

Haug-Schnabel (2006) *Impulse zum Umgang mit Aggression im Kindergarten*. S. 135-157. In: Bannenberg, B.; Rössner, D. (Hrsg.) *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen*. C. H. Beck, München.

Teil IV

### **Impulse zum Umgang mit Aggression im Kindergarten**

von Gabriele Haug-Schnabel

Aggression Raum und Form geben –  
Gewalt vermeiden

«Aggression Raum geben – Gewalt vermeiden» heißt das Motto des Südtiroler Gewaltpräventionsprojekts, das für alle Lehrpersonen vom Kindergarten über die Grundschule, Mittelschule bis zur Oberschule vom Deutschen Schulamt (Dienststelle für Gesundheitserziehung, Integration und Schulberatung, Bozen) in Zusammenarbeit mit Präventionsexperten seit mehreren Jahren durchgeführt wird. Das aktuelle Motto gibt in knappen Worten einen wichtigen Aspekt des momentanen Forschungsstands zu kindlichen Aggressionen wider. Das Präventionsziel besteht nicht darin, generell kindliche Aggressionen zu verhindern, sondern die Kinder früh im Umgang mit auftretenden Aggressionen kompetent zu machen, um Gewalt zu vermeiden, indem gewalttätigen und destruktiven Lösungsversuchen konsequent der Erfolg und die Anerkennung verwehrt bleiben und gewaltfreie Strategien so vertraut sind, dass sie auch im Konfliktfall zur Verfügung stehen.

Die Angst davor, dass Gewalttätigkeiten unter Kindern und Jugendlichen zunehmen könnten, lässt aggressives Verhalten generell nicht mehr unbefangen beobachten, analysieren und differenziert beantworten. So ist den meisten Erziehern und Lehrern in vielen Situationen nicht gegenwärtig, dass es sich bei Reaktionen wie etwas in Angriff nehmen, seine eigene Meinung und seine Interessen vertreten und sich auch gegen Widerstände

durchsetzen ebenfalls um aggressive Verhaltensmuster handelt, die aber wichtig sind, da sie Kinder und Jugendliche in ihrem Eigenbewusstsein stärken und zur Weiterentwicklung anregen.

Aggressionsbereitschaft ist immer vorhanden, denn auf Widerstände und mögliche Verletzung provozierend zu reagieren, gehört zu unserer menschlichen Natur und hat durchaus auch positive Effekte auf den Einzelnen und auf die Gruppe, in der er lebt und aktiv ist. Das trifft selbstverständlich nicht auf jede Form der gezeigten Aggression zu. Gewalttätige Handlungen brauchen dringend wachsame Früherkennung, pädagogische Intervention und eindeutige Konsequenzen.<sup>148</sup>

Es darf nicht vergessen werden, dass gelegentliche Aggression durchaus als Zeichen von Aktivität und gegenseitigem Interesse gewertet werden muss. Ein Kind, das mit niemandem in Kontakt tritt und in keine gemeinsame Aktivität einsteigt, wird kaum die Gelegenheit zu einem Konflikt oder gar einer Auseinandersetzung haben, was beides aber eine wichtige Erfahrung darstellt. Es muss zu Meinungsverschiedenheiten kommen, Widerstand und Streit geben dürfen, um zu erleben, wie nicht verletzend und tragfähige Lösungen aussehen können. Videoanalysen im Kindergarten zeigen deutlich, dass Kinder oft überraschende eigene Lösungen finden, um aus Konflikten herauszukommen, die durchaus wirkungsvoll sein können und Schritte auf dem Weg zur Problemlösekompetenz darstellen können.<sup>149</sup>

Man braucht Aggressivität, um auf nicht befriedigte Bedürfnisse, auf erlittene oder gesehene Ungerechtigkeit oder Benachteiligung aufmerksam zu machen. Jedes Gruppenmitglied benötigt ein gewisses Maß an Aggression, um sich unter den anderen wohl zu fühlen und von ihnen anerkannt zu werden. Schon Spielgruppen im Kindergartenalter bevorzugen Mädchen und Jungen, die ihre Meinung sagen, eigene Ideen haben und sich auch mal durchsetzen können. Hierzu muss auch von den Erwachsenen die Möglichkeit gegeben und spontan dazu ermuntert werden, denn immer wieder auftretende Meinungsverschiedenheiten könnten ohne Widerspruch nicht geklärt werden – und niemand hätte die Durchsetzungskraft, einen Konflikt

anzugehen und gemeinsam um eine befriedigende Lösung durch Nachdenken und mit Worten zu «ringen».

Trotz allem Gebot, beim aggressiven Agieren zu differenzieren, ist die Dringlichkeit einer frühen Gewaltprävention unumstritten, wobei das Verständnis von Gewalt Ansichtssache und somit breit gefächert ist. Was sind noch alterstypische Raufereien, harmlose Rempelen oder Auseinandersetzungen auf Grund von unterschiedlicher Meinung oder Konkurrenz? Anders ausgedrückt: Ab wann beginnt Gewalt? Weitgehende Einigkeit bezüglich des Gewaltverständnisses besteht in Bezug auf eine intendierte physische Gewalteinwirkung oder deren Androhung sowie psychische Gewalt, die in Form von Zwang, Beleidigung, Verachtung oder Ausschluss ablaufen kann. Der Forschungsschwerpunkt liegt heute weltweit auf der Evaluation der bereits in Vielzahl vorhandenen Anti-Gewalt-Projekte, um die nachhaltig wirksamen Komponenten der pädagogisch-psychologischen Programme herauszudestillieren und ein hochpotentes Angebot vorlegen zu können. Täter- wie Opferkarrieren sollen möglichst wirkungsvoll verhindert werden, da ihre immer wieder nachgewiesene Stabilität im Entwicklungsverlauf gefürchtet wird.

Der Begriff «Prävention» bezeichnet den Versuch, Probleme wie Angst, Sucht oder Gewalt zu verhindern, und zwar bevor sie entstehen.<sup>150</sup> Prävention beschäftigt sich also vorauseilend mit etwas, das noch gar nicht existiert. Prävention muss im Voraus greifen, ihren Weg über die Behandlung oder Behebung von erst vermuteten Ursachen nehmen. So unbestritten die Notwendigkeit von Prävention als solche ist, so unklar sind noch immer die Vorstellungen darüber, wie Prävention gemacht werden soll, damit sie ihr Ziel – die Verhinderung von etwas noch nicht Vorhandenem – möglichst effizient erreichen kann. Zum Beispiel, zu welchem Zeitpunkt, auf welchen Wegen und in welcher Gruppenkonstellation welche Angebote die größte Chance haben, von den Kindern angenommen zu werden.

## Erziehung ist schwieriger geworden

Viele Laien, aber auch Pädagogen gehen davon aus, dass gewalttätige Aktionen unter Kindern sowohl quantitativ als auch qualitativ zugenommen hätten und Kinder heute «roher» und «boshafter» im Umgang miteinander seien, was sich empirisch – sicher auch wegen erheblicher methodischer Probleme – für die Gesamtheit der Kinder nicht nachweisen lässt. Überhaupt, so wird vielfach behauptet, seien Kinder heute einfach «anders», womit in der Regel schwieriger oder zumindest anstrengender gemeint ist.<sup>151</sup>

Kinder sind zweifellos anders geworden, aber auch Kindheit ist anders geworden. Das in den meisten Fällen einzige Kind wird in vielen Familien zu etwas ganz Besonderem, was nicht nur Vorteile mit sich bringt. Generationenübergreifende Erfahrungen mit Kindern, wie auch gemeinsames Aufwachsen von Kindern einer Familie, fehlen. Alle Erwartungen – aber auch alle Ängste – konzentrieren sich auf dieses eine Kind, was bei Eltern schnell zu Panik, beim Kind zu massivem Druck führen kann. Mehrere Lebenswelten parallel zu haben, gehört heute eher zur Normalität, wobei Krippe oder Kindergarten, Eltern- und Großelternhaus nur dann bereichernd erlebt werden, wenn alle nötigen Voraussetzungen stimmen. Immer mehr Kinder müssen familiäre Übergänge in Folge von Elterntrennung oder Scheidung bewältigen; immer mehr Kinder erleben auch soziale Benachteiligungen aufgrund von Armut und elterlicher Arbeitslosigkeit. Und Zukunftsängste und berufliche Verunsicherung der Eltern wie auch familienfeindliche Formen der Berufstätigkeit führen dazu, dass immer mehr Kinder und Jugendliche im Elternhaus wenig Halt, Orientierung und Unterstützung erfahren.<sup>152</sup>

Kinder werden heute in stärkerem Maße als früher als eigenständige Persönlichkeiten gesehen. Das selbstbewusste und durchsetzungsfähige Kind wird erziehungsmäßig anvisiert. Dazu die Soziologen Dietmar Sturzbecher und Heidrun Großmann: «Dementsprechend hat sich auch der Erziehungsstil der

meisten Eltern und Pädagogen verändert. Statt des Einforderns von Gehorsam wird heute eher verhandelt, elterliche Restriktion wird seltener. Klare Regeln und Grenzen sind häufig nicht mehr vorgegeben, was es nicht nur Kindern, sondern auch Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen schwieriger macht, miteinander umzugehen.»<sup>153</sup> Mit den gesellschaftlichen Werten haben sich die Erziehungsziele geändert, es gibt kein nicht zur Diskussion stehendes Erziehungsinstrumentarium mehr. Heutige Kinder sind «aufmüpfiger», sie pochen auf die Durchsetzung ihrer Interessen, verlangen Begründungen für Forderungen ihnen gegenüber und wollen an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, beteiligt sein. Das ist für ihren Lebensweg gut, selbst wenn es für Erwachsene vielleicht anstrengender ist.<sup>154</sup>

Erziehungsberatung hat Hochkonjunktur, da Eltern leicht verunsichert und schnell überfordert sind, besonders so genannte infantile Eltern, die es unter heutigen Anforderungen selbst nicht schaffen, erwachsen zu werden, nicht bereit oder nicht in der Lage sind, Verantwortung oder Erziehungsautorität zu übernehmen, also zu keiner Entscheidung und Strukturgebung fähig sind. Das ist in unserer «Alles-geht-Gesellschaft» besonders schlimm. Aufgrund der vielen Wahlmöglichkeiten, sowohl bei Alltagsdingen als auch bei den großen Lebensfragen, stecken wir in dem Dilemma, uns ständig für und zugleich gegen vieles andere entscheiden zu müssen. Soll das einigermaßen gelingen, müssen dauernd Informationen eingeholt, Zusammenhänge erkannt und Folgen abgeschätzt werden.<sup>155</sup>

Immer mehr Elternkurse (zum Beispiel Triple P, STEP, Starke Eltern – starke Kinder, Gordon-Familientraining) verfolgen zwar verschiedene Ansätze, aber auf das Wesentliche reduziert, haben sie alle das gleiche Ziel: Eltern darin zu stärken, bewusst Erziehungsverantwortung zu übernehmen und sich in kritischen Situationen im Umgang mit ihren Kindern sicherer zu fühlen, da sie dadurch den Kindern Struktur und Orientierung bieten. Eine emotional warme, offene, dennoch strukturierte Erziehung stärkt und schützt ein Kind.<sup>156</sup>

In Auseinandersetzungen, bei Stress und gegenseitigen Anforderungen zeigt sich Erziehungsqualität. Kinder fordern durch

ihr Verhalten den Erziehungsrahmen ein, der ihnen Entwicklungsfortschritte möglich macht. Das Kind nimmt am Sozialleben teil, indem es die hier geltenden Normen abfragt, um sich in dieser Welt einnischen zu können. Wenn ein Kind sich also zeitweilig aufdringlich und aufmüßig verhält, erhöht es die Chancen auf eine schnelle und zweifelsfreie Antwort. Bleibt man dem «fragenden» Kind die Antwort schuldig, weil man ihm Frustrationen oder sich selbst die Auseinandersetzung ersparen will, kehrt keine Ruhe ein, im Gegenteil, es kommt zu verschärften Provokationen. Das Kind wird unausstehlich, denn es braucht die Antwort, entweder ein Freiraum schaffendes Ja oder ein eindeutig bremsendes Nein, mit dem von jetzt ab immer an dieser Stelle zu rechnen ist. Ein Nein, bei dem das Kind weiterhin wertgeschätzt bleibt, ihm seine momentane Handlung jedoch – ohne Liebesentzug – untersagt wird. Nur das Setzen konsequenter, aber auch einsichtiger Grenzen schafft die so wichtigen klärenden Verhältnisse, in denen ein Kind handlungs- und dadurch entscheidungsfähig wird.

In diesen Situationen werden elterliche Kompetenzen abgefragt. Ein autoritativer (demokratischer) Erziehungsstil, bei dem Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz dem Kind gegenüber auffallen und Sicherheit im Erziehungsverhalten zu spüren ist, zeigt hier die größten Erfolge.<sup>157</sup> Eltern oder Erzieher müssen klar zum Ausdruck bringen, welches Verhalten sie erwarten und welches von ihnen nicht akzeptiert wird. Deshalb sind sie auch aufmerksam für kindliches Verhalten und schreiten gegebenenfalls ein. Das Kind merkt, dass es «im Blick bleibt», in seiner Selbständigkeit ernst genommen und unterstützt wird, es spürt die emotionale Zugewandtheit der Erwachsenen und profitiert von dieser offenen, partnerschaftlichen Kommunikation, die Wärme signalisiert, aber auch fordert und zugleich Grenzen setzt.

### Sind Kindergartenkinder aggressiv, womöglich gewalttätig?

Kindergartenkinder tragen im Vergleich zu anderen Altersgruppen viele Konflikte aus und setzen hierbei auch auffallend oft aggressive Mittel ein. Die *körperliche (physische)* oder auch *tätliche Aggression* im Kindergarten bekommt von allen Beteiligten die meiste Aufmerksamkeit, da sie wegen der von ihr ausgehenden Verletzungsgefahr und aus Sorge vor weiteren Eskalationen, die in die ganze Gruppe getragen werden, gefürchtet ist.

Die *verbale Aggression* ist zahlenmäßig häufiger als die tätliche Aggression, aber weit weniger beachtet, vor allem weniger negativ beleumundet und in ihrer «Schlagkraft» völlig unterschätzt. Sie reicht mit abnehmender Häufigkeit von Necken über Spotten, Beleidigen, Hänkeln bis Drohen. Erpressen, Intrigieren und Ausgrenzen kommen nur in seltenen Einzelfällen vor, sind aber immer alarmierend.

Trotz dieser Konflikthäufigkeit und der spontan aggressiven Austragung von Auseinandersetzungen kann bei einer genaueren Analyse der Ursachen nicht von einer vorhandenen «Gewalttätigkeit» unter Kindergartenkindern gesprochen werden. Bis auf einige Ausnahmen, die dann allerdings bereits dem Aktionsbereich aggressiver Risikokinder zuzuordnen sind, ist diese alterstypische Aggressionshäufung ein Zeichen noch mangelhafter sozialer Kompetenzen, ein Ausdruck interaktiver Hilflosigkeit, die bei genügend Erfahrungsmöglichkeiten in einer angemessenen pädagogischen Struktur kontrollierbar bleibt und unter guten Sozialisationsbedingungen zumeist bis zum fünften Lebensjahr «von allein» zurückgeht.

In der Mehrzahl handelt es sich um ungünstige Strategien beim Durchsetzen der eigenen Interessen, mangelnde Impulskontrolle und deutliche Verständnisprobleme bezüglich der Intentionen anderer, jedoch höchst selten um vorsätzliche Schädigungsabsichten. Es ist der Entwicklungsabschnitt, in dem ein Kind mit vielen anderen Kindern erstmals in Kontakt kommt, zusammen spielt, interagiert und zu kooperieren, bald auch zu

konkurrieren versucht. Die sozialen Anforderungen sind weit höher als beim bislang dominierenden und jetzt stark zurückgehenden Allein- oder Parallelspiel.

Vor allem der Umgang mit Gefühlen, den eigenen und denen der anderen, macht den Zwei- und Dreijährigen noch zu schaffen. Meist ist es das gemeinsame Interesse an einem Gegenstand, das bei Zweijährigen einen Kontakt initiiert, dadurch aber auch einen Konflikt recht wahrscheinlich macht. Verhaltensbeobachtungen zeigen, dass es unter Zweijährigen recht häufig zu kurzfristig dramatisch wirkenden, aber schnell wieder abschwellden Auseinandersetzungen kommt, die das gemeinsame Weiter-spiel wenig beeinträchtigen. Über 80 Prozent der Aggressionen zwischen Kindern sind in diesem Alter Besitz- oder genauer Interessenskonflikte, bei den Drei- bis Fünfjährigen machen sie noch über 60 Prozent aller Auseinandersetzungen aus. Eine genaue Verlaufsanalyse typischer Kämpfe um Gegenstände zeigt, dass es im Endeffekt recht selten um den Besitz des Gegenstandes geht oder um die Möglichkeit, längerfristig mit ihm zu spielen, sondern viel mehr um die Frage: «Kann ich den Gegenstand erfolgreich verteidigen und behalten?» Oder: «Kann ich ihn einem anderen Kind streitig machen?» Oder: «Was bekomme ich dafür?»

Geben, Wegnehmen, Ausleihen, Tauschen, Teilen und Schenken sind komplexe Interaktionen, die erst mit Leben gefüllt werden müssen, um begriffen zu werden. Wieder braucht es Übung und konsequente Hüter der Fairness, denn 80 Prozent der Interessenskonflikte werden durch eine aggressive Handlung beendet. Und in wieder fast 80 Prozent dieser Fälle ist der Aggressor erfolgreich, da das angegriffene Kind meist nachgibt und Kompromisse eine noch zu hohe Kommunikationshürde darstellen.<sup>158</sup>

Wir finden im Kindergarten zwar eine Vielzahl von Szenen aggressiver Konfliktbearbeitung, aber in der Regel kein gewalttätiges Verhalten. Die Aggressionen dieser Altersgruppe werden durch ein entwicklungsbedingtes Kompetenz-Handicap im sozialen Miteinander ausgelöst. Mit steigender Sozialkompetenz, verbesserter Informationsverarbeitung und zunehmender Grup-

penfähigkeit werden Konflikte nicht automatisch seltener, aber auf anderen als aggressiven Wegen gelöst und dadurch nachhaltiger beendet. Die hohe Verantwortung dieser begleitenden Erziehungsaufgabe wird noch zu wenig gesehen.

### Lernfeld Aggression – die Notwendigkeit einer Gewaltprävention im Kindergarten

Auch wenn Konflikte im Vorschulalter als Normalphänomene zu betrachten sind, heißt dies keinesfalls, dass Konflikte beziehungsweise die Art und Weise ihrer Austragung nicht beachtet werden müssen. Denn hier besteht die potenzielle Gefahr, dass es zu gefährlichen Lerneffekten kommt und sich aggressive Verhaltensweisen manifestieren.<sup>159</sup> Aggressive Aktionen oder Reaktionen dieser Altersgruppe verdienen Beachtung und benötigen in den ersten Sozialisationsjahren eine klar positionierte Antwort. Entweder braucht die aggressive Handlung eine Einhalt gebietende Antwort, weil ein derartig vehementes, womöglich verletzendes Verhalten nicht toleriert werden kann und somit auch nicht erfolgreich sein darf. Oder eine bestätigende Antwort, dass es angebracht war, hier Widerstand zu leisten oder laut und deutlich auf eine Ungerechtigkeit oder Zumutung hinzuweisen. Ton und Form des Aufbegehrens werden hierbei akzeptiert. Es muss auf jeden Fall klar sein, dass nur unter diesen Voraussetzungen Kontrahenten – selbst wenn der Protest berechtigt ist – mit Aussicht auf Erfolg zum Nachdenken und vielleicht sogar zu einer Verhaltensänderung bewegt werden können.

Die *aggressive soziale Exploration*, im Volksmund Trotzen genannt, ist eine für Kleinkinder typische, äußerst wichtige Aggressionsform, bei der das Kind versucht, gegen alle Widerstände aggressiv anzugehen, um zu erfahren, wo sein Wille durchsetzbar ist und wo sich unüberwindbare Grenzen befinden.<sup>160</sup> Das Kind muss – auch wenn es den Erwachsenen lästig erscheint – gegen soziale Regeln aktiv verstoßen und Reaktionen provozieren, um seinen alterstypischen Handlungs-

spielraum auszuloten, um soziale Orientierungshilfen zu erhalten. Es will wissen: Wie weit kann ich mit Nörgeln und Jammern gehen, um meinem Wunsch Nachdruck zu verleihen, was kann ich mir ungestraft an Ungehorsam leisten, wie lange kann ich tyrannisieren, bevor ich gestoppt oder gar ausgeschlossen werde? Versuche, diesen Konflikten auszuweichen, müssen weitere, verschärfte Provokationen nach sich ziehen, da der Interaktionspartner bislang eine klärende Antwort schuldig blieb. Diese aggressiven Vorstöße sind nicht etwa abzudressierende Ungezogenheiten, sondern ein wichtiger Teil des sozialen Lernens. Zwei ideologisch begründete extreme Erziehungskonzepte werden allein schon aus diesem Grund dem Kind nicht gerecht: die bestrafende Verweigerung einer Versöhnung durch die Erwachsenen nach einer für die kindliche Entwicklung wichtigen Trotzreaktion und ebenso die antiautoritäre Erziehung, die dem Kind durch zielloses Gewährenlassen das Kennenlernen von einigen immer geltenden Regeln und Struktur gebenden Grenzen – und damit auch Sicherheit – verweigert.<sup>161</sup>

Wenn man hier weiterdenkt, so wäre es aus Kindersicht auch unsinnig, schon vor einem klaren Nein die begonnene und sich erfolgreich anbahnende Aktion zu beenden, weil es sein könnte, dass man Siege und eine Vergrößerung des Handlungsspielraums verschenken würde. Die Stoppsignale jedoch zu ignorieren, also zu spät aufzuhören, wäre aber genauso fehl am Platz, weil ein interaktiver Scherbenhaufen zurückbliebe und mit wirklich einschneidenden Folgen zu rechnen wäre.

Das sind Spielregeln, die ein soziales Miteinander von Menschen mit ganz verschiedenen Bedürfnissen möglich machen. Doch diesen Regeln muss man erst begegnen, sie beobachten, erlernen, vielleicht sogar ihren Wert erkennen. Dies kann kein Kind allein leisten, trotz aller frühen interaktiven Kompetenzen, hier bedarf es verantwortungsbewusster Erwachsener mit Aufmerksamkeit und Responsivität, die klar Stellung beziehen, notfalls auch eingreifen und als günstige Modelle durch die Schaffung vielfältiger Erfahrungsmöglichkeiten in gewalt-

niederlageloser Konfliktbewältigung ein förderliches Sozialisationsumfeld bieten.

Die spektakulären Ergebnisse der «Kinderläden-Untersuchungen» aus den siebziger Jahren überraschen in ihrer Eindeutigkeit noch immer.<sup>162</sup> Jungen und Mädchen repressionsfrei und dadurch frustrationsfrei zu erziehen und bei Konflikten als Erwachsener eine neutrale Haltung einzunehmen, hatte nicht – wie erwartet – zu einer harmonischen geschlechtlichen Angleichung geführt, sondern zu einem ausgeprägteren Rollenstereotyp als in klassischen Kindergärten der damaligen Zeit. Die Jungen lösten ihre Konflikte vorzugsweise mit brachialer Gewalt und fanden dies auch richtig, während Kinderladenmädchen noch bereitwilliger nachgaben und ängstlicher agierten als Mädchen aus «normalen» Kindergärten. Inzwischen bestätigen zahlreiche nachfolgende empirische Untersuchungen, dass aggressive Verhaltensweisen sich im Vorschulalter stabilisieren können, besonders wenn die Aggressoren zumeist erfolgreich sind und keine Sanktionen zu befürchten haben.

Dass Kinder Konflikte möglichst unter sich lösen sollten, ist eine zu wenig differenzierte Forderung. Das können sie, sogar beeindruckend kompetent, aber nur, wenn sie zuvor den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen gelernt haben und über ein reichhaltiges Repertoire an gewaltfreien Konfliktlösestrategien verfügen – und wenn sie zumindest anfangs mit dem Einschreiten der Erwachsenen rechnen müssen, die gewalttätige Lösungen nicht akzeptieren, Tätern Alternativen aufzeigen und Opfer zu mehr Selbstvertrauen und Durchsetzungsfähigkeit motivieren.

Kinder richten ihr Verhalten gemäß dem damit einhergehenden Erfolg und den damit verbundenen «Kosten» aus. Die renommierte amerikanische Fachzeitschrift *Child Development* druckte bereits 1959 die Ergebnisse eines Reviews des US-Psychologenteams Alberta Engvall Siegel und Lynette Gayle Kohn ab: Werden in altersgemischten Kindergruppen Interessen immer wieder von einigen Kindern erfolgreich mit aggressiven Mitteln durchgesetzt, wertet die Gruppe dieses Verhalten als erfolgreiche Strategie und nimmt sich diese «Sieger» samt ihrem

Verhalten zum Vorbild. Die aggressive Konfliktlösung etabliert sich, wenn kein Pädagoge anwesend ist. Sind Erwachsene in der Nähe, greifen aber bei den «Gewalttöuren» nicht ein, erlebt der Aggressor deren Passivität als zusätzliche Bestätigung seines Tuns, das Opfer resigniert (da die erhoffte Unterstützung ausbleibt), und die Gruppe der zwar unbeteiligten, aber höchst aufmerksamen Zuschauer fühlt sich entlastet nach dem Motto: «Wenn der Erwachsene nicht eingreift, wird das Siegerverhalten in Ordnung sein» – auch bei bestehenden Bedenken. So wird der Glaube an die Effizienz der Aggression noch stabiler, gewalttätige Ausschreitungen nehmen zu.

Kinder werden nicht ohne Zutun erwachsener Bezugspersonen auffallend aggressiv, wobei dieses negative Zutun auch ein Nichtstun sein kann. Denn das Kind ist in Zweifelsfällen auf der Suche nach Klärung seitens der anwesenden Bezugsperson. Gerade bei Irritationen oder sich anbahnenden Konflikten in der Interaktion versucht ein Kind, Informationen zum Stand der Dinge und zum weiteren Verhalten über abfragende Blicke zur Bezugsperson einzuholen, ein Phänomen, das als «soziale Bezugnahme» (*social referencing*) bezeichnet wird. Es schaut die Mutter an und versucht, mit Hilfe ihres Gesichtsausdrucks und ihrer Signale die Lage einzuschätzen. Je nachdem traut es sich, im gleichen Stil weiter zu agieren, oder es ändert sein Verhalten. Die soziale Bezugnahme ist eine Möglichkeit, direkt zur Situation von jedem Vertrauten mit mehr Erfahrung Informationen einzuholen. Ob das Ganze im Sinne einer erfolgreichen Konfliktlösung klappt, hängt von der Aufmerksamkeit und Antwortbereitschaft der Bezugsperson sowie von der Qualität ihres eigenen Bewältigungsverhaltens ab.

Wie bereits ausgeführt: Der für das Kindergartenalter typische Konflikt-Peak ist normal und geht auf Defizite zurück, die entwicklungsbedingt sind. Noch ausstehende Reifungsschritte und unzureichende Erfahrung im Umgang mit Anforderungssituationen im sozialen Miteinander sind hierfür verantwortlich. Der Weg dorthin bedarf einer aktiven Entwicklungsbegleitung. Deshalb hat Erziehung auch die Aufgabe, durch zugewandte und kompetente Begleitung zum selbst-

tätigen Erkennen und Handeln anzuleiten, nicht nur in Konfliktsituationen.<sup>163</sup>

### Universelle Gewaltprävention in Form aktiver Entwicklungsbegleitung

In den ersten sechs Lebensjahren können Kinder bei emotional warmen, offenen, aber auch strukturierten und normorientierten Erziehungsbedingungen wichtige Fortschritte in ihrer kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung erzielen, die sie schützen und dazu befähigen, in interaktiven Anforderungssituationen immer kompetenter zu agieren.<sup>164</sup> Das ist von großer Bedeutung, denn mit zunehmendem Alter steigen die normativen Erwartungen von außen an die Kinder. Zwar wird eine gewisse Variationsbreite an Verhalten akzeptiert – die Toleranzgrenze ist übrigens für Jungen und Mädchen unterschiedlich<sup>165</sup> –, doch setzen jenseits dieser, wenn sich soziale Kompetenzdefizite und Verhaltensprobleme eindeutig bemerkbar machen, negative Etikettierungen an. Aggressives Verhalten werten Erwachsene als Prädiktoren für eine dissoziale Entwicklung, Kinder untereinander als Grund für eine geringe soziale Akzeptanz sowie als Rechtfertigung für einen verletzenden Ausschluss. Was bedeutet, dass das Kind zu sozialen Lernerfahrungen in der Gruppe, die seine Konfliktlösestrategien verbessern könnten, wiederum keinen Zugang hat.<sup>166</sup>

Jedes Alter hält für Kinder Entwicklungsaufgaben bereit. Alltägliche Anforderungen und sich im Miteinander ergebende Herausforderungen stellen Kinder und Eltern vor Hürden. Diese sollten vom Kind altersgemäß bewältigt werden, damit sich ein physisches wie psychisches Wohlbefinden einstellt, unterstützt durch bestätigende Reaktionen der Umgebung. Die Entwicklungsaufgaben sind im Alter zwischen null und sechs Jahren bereits vielfältig. Um nur einige zu nennen: sich an Eltern binden, einen Schlaf-Wach-Rhythmus entwickeln, sich fortbewegen, verstehen und sich verständigen, Beziehungen zu anderen Kindern eingehen, sauber und trocken werden.

Krisen vielfältigster Art gehören daher zur normalen kindlichen Entwicklung, ihre Bewältigung zum Erziehungsalltag. Jede Auffälligkeit hat ihre Altersperiode, in der sie bevorzugt auftritt. Beißen, Kratzen oder Schlagen von anderen Kindern kommt zum Beispiel vor allem im Alter von zwei bis fünf Jahren vor.<sup>167</sup>

Eine Aufgabe gilt als bewältigt, wenn sich ein Kind so weit entwickelt hat, dass es nun über erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und seine Umwelt verfügt. Dieser Zuwachs an Vorstellungskraft regt Aktivitäten an und befähigt zu Tätigkeiten, die es dem Kind ermöglichen, Besonderheiten einer Situation wahrzunehmen und diese – je nach bisheriger Erfahrung damit – zu erhalten oder zu verändern. Es bedarf *entsprechender Gelegenheiten* (etwa anregende und die Selbstbildung ermöglichende Umgebungen, Modelle mit gutem Bewältigungsverhalten bei Problemen) und *eigener Potenziale* (zum Beispiel ausgeglichene psychosoziale Funktionsabläufe, harmonische Temperament- und Charaktereigenschaften, eine effektive sozial-kognitive Informationsverarbeitung), um Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können.<sup>168</sup>

Während der Kindergartenjahre steht gerade für den Umgang mit Aggressionen und Agieren in Konflikten ein ganzes Sortiment an bedeutenden Entwicklungsaufgaben an, deren schrittweise Bewältigung als immer wirksamer werdender Schutzfaktor vor gewalttätigen Entgleisungen eingestuft wird.

Für eine weitgehend unauffällige Kindergartengruppe aus Kindern ohne erhöhtes Entwicklungsrisiko gilt eine aktive Entwicklungsbegleitung<sup>169</sup> mit Betonung einzelner Kernelemente der universellen Prävention als angebracht und nachhaltig wirksam. Sobald jedoch Kinder in der Gruppe sind, bei denen aufgrund verminderter Fähigkeiten im Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbereich sowie vergleichsweise geringer vorhandener Ressourcen kompensatorische Maßnahmen nötig erscheinen, haben wir eine zweite Zielgruppe vor Augen, die einen erhöhten Betreuungs- und Erziehungsbedarf in Form einer selektiven Förderung zur Verminde-

rung bereits bestehender aggressiver Verhaltensprobleme signalisiert (siehe unten: Gewaltprävention speziell für aggressive Risikokinder).

Versucht man das gemeinsame Ziel der inzwischen vielfältig erarbeiteten universellen Präventionsprogramme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen weitgehend unauffälliger Kinder zu benennen, so geht es eigentlich immer darum, Kinder in die Lage zu versetzen, soziale Hinweisreize so interpretieren zu können, dass das Verhaltensresultat von Betroffenen wie Außenstehenden akzeptiert und toleriert werden kann. Alle Programme intendieren, dass ein Kind mit Emotionen umgehen kann, Empathie entwickelt hat, aber auch im Laufe der Zeit immer mehr soziales Wissen gespeichert hat und Regeln kennt.

Tendenziell lässt sich beobachten, dass es zu einer Steigerung und vor allem Stabilisierung der präventiven Effekte kommt, wenn in möglichst variierenden Kontexten außerhalb des Projektrahmens gleichlautende Alltagserfahrungen gemacht werden können, und zwar vermittelt oder angeregt durch Erwachsene als Autorität im Sinne eines autoritativen Erziehungsmodells sowie durch sozialkompetente Peers im Sinne eines sozial attraktiven, da erfolgreichen Nachahmungsmodells.

Es lohnt sich, nochmals einen Blick auf einige der in den ersten Jahren von allen Kindern zu erreichenden Sozialziele im Umgang mit eigenen und fremden Aggressionen zu werfen:

- Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Selbstregulation der Erregung, Zügelung der Impulsivität
- Handlungsplanung, und zwar unter Einbeziehung der Intentionen anderer wie auch der Antizipation der Bewertung eigener Handlungsfolgen durch andere
- effektive sozial-kognitive Informationsverarbeitung

Gerade die letztgenannte Fähigkeit, die *sozial-kognitive Informationsverarbeitung*, braucht viele Voraussetzungen, um ihre protektive Wirkung gegenüber psychosozialen Risikofaktoren ausüben zu können. Sie erlebte aufgrund ihrer entwicklungs-

tragenden Bedeutung in den letzten Jahren ein großes Forschungsinteresse. Während die von den amerikanischen Psychologen Nicki R. Crick und Kenneth A. Dodge (1994) erstellte Ersttheorie den Erwerb sozial adäquater Verhaltensweisen vorzugsweise aus kognitiver Sicht erklärte und auf dieser Ebene auch Prävention und Intervention ansetzen ließ, erweiterten die amerikanischen Psychologen Elizabeth A. Lemerise und William F. Arsenio (2000) das Modell sozial-kognitiver Informationsverarbeitung um den auf alle Teilprozesse wirkenden Einfluss der Emotionen. Denn es gibt keine emotionsfreie Informationsverarbeitung.<sup>170</sup>

Dem Anthropologen Michael Tomasello (2002) gelang der Beweis, dass mit neun Monaten eine besondere Art kopernikanischer Wende im Entwicklungsgeschehen stattfindet. Während bis neun Monate die Feinfühligkeit der Bezugsperson und ihre Sensibilität bei der Wahrnehmung, Spiegelung und sprachlichen Wiedergabe kindlicher Emotionen für den Entwicklungsfortgang ausschlaggebend sind, startet zwischen dem neunten und dem zwölften Lebensmonat ein völlig neuartiges Geschehen. Bis auf neurophysiologischer Ebene nachweisbar, findet im Entwicklungsgeschehen keine Trennung von Emotion und Kognition statt. «Gemeinsame, geteilte Aufmerksamkeit» (*joint attention*) ist der Begriff, der diese Forschungssensation bezeichnet. Es handelt sich um eine vom Kind aktiv betriebene vorsätzliche emotionale Informationsabfrage und -verarbeitung. Hier startet die Übernahme sämtlicher kultureller Fähigkeiten.

#### Das Kind

- richtet nun bewusst sein Verhalten am Verhalten eines anderen Menschen aus,
- sein Blick folgt der Blickrichtung oder dem Fingerzeig eines anderen Menschen,
- es imitiert die Aktionen anderer Menschen an Objekten,
- es zeigt auf erwünschte Objekte oder Aktivitäten,
- es hält Gegenstände hoch, um sie anderen zu zeigen.

Das Kind wird selbständig, es begibt sich *aktiv auf die Suche nach Bewertungen* von Gegenständen, Gefühlen und Handlungen durch die Menschen, zu denen es eine enge Beziehung aufgebaut hat. Hier beginnt die adäquate Verarbeitung sozialer Informationen. Wir beobachten bereits in diesem Alter die ersten verbindenden Schritte zwischen der Wahrnehmung einer sozialen Situation und der darauf basierenden Handlungsausführung, ein höchst wichtiges Element sozialer Kompetenz.

Deshalb sind schon die Wahrnehmung, Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize in Interaktionen zwischen Kindern vom individuell entwickelten emotional-sozialen Wissen, der emotionalen Wiedererkennung der Situation und zusätzlich von den affektiven Reaktionen ihrer Interaktionspartner abhängig. Wie ein sozialer Hinweisreiz individuell interpretiert wird, hängt von den jeweiligen entsprechenden Vorerfahrungen ab. Hierfür stehen jedem Kind sein gespeichertes soziales Wissen und seine erlernte Regelsammlung zur Verfügung. Hat es bereits Interpretationsvarianten zur Verfügung, konstruiert das Kind verschiedene Handlungsalternativen, die es auf Vereinbarkeit mit den erlernten sozialen Schemata überprüft. Auch seine Erregungssituation und die Fähigkeit zur Emotionsregulation gehen in die Reaktionsentscheidung ein. Durch eine Selbstwirksamkeitsüberprüfung – wie «gut» waren meine Reaktionen bisher und wie ging es mir dabei – wird die Entscheidungsfindung nochmals beeinflusst. Potenzielle Lösungsmöglichkeiten werden die ganze Zeit über vor dem Hintergrund der affektiven Peerreaktionen überprüft. Hat das Kind eine Reaktion ausgewählt und umgesetzt, bewertet die soziale Umwelt die durchgeführte Reaktion und reagiert ihrerseits erneut. Neue soziale Hinweisreize treffen dadurch ein.<sup>171</sup>

Diese Befunde zeigen: Es liegt allein in der Verantwortung Erwachsener, Kinder auf ein gewaltfreies Miteinander vorzubereiten und sie unter diesen Rahmenbedingungen ihre Konfliktlösestrategien finden zu lassen.

## Gewaltprävention speziell für aggressive Risikokinder

Dan Olweus belegte bereits vor fast dreißig Jahren überzeugend, dass Täter- und Opferkarrieren im Vorschulalter beginnen und sich im Grundschulalter verfestigen (dazu ausführlich Teil I). Auch die methodisch besonders hervorzuhebende Studie von Friedrich Lösel und Thomas Bliesener (2003) legt Zusammenhänge nahe, dass besonders aggressive Schüler ein deutlich erhöhtes Risiko haben, relativ dauerhaft und in allen Lebensbereichen dissoziales Verhalten zu entwickeln. Ergebnisse zur Stabilität von Gewaltanwendung und Viktimisierung lassen aufhorchen. Die psychiatrische Forschung zeigt, dass Verhaltensstörungen ein erhebliches Entwicklungsrisiko für Kinder darstellen und eine ungünstige Prognose aufweisen, je älter die Kinder sind.<sup>172</sup>

Potenzielle Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung sind vielfältig bekannt. Dies können biologische Faktoren sein, zu denen zum Beispiel genetische Einflüsse, hormonelle Einflüsse oder strukturelle Besonderheiten des Nervensystems, aber auch Herz- und Kreislaufprobleme gezählt werden. Zu den psychischen Risikofaktoren gehören etwa Wahrnehmungs- und Impulsivitätsprobleme, aber auch eine verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung sowie eine unzureichende emotionale Entwicklung. Ressourcenarmut gilt auf mehreren Ebenen als Risikofaktor. Hierzu gehört die durch materielle Armut strukturell belastete Familie ebenso wie die emotionale Armut einer Eltern-Kind-Beziehung, die Unterstützung und Struktur verweigert und meist mit einer fatalen Sprachlosigkeit einhergeht. Defizite in der familiären Frühsozialisation zeigen sich vor allem in unsicheren Bindungen der Kinder an ihre Eltern und mangelnden Selbstwirksamkeitserfahrungen.<sup>173</sup> Die eigene Familie eher als Risiko denn als Schutz erleben zu müssen, hat Folgen für die Sozialkompetenz. Defizite in diesem Bereich ziehen gehäuft eine Entwicklungsbeeinträchtigung durch die Zurückweisungen der Gleichaltrigen nach sich.

Einzelne Risikofaktoren korrelieren nur wenig mit Verhaltensstörungen, erst die Kumulation der Risiken im Entwicklungsverlauf ist bedeutend. Das Modell der kumulierten Entwicklungsrisiken sieht einen zunehmenden Handlungsbedarf angesichts abnehmender Beeinflussbarkeit vor,

- je mehr Risikofaktoren vorliegen,
- je früher ein Problemverhalten gezeigt wird,
- je häufiger ein Problemverhalten auftritt,
- je länger ein Problemverhalten bereits gezeigt wird,
- je vielfältiger das Problemverhalten ist und
- je verschiedener die Kontexte sind, in denen das Problemverhalten auftritt.<sup>174</sup>

So genannte aggressive Risikokinder sollten bereits im Kindergartenalter die größte pädagogische Aufmerksamkeit erhalten. Bei einigen Kindern werden auch Förderungen und Interventionen nötig sein, die die Möglichkeiten der pädagogischen, aber eben nicht therapeutischen Einrichtung Kindergarten übersteigen. Aggressive Risikokinder sind Kinder, die schnell und oft mit unkontrolliert heftigen Aggressionen handeln. Ihre Art, im sozialen Gefüge zu agieren, ist asozial. Bei diesen Jungen und Mädchen finden sich charakteristische Gemeinsamkeiten in ihrer Kindheit:

- Ihre Hauptbezugspersonen haben sie schon als Säugling abgelehnt. Sie haben viele Situationen erlebt, in denen ihre kindlichen Bedürfnisäußerungen ignoriert oder aggressiv unterbunden wurden. Das familiäre Interaktionsklima war durch Kälte und Ignoranz geprägt, sodass die Kinder bereits früh mit emotionalen Defiziten leben mussten. Körperliche Gewalt gehörte zur Tagesordnung.
- Ihre ersten gewalttätigen Ausbrüche wurden von ihrer familiären Umgebung nicht aufmerksam wahrgenommen. Man versuchte sie nicht zu stoppen, indem Halt gewährt und Grenzen aufgezeigt wurden. Auf Aggression wurde inkonsistent und unvorhersagbar, mal gar nicht, mal

nachgebend, mal mit extremer Strenge und Gewalt geantwortet.

- Sie sind Alltagspräsenz von Gewalt gewohnt. Es sind Kinder aus autoritären, restriktiven Familien, die Gewalt am eigenen Leib verspürt haben oder Zeuge von Gewalt an einem anderen Familienmitglied geworden sind.

Diese Risikokinder unterscheiden sich nicht nur in ihrer Vorgeschichte von ihren «durchschnittlich aggressiven» Kameraden, auch ihre Wahrnehmung ist verändert, was sie den Alltag anders erleben lässt. Ihre sozial-kognitive Informationsverarbeitung ist verzerrt.<sup>175</sup>

- Sie sehen in vielen Handlungen weit schneller als andere Kinder eine Provokation und neigen dazu, Interaktionspartnern feindselige Motive zuzuschreiben. Die Überzeugung, sich oft etwas erkämpfen oder sich verteidigen zu müssen, liegt nahe, zumal aggressives Agieren von ihnen positiv bewertet wird.
- Die Aggressions- und vor allem die Medienforschung zeigt, dass diese Kinder aggressive Szenen, egal, ob sie diese selbst erlebt, virtuell gesehen oder davon gehört haben, in ihrem Gedächtnis an einem bevorzugten Platz abspeichern und sie deshalb konkurrenzlos schnell wieder als eigene Reaktionsmöglichkeit in Konfliktsituationen zur Verfügung haben. Sie haben mehr aggressive und impulsive Reaktionsmuster in ihrem Verhaltensrepertoire. Aggressiv zu reagieren, ist ihre Strategie erster Wahl, weil ihnen Interaktionserlebnisse und Erfolge mit aggressionsfreien Alternativen fehlen und außerdem weniger attraktiv erscheinen.<sup>176</sup>

Lösel und Bliesener stellen Prinzipien vor, an denen eine individuelle Prävention auszurichten ist:

Eine *frühzeitige Problemerkennung* wird als äußerst wichtig eingestuft. Diese liegt im Kindergarten oft im Ermessen der Erzieherinnen und Erzieher, was erhebliche Einschätzungsunterschiede mit sich bringt. Auch die in den Einrichtungen gängigen Entwicklungschecks oder Beobachtungsbögen berücksichtigen

aggressives Verhalten, aber meist nur auf einer eher undifferenzierten Ebene. Etwas differenzierter ist der Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern,<sup>177</sup> der im Problembereich «Verhalten, Aggression in der Gruppe» folgende Items zur Einordnung anbietet: «Streitet mit anderen Kindern; schlägt, beißt, kratzt andere Kinder; zerstört Spielzeug». Im Problembereich «Verhalten, Aggression im Kontakt mit dem Erzieher» sind weitere Items zu finden: «Verhält sich provozierend, herausfordernd und frech; akzeptiert keine Grenzen; schimpft und schreit bei Verboten; ignoriert Anweisungen und Verbote».

Ein *multimodaler Ansatz an spezifischen kognitiven und sozialen Risiken* wird vorgeschlagen, um den Kumulationseffekt abzuschwächen. Zur Diskussion stehen Programme zur Behandlung dissozialer Jugendlicher, familien- und kindbezogene Prävention, schulische Prävention, Prävention im Peergruppen- und Freizeitbereich, Medienpädagogik, ebenso situations- und gemeindebezogene Prävention.

Unumstritten ist ein eindeutiger *Fokus auf Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung*, denn kommen zu sozialen Risiken Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung und Handlungskontrolle hinzu, droht ein devianter Lebensstil. Lösel und Bliesener betonen jedoch auch, dass es in Deutschland an kontrollierten Evaluationen der Prävention und Intervention mangelt. Ohne einen fundierten Bezug zur Grundlagenforschung und ohne kontrollierte Evaluationsstudien sehen sie die Gefahr, dass gut gemeinte Programme leicht zum bloßen Aktionismus werden.

## Literatur

- Bannenberg, B./Rössner, D.: Kriminalität in Deutschland. München 2005
- Bannenberg, B./Rössner, D.: Düsseldorfer Gutachten. Leitlinien wirkungsorientierter Kriminalprävention. Düsseldorf 2002. [www.duesseldorf.de/download/dgll.pdf](http://www.duesseldorf.de/download/dgll.pdf)
- Bannenberg, B./Rössner, D.: Düsseldorfer Gutachten. Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Düsseldorf 2002. [www.duesseldorf.de/download/dg.pdf](http://www.duesseldorf.de/download/dg.pdf)
- Bock, M.: Kriminologie. Für Studium und Praxis, 2. Aufl., München 2000
- Bornewasser, M./Schulze, K.: Gewalt in Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern. In: Forum kriminalprävention 4/2003, S. 31–35
- Brettfeld, K./Enzmann, D./Trunk, D./Wetzels, P.: Abschlussbericht zur Evaluation des Niedersächsischen Modellprojektes gegen Schulschwänzen (ProgeSs), Universität Hamburg, April 2005; Forschungsprojekt im Auftrag der Niedersächsischen Ministerien für Kultus, Inneres und Sport, Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit sowie Justiz in Zusammenarbeit mit dem Landespräventionsrat Niedersachsen; Kurzfassung: «Das Modellprojekt gegen Schulschwänzen (ProgeSs) in Niedersachsen: Ergebnisse der Evaluation», September 2005
- Caspi, A./Elder, G.H.jr./Bem, D.J.: Moving against the world. Life-course patterns of explosive children. In: Developmental Psychology 23 (2), 1987, S. 308–313
- Cierpka, M.: Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg 2005
- Cierpka, M.: Ein Konzept für die psychosoziale Prävention zur Eindämmung von Misshandlung, Missbrauch und Vernachlässigung. In: Egle, U. T./Hoffmann, O./Joraschky, P. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung, 3. Aufl., Stuttgart. 2004
- Commonwealth Attorney-General's Department (Hrsg.): A Meta-Evaluation of methods and approaches to reducing Bullying in Pre-Schools and early primary school in Australia. Canberra 2002
- Crick, N.R./Dodge, K.A.: A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. In: Psychological Bulletin 115 (1), 1994, S. 74–101
- Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: «Am liebsten hätt' ich keine». Konflikte unter Kindern. Erzieherinnen berichten aus ihrem Alltag. Bd. 3, Deutsches Jugendinstitut. München 1997
- Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied 2001
- Düsseldorfer Gutachten: [www.duesseldorf.de/download/dg.pdf](http://www.duesseldorf.de/download/dg.pdf) sowie Leitlinien [www.duesseldorf.de/download/dgll.pdf](http://www.duesseldorf.de/download/dgll.pdf)
- Feltes, T./Goldberg, B.: Ergebnisse der Schülerbefragung aus dem Schuljahr 2003/04. Bochum 2005. [www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/forschung.html](http://www.ruhr-uni-bochum.de/kriminologie/forschung.html)
- Ferstl, R./Niebel, G./Hanewinkel, R.: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel 1993
- Foljanty-Jost, G.: Gewalt unter Jugendlichen in Japan. Bestandsaufnahme, Forschungsstand und Fragestellungen. In: Foljanty-Jost, G./Rössner, D. (Hrsg.): Gewalt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan. Ursachen und Bekämpfung. Baden-Baden 1997, S. 13–26
- Glueck, E./Glueck, S.: Jugendliche Rechtsbrecher. Wege zur Vorbeugung. Stuttgart 1963
- Glueck, E./Glueck, S.: Unraveling Juvenile Delinquency. 3. Aufl., Cambridge (Mass.) 1957
- Göppinger, H.: Der Täter in seinen sozialen Bezügen. Ergebnisse aus der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung. Berlin 1983
- Gottfredson, D.C./Wilson, D.B./Najaka, St. S.: School-based crime prevention. In: Sherman, L.W./Farrington, D.P./Welsh, B.C./Layton MacKenzie, D.: Evidence-Based Crime Prevention. London/New York 2002, S. 56–164, Routledge
- Gottfredson, M.R./Hirschi, T.: A General Theory of Crime. Stanford 1990
- Hafen, M.: Fil rouge oder: einfache Lösungen gibt es nicht. In: Sucht-Magazin 4 (2), 2002, S. 3–8
- Hanewinkel, R.: Prevention of bullying in German schools. An evaluation of an anti-bullying-approach. In: P.K.Smith/D.Pepler/K.Rigby

- (Eds.): *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge 2004, S. 81–97
- Hanewinkel R./Knaack, R.: *Das Anti-Mobbing-Programm nach Olweus. Ein schulumfangfasser Interventionsansatz.* In: *Pädagogik* 1999, S. 13–16
- Hanewinkel, R./Knaack, R.: *Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie.* In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen, Ursachen, Konzepte und Prävention.* 2. Aufl., Weinheim/München 1999, S. 299–313
- Hanewinkel, R./Knaack, R.: *Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen.* In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 11, 1997, S. 403–422
- Hassenstein, B.: *Verhaltensbiologie des Kindes.* Heidelberg 2001
- Haug-Schnabel, G.: *Aggressionen im Kindergarten.* Praxisbuch Kita. Freiburg 1999
- Haug-Schnabel, G.: *Die «Natur des Menschen» und die Beachtung des humanitären Völkerrechts.* In: Hasse, J./Müller, E./Schneider, P. (Hrsg.): *Humanitäres Völkerrecht.* Baden-Baden 2001, S. 178–194
- Haug-Schnabel, G.: *Prävention und Förderung – im Spannungsfeld von evolutionärer Ausstattung und kultureller Anforderung.* In: Alt, K. W./Kemkes-Grottenthaler, A. (Hrsg.): *Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich.* Köln 2002, S. 41–48
- Haug-Schnabel, G.: *Erziehen – durch zugewandte und kompetente Begleitung zum selbsttätigen Erkennen und Handeln anleiten.* In: Gebauer, K./Hüther, G. (Hrsg.): *Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung.* Düsseldorf 2003 a, S. 40–54
- Haug-Schnabel, G.: *Aggressionen im Kindergarten.* In: Krenz, A. (Hrsg.): *Handbuch für Erzieherinnen.* Landsberg am Lech 2003 b, S. 1–25
- Haug-Schnabel, G.: *Kinder von Anfang an stärken. Wie Resilienz entstehen kann.* In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)* (5), 2004 a, S. 4–8
- Haug-Schnabel, G.: *Verhaltensbiologische Erkenntnisse aus der Mutter-Kind-Bindungs-forschung.* In: *Die Hebamme* 17 (3), 2004 b, S. 144–151
- Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre.* Freiburg 2005
- Haug-Schnabel, G./Schmid-Steinbrunner, B.: *Wie man Kinder von Anfang an stark macht. So können Sie Ihr Kind erfolgreich schützen – vor der Flucht in Angst, Gewalt und Sucht.* Ratingen 2002
- Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 1–4.* Frankfurt am Main 2002–2006
- Hillenbrand, C./Hennemann, T.: *Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter.* In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 74 (2), 2005, S. 129–144
- Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention.* 2. Aufl., Weinheim/München 1999
- Hurrelmann, K./Rixius, N./Schirp, H., u.a.: *Gewalt in der Schule. Ursachen, Vorbeugung, Intervention.* Weinheim/Basel 1999
- Irwin, R./Gross, A. M.: *Cognitive tempo, violent video games, and aggressive behavior in young boys.* In: *Journal of Family Violence* 10 (3), 1995, S. 337–350
- Kaiser, G.: *Kriminologie.* 10. Aufl., Heidelberg 1997
- Klewin, G./Tillmann, K.-J./Weingart, G.: *Gewalt in der Schule.* In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung.* Wiesbaden 2002, S. 1078–1105
- Knaack, R./Hanewinkel, R.: *Das Anti-Mobbing-Programm nach Olweus. Ein schulumfangfasser Interventionsansatz.* In: *Pädagogik* 1/1999, S. 13–16
- Koivisto, M.: *A follow-up survey of anti-bullying interventions in the comprehensive schools of Kempele in 1990–1998.* In: Smith, P. K./Pepler, D./Rigby, K. (Eds.): *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge 2004, S. 235–249
- Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten.* Stuttgart 2004
- Largo, R. H./Benz-Castellano, C.: *Entwicklungsaufgaben und Krisen in den ersten Lebensjahren.* In: Thun-Hohenstein, L. (Hrsg.): *Übergänge. Wendepunkte und Zäsuren in der kindlichen Entwicklung.* Göttingen 2005, S. 75–87
- Lemerise, E. A./Arsenio, W. F.: *An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing.* In: *Child Development* 71 (1), 2000, S. 107–118
- Limber, S./Nation, M./Tracy, A./Melton, G./Flerx, V.: *Implementation of the Olweus bullying prevention programme in the Southeastern United States.* In: Smith, P. K./Pepler, D./Rigby, K. (Eds.): *Bullying in*

- Schools. How Successful Can Interventions Be? Cambridge 2004, S. 55–79
- Lösel, F./Beilmann, A./Jaurisch, S./Stemmler, M.: Soziale Kompetenz für Kinder und Familien. Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin 2004
- Lösel, F./Bliesener, T.: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München/Neuwied 2003 (BKA Polizei und Forschung, Band 20, verfügbar unter [www.bka.de](http://www.bka.de))
- Lösel, F./Bliesener, T./Averbeck, M.: Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. 2. Aufl., Weinheim/München 1999, S. 137–153
- Lösel, F./Averbeck, M./Bliesener, T.: Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe. Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. In: Empirische Pädagogik, Jg. 11, 1997, S. 327–349
- Mayr, T.: Früherkennung von Entwicklungsrisiken in Kindertageseinrichtungen. In: Mayr, T./Ulich, M./Schmidt, G. (Hrsg.): Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. KiTa spezial (1). Kronach 2003, S. 32–38
- Mayr, T.: Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK). Staatsinstitut für Frühpädagogik. München 1998
- Medicus, G.: Humanethologische Aspekte der Aggression. In: Schöny, W./Rittmannsberger, H./Guth, C. (Hrsg.): Aggression im Umfeld psychischer Erkrankungen. Ursachen, Folgen, Behandlung. Linz 1994, S. 29–56
- Meier, B.-D./Rössner, D./Schöch, H.: Jugendstrafrecht. München 2003
- Meier, B.-D.: Kriminologie. 2. Aufl., München 2005
- Meier, U.: Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. Aufl., Weinheim/München 1999, S. 225–242
- Melzer, W./Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums des Weißen Ringes 2003. Baden-Baden 2004
- Moore, M. H./Petrie, C. V./Braga, A. A./McLaughlin, B. L.: Deadly Lessons. Understanding Lethal School Violence. Washington D. C. 2002
- Morita, Y.: Privatisierung in der japanischen Gesellschaft und die Struktur der Schikane an Schulen. In: Foljanty-Jost, G./Rössner, D. (Hrsg.): Gewalt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan. Ursachen und Bekämpfung. Baden-Baden 1997, S. 85–100
- Nickel, H./Schmidt-Denter, U.: Sozialverhalten von Vorschulkindern. München 1980
- Nolting, H.-P./Knopf, H.: Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge – wenig Studien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45. Jg., 1998, S. 249–260
- Nolting, H.-P.: Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Hamburg 2001
- Olweus, D.: Bullying or peer abuse in school: Intervention and prevention. In: Davies, G./Lloyd-Bostock, S./McMurrin, M./Wilson, C. (Eds.): Psychology, Law and Criminal Justice. International Developments in Research and Practice. Berlin/New York 1996, S. 248–263
- Olweus, D.: Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 2. Aufl., Bern 1999
- Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen, Ursachen, Konzepte und Prävention, 2. Aufl., Weinheim/München 1999, S. 281–297
- Olweus, D.: Stability of aggressive reaction patterns in males. A review. In: Psychological Bulletin 86 (4), 1979, S. 852–875
- O'Moore, M.: Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. In: Aggressive Behavior 26 (2000), S. 99–111
- Ortega, R./Lera, M.-J.: The Seville anti-bullying in school project. In: Aggressive Behavior 26 (2000), S. 113–123
- Petermann, F.: Prävention von Verhaltensstörungen. Einführung in den Themenschwerpunkt. Kindheit und Entwicklung 12 (2), 2003, S. 65–70, Göttingen Hogrefe
- Petermann, F./Döpfner, M./Schmidt, M. H.: Aggressiv-dissoziale Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Bd. 3, Göttingen 2003
- Petermann, F./Niebank, K./Scheithauer, H.: Entwicklungswissenschaften. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin 2004

- Pfeiffer, C./Baier, D./Kleimann, M./Windzio, M.: Gewalterfahrungen und Medienkonsum im Leben von Kindern und Jugendlichen in Dortmund, Schwäbisch Gmünd usw. Zentrale Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Schülerinnen und Schülern vierter und neunter Klassen in Dortmund und zehn anderen westdeutschen Städten und Landkreisen. Januar 2006. [www.kfn.uni-hannover.de](http://www.kfn.uni-hannover.de)
- Schick, A./Cierpka, M.: «Faustlos» – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In: Melzer, W./Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden 2004, S. 54–66
- Schmidt-Denter, U.: Soziale Konflikte im Kindesalter. Eine Übersicht über Forschungsergebnisse und theoretische Konzepte. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1980, S. 173–207
- Schneider, H.-J.: Kriminologie für das 21. Jahrhundert. Schwerpunkte und Fortschritte in der internationalen Kriminologie. Überblick und Diskussion. Münster 2001
- Schubarth, W./Ackermann, C. (Forschungsgruppe Schulevaluation der TU Dresden): Aggression und Gewalt. 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention. Dresden 2000
- Schuster, B.: Bullying in der Schule. Überblick über die Forschung und Anregungen aus verwandten Forschungstraditionen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 11, 1997, S. 315–326
- Schwind, H.-D.: Phänomene und Ursachen der Gewalt in der Schule. Kann sich das Massaker von Erfurt anderwärts wiederholen? In: Melzer, W./Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden 2004, S. 21–34
- Schwind, H.-D., u. a.: Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band 1, Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen. Berlin 1990
- Seitz, V.: Intervention programs for impoverished children. A comparison of educational and family support models. In: *Annals of Child Development* 7, 1990, S. 73–103
- Siegel, A. E./Kohn, L. G.: Permissiveness, permission and aggression. The effect of adult presence or absence on aggression in children's play. In: *Child Development* 30 (1), 1959, S. 131–141
- Smith, P./Ananiadou, K./Cowie, H.: Interventions to reduce school bullying. In: *The Canadian Journal of Psychiatry* 48, 2003, S. 591–599
- Smith, P./Brain, P.: Bullying in schools. Lessons from two decades of research. In: *Aggressive Behavior* 26, 2000, S. 1–9
- Stelly, W./Thomas, J.: Kriminalität im Lebenslauf. Tübingen 2005
- Stevens, V./Bourdeaudhuij, I./van Oost, P.: Bullying in Flemish schools. An evaluation of antibullying intervention in primary and secondary schools. In: *British Journal of Educational Psychology* 70, 2000, S. 195–210
- Straus, M. A./Gelles, R. J.: Physical Violence in American Families. Risk Factors and Adoptions to Violence in 8145 Families. New Brunswick 1990
- Sturzbecher, D./Großmann, H.: Partizipation als Strategie zur Gewaltprävention. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Information für Schule und außerschulische Arbeit zu Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Ludwigsfelde 2002
- Sturzbecher, D./Wurm, S.: Jugend in Ostdeutschland. Wertorientierungen, Zukunftserwartungen, Familienbeziehungen und Freizeitliquen. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Jugend in Ostdeutschland. Lebenssituationen und Delinquenz. Opladen 2001, S. 33–84
- Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main 2002
- Traulsen, M.: Polizeilich registrierte Gewaltdelikte junger Menschen an Schulen. In: *ZJJ (Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe)* 2003, S. 250–258
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen 2005
- Wagner, U./Christ, O./van Dick, R.: Gutachten: «Maßnahmen zur Kriminalitätsprävention im Bereich Hasskriminalität unter besonderer Berücksichtigung primär präventiver Maßnahmen» für die Arbeitsgruppe: Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige, insbesondere: Junge Menschen. [www.kriminalpraevention.de/download](http://www.kriminalpraevention.de/download) (Endbericht 2004)
- Wagner, U./van Dick, R./Christ, O.: Möglichkeiten der präventiven Einwirkung auf Fremdenfeindlichkeit und fremdenfeindliche/antiseemitische Gewalt. In: Bannenberg, B./Rössner, D.: Düsseldorf Gutachten. Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Düsseldorf 2002, S. 265–332 [www.duesseldorf.de/download/dg.pdf](http://www.duesseldorf.de/download/dg.pdf)
- West, D. J.: Present Conduct and Future Delinquency. First Report of the Cambridge Study in Delinquent Development, London 1969

- Wetzels, P.: Gewalterfahrungen in der Kindheit. Sexueller Missbrauch, körperliche Misshandlung und deren langfristige Konsequenzen. Baden-Baden 1997
- Wetzels, P./Enzmann, D./Mecklenburg, E./Pfeifer, C.: Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten. Baden-Baden 2001
- Widom, C. S./White, H. R.: Problem behaviours in abused and neglected children grown up. Prevalence and co-occurrence of substance abuse, crime and violence. In: Criminal Behaviour and Mental Health 1997, S. 287–310
- Wilmers, N./Enzmann, D./Schaefer, D./Herbers, K./Greve, W./Wetzels, P.: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende. Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998–2000. Baden-Baden 2002
- Wilson, D. B./Gottfredson, D. C./Najaka, St.: School-based prevention of problem behaviors. A meta-analysis. In: Journal of Quantitative Criminology, Vol. 17, No. 3, 2001, S. 247–272

- Hilt, F./Grüner, T./Engel, E.-M./Glattacker, M.: Mitmischen – Schule gestalten. Ein Partizipationsprojekt. In: Prävention, 1, 2000, S. 22–26
- Engel, E.-M. u. a.: Erfolgsmodell Konflikt-Kultur? Evaluationsergebnisse. In: Reinbold, K.-J. (Hrsg.): Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis, Freiburg 2002, S. 181–197

*Zur Vertiefung der praktischen Umsetzungshinweise eine Auswahl von Veröffentlichungen:*

- Grüner, T.: Was Kinder stark und glücklich macht. Die kleine Elternschule. Freiburg 2005
- Grüner, T./Hilt, F.: «Bei STOPP ist Schluss!». Werte und Regeln vermitteln. Lichtenau 2004
- Durach, B./Grüner, T./Napast, N.: «Das mach ich wieder gut!». Konflikt-Kultur in der Grundschule: Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich. Lichtenau 2002
- Glattacker, M./Engel, E.-M./Grüner, T./Hilt, F./Käppler, C.: «In ihrem Herzen hassen sie alle!». Gewaltursachen aus Schülersicht. In: Reinbold, K.-J. (Hrsg.): Konflikt-KULTUR. Soziale Kompetenz und Prävention, Freiburg 2002, S. 199–215
- Glattacker, M./Engel, E.-M./Hilt, F./Grüner, T./Käppler, C.: Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm «Konflikt-Kultur». In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, S. 132–144
- Reinbold, K.-J. (Hrsg.): Konflikt-KULTUR. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis. Freiburg 2002