



Arbeitsgruppe:
Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige
- insbesondere: junge Menschen -

Materialsammlung:
Maßnahmen zur Kriminalitätsprävention im
Bereich Hasskriminalität unter besonderer
Berücksichtigung primär präventiver Maßnahmen

Gutachten erstellt von:
Prof. Dr. Ulrich Wagner
Dipl.-Psych. Oliver Christ
Dr. Rolf van Dick

Deutsches Forum für Kriminalprävention
Dahlmannstraße 5-7
53113 Bonn
Tel.: (0228) 28044-0
Fax: (0228) 28044-21
Page: www.kriminalpraevention.de
Mail: DFK@kriminalpraevention.de

Auftraggeber des Projektes:
Bundesministerium der Justiz
Mohrenstraße 37
10117 Berlin

Inhalt

1	Vorbemerkungen.....	4
2	Übersicht.....	4
3	Gegenstandsbereich.....	4
3.1	Fremdenfeindliche Einstellungen	6
3.1.1	Kategorisierung	7
3.1.2	(Soziale) Identität.....	9
3.1.3	Kontakt	9
3.1.4	Indirekte Erfahrungen	11
3.1.5	Konkurrenz	11
3.1.6	Intergruppenangst	12
3.1.7	Autoritäre Persönlichkeit.....	12
3.2	Aggression und Gewalt.....	14
3.2.1	Erwerb aggressiver Verhaltenstendenzen.....	15
3.2.2	Ausführung aggressiver Verhaltensweisen	15
3.2.3	Alkohol.....	17
3.2.4	Gruppentaten.....	18
3.2.5	Negativer Affekt	18
4	Akteure und Präventionsmaßnahmen	19
4.1	Maßnahmen zur primären Prävention von negativen Einstellungen gegen Fremde	21
E 1	Maßnahmen zur Verbesserung unspezifischer Kompetenzen.....	25
E 1.1	Programme zur Verbesserung kognitiver Fähigkeiten	25
E 1.1.1	Bilinguale Schulunterrichtsprogramme.....	26
E 1.2	Maßnahmen zur Moralentwicklung	27
E 1.3	Selbstwertstützung und –erhöhung.....	29
E 2	Verbesserung von Kenntnissen über "Fremde"	29
E 2.1	Kulturangebote, Medien und Kampagnen.....	29
E 2.2	Informationen in der Schule	32

E 2.2.1 Culture Assimilator	34
E 2.3 Multikulturelle Schule	36
E 3 Kontaktprogramme	37
E 3.1 Kontakte in desegregierten Nachbarschaften	37
E 3.2 Kontakte am Arbeitsplatz	38
E 3.3 Integrierte Beschulung	39
E 3.3.1 Kooperativer Gruppenunterricht	40
E 3.4 Weitere Möglichkeiten zur Herstellung günstiger Kontakte	43
4.2 Maßnahmen zur (primären) Prävention von Aggressionsneigung	44
A 1 Mehrebenenkonzepte	46
A 1.1 Medienkampagnen	49
A 2 Zielgruppenorientierte Ansätze	50
A 2.1 Täterorientierte Ansätze - Anti-Aggressionstrainings	50
A 2.2 Opferbezogene Maßnahmen	54
A 2.3 Schulung von Zivilcourage	54
4.3 Maßnahmen zur (primären) Prävention von hate crimes	56
H 1 Mehrebenenkonzepte	58
H 1.1 Medienkampagnen	60
H 2 Zielgruppenorientierte Ansätze	61
H 2.1 Opferbezogene Maßnahmen	62
H 3 Polizeiliche Prävention	63
5 Zusammenfassende Bewertung	63
6 Qualitätsstandards zur Programmevaluation.....	65
7 Literatur.....	70

1 Vorbemerkungen

Diese Arbeit nimmt eine sozialpsychologische Perspektive auf das Thema Hasskriminalität ein. Das bedeutet, dass sozialpsychologische Theorien und empirische Befunde im Mittelpunkt stehen. Dieser Zugang versucht, die psychologischen Prozesse ausfindig zu machen und zu überprüfen, die zur Entstehung von Hasskriminalität beitragen. Damit werden, neben Verhaltensdaten, auch Einstellungen und Verhaltenstendenzen zum Gegenstand der Analysen.

Diese Arbeit ist in einem Zeitraum von ca. 3 Monaten entstanden. Obgleich auf Vorarbeiten zurückgegriffen werden konnte, ist in einem solchen knappen Zeitrahmen nicht sicherzustellen, dass tatsächlich alle weltweit vorhandenen Maßnahmen vollständig dokumentiert werden.

2 Übersicht

National und international dokumentierte Präventionsprogramme zur Reduktion negativer Einstellungen gegenüber fremden Gruppen, gegen Gewalt und gegen hate crimes werden auf ihre Effektivität hin abgeschätzt. Dazu wird zunächst versucht zu ermitteln, wieweit die Programme auf empirisch gestützte Erklärungsmechanismen für die Entstehung negativer Einstellungen gegen Fremde bzw. der Entstehung von Aggressionsbereitschaft aufbauen. Dies ist für die überwiegende Mehrzahl der aufgefundenen Programme der Fall. Konkrete, wissenschaftlichen Standards angemessene Evaluationen der Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen finden sich im Gegensatz dazu selten. Die umfangreichsten Analysen mit positiven empirischen Ergebnissen finden sich für solche Programme, die auf Begegnungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen im schulischen Kontext bauen. Die Darstellung endet mit einer kurzen Übersicht über angemessene Evaluationsdesigns und einer Darstellung der Möglichkeiten quantifizierender Gesamtevaluationen durch Meta-Analysen als Grundlagen für evidence based social politics.

3 Gegenstandsbereich

Hasskriminalität (hate crime) wird hier definiert als Kriminalität, die zurückgeht auf „Gewalttaten, die gegen eine Person oder gegen eine Sache allein oder vorwiegend

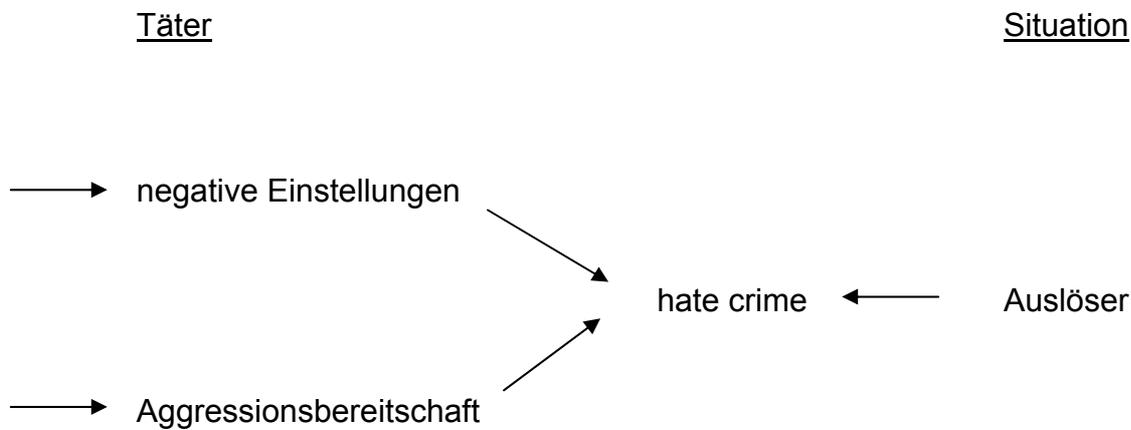
wegen der Rasse, der Religion, der ethnischen Zugehörigkeit, des Geschlechts, der politischen oder sexuellen Orientierung, des Alters oder der geistigen und körperlichen Behinderung dieser Person oder des Eigentümers oder Besitzers dieser Sache begangen werden“ (Schneider, 2001a, S. 71; vgl. auch American Psychological Association, APA, 1998, p. 1: Hate crimes are „violent acts against people, property, or organisations because of the group to which they belong or identify with“). Hasskriminelle Gewalttaten sind somit Gewalthandlungen, die sich gegen Personen richten, die spezifischen Gruppen angehören. Die Darstellung von Maßnahmen der primären Prävention solcher Handlungen ist Ziel dieser Arbeit.

Die American Psychological Association (1998) berichtet, dass 1996 70% der hate crimes Attacken gegen Personen beinhalteten. 60% der hate crimes richteten sich gegen ethnische Gruppen (races), von diesen Attacken zielten 62% gegen Schwarze (African Americans). 25% der hate crimes hatten weiße Personen zum Ziel, unter diesen vermutlich auch Juden (Attacken gegen Juden werden in den USA unter religious discrimination klassifiziert), Frauen, Schwule und Lesben.

Als relevante Gruppenzugehörigkeiten werden hier vor allem Zugehörigkeiten zu ethnischen Minderheiten (Ausländer, Zuwanderer, Juden) betrachtet, berücksichtigt werden sollen aber auch hate crimes gegen Homosexuelle, Behinderte und Obdachlose. Auch wenn Frauen aus der Perspektive gesellschaftlicher Benachteiligung als Minderheit angesehen werden können, wird Gewalt gegen Frauen hier nicht zum Gegenstand gemacht.

Aus psychologischer Sicht muss angenommen werden, dass sich Gewalt gegen Mitglieder fremder Gruppen aus zwei Tätermerkmalen „speist“: Erstens, einer ablehnenden Einstellung den Mitgliedern dieser fremden Gruppen gegenüber und, zweitens, gesteigerter Aggressionsbereitschaft. Darüber hinaus wird, drittens, zu berücksichtigen sein, dass die Ausführung von Gewalthandlungen gegen Mitglieder fremder Gruppen unter bestimmten situativen Umständen stattfinden. Aus diesen Überlegungen ergibt sich das in Abbildung 1 dargestellte heuristische Modell.

Abbildung 1: Ein heuristisches Modell zur psychologischen Erklärung von Gewalt-handlungen gegen Mitglieder fremder Gruppen (hate crimes)



Erklärungen für die Entstehung von Gewalttaten gegen Minderheiten (hate crimes) müssen somit Erklärungen für die Entstehung negativer Einstellungen, Erklärungen für gesteigerte Aggressionsbereitschaft und die Wirkung spezifischer auslösender Bedingungen für Gewalthandlungen beachten. Theorien und empirische Befunde zur Erklärung dieser drei Ursachenfaktoren von Gewalt gegen Mitglieder fremder Gruppen werden im Folgenden aufgegriffen. Außerdem werden theoretische Ableitungen dazu vorgestellt, welche Präventionsmaßnahmen geeignet sein könnten, die genannten Ursachen von Gewalthandlungen gegen Mitglieder fremder Gruppen zu reduzieren. Damit wird eine erste Möglichkeit zur Abschätzung der Effektivität von Präventionsmaßnahmen zur Reduktion von Gewalt gegen Mitglieder fremder Gruppen geliefert.

3.1 Fremdenfeindliche Einstellungen

In Analogie zur Definition von hate crimes werden negative Einstellungen gegenüber Mitgliedern fremder Gruppen definiert als ablehnende Haltungen Menschen gegenüber, die darauf zurückgehen, dass diese Mitglieder fremder Gruppen sind (Brown, 1995, p. 8). Schütz und Six (1996) berichten von einer Meta-Analyse über neun Studien, die sich mit dem Zusammenhang von Einstellungen gegenüber fremden Gruppen und Gewalthandlungen gegen diese Gruppe befassen. Der Zusammenhang beträgt $r = .24$ für Verhaltenskriterien und $r = .38$ für Verhaltensintentionen. Bartal (1990) nimmt an, dass vorurteilige Einstellungen gegenüber fremden Gruppen insbesondere dann mit einer gesteigerten Gewaltbereitschaft einhergehen, wenn die

Ablehnung der Fremden mit "Delegitimation" einhergeht, d.h., wenn die fremde Gruppe aus dem Kreis derjenigen ausgeschlossen wird, für die allgemeingültige Normen und Werte gelten. Auch unter Bedingungen von Delegitimation von Fremdgruppen kommt es nur dann zu hate crimes, wenn die Täter keine Sanktionen befürchten müssen (Donnerstein & Donnerstein, 1978). Im Folgenden werden einige wichtige sozialpsychologische Erklärungen für die Entstehung negativer Einstellungen gegen Minderheiten dargestellt.

3.1.1 Kategorisierung

Die menschliche Informationsverarbeitung neigt dazu, unterschiedliche Stimuli zu Klassen oder Kategorien zusammenzufassen. Eine Basis für die Zusammenfassung verschiedener Stimuli zu Klassen oder Kategorien kann die wahrgenommene Ähnlichkeit von Stimuli sein. Stimuli werden aber auch dann zu einer gemeinsamen Kategorie zusammengefasst, wenn eine gemeinsame Bezeichnung für die Stimuli zur Verfügung steht. So neigen Menschen dazu, Menschen dunkler Hautfarbe der einen Kategorie, und die Menschen heller Hautfarbe der anderen Kategorie zuzurechnen (Kategorisierung aufgrund von Ähnlichkeit) – dies werden sie insbesondere dann tun, wenn für solche Unterschiede in äußeren Merkmalen Bezeichnungen zur Verfügung stehen, wie "Schwarze" und "Weiße" (vgl. Tajfel, 1975).

Zwei Implikationen im Zusammenhang mit dem beschriebenen psychologischen Prozess der Kategorisierung sind von Bedeutung: Erstens, die Kriterien, die für die Zuweisung zu Kategorien ausgewählt werden, sind höchst variabel. Es ist ein gesellschaftlicher Definitionsprozess, der bestimmt, ob Gesellschaften ihre Mitglieder nach der ethnischen Zugehörigkeit, nach dem Geschlecht, nach sozialem Status oder anderen Kategorien einteilen. Fremdenfeindlichkeit kann beispielsweise nur entstehen, wenn Zuwanderer durch gesellschaftliche Definitionsprozesse zu einer relevanten fremden Gruppe erklärt werden. Wenn Gruppenzugehörigkeiten, sowohl die zur Eigengruppe als auch die zur Fremdgruppe, von gesellschaftlichen Definitionsprozessen abhängen, bieten Modifikationen (Rekategorisierung) solcher gesellschaftlichen Definitionsprozesse auch eine Möglichkeit der Prävention. Daraus ergeben sich Implikationen für die aktuelle Diskussion um die Schaffung eines Zuwanderungsgesetzes: Allein die Einführung eines solchen Gesetzes, relativ unabhängig von seiner inhaltlichen Ausgestaltung, wird zur primären Prävention von

fremdenfeindlichen Einstellungen beitragen. Wenn gesetzlich geregelt ist, dass es eine „legitime“ Zuwanderung nach Deutschland gibt, dass also faktisch sich in Deutschland aufhaltende Zuwanderer nicht mehr vor dem implizierten Legitimationsdruck stehen, ihren Aufenthalt in Deutschland erklären zu müssen, wird dies zum Abbau der Bedeutung einer Einteilung der deutschen Wohnbevölkerung in Deutsche und Zuwanderer beitragen.

Aus psychologischer Sicht wird damit auch ein scheinbarer Widerspruch der Definition von Hasskriminalität in der Kriminologie auflösbar (vgl. Schneider, 2001b). Eine von der oben angeführten Definition von Hasskriminalität abweichende Begriffsbestimmung fokussiert nämlich auf eine täterorientierte Betrachtungsweise: Danach werden Delikte gegen Personen oder Eigentum als Hasskriminalität begriffen, wenn diese "ganz oder teilweise durch rassistische, ethnische, religiöse oder sexistische Tätermotive oder andere Tätervorurteile bestimmt werden" (S. 358). Wenn die Zielgruppen (Opfergruppen) von Hasskriminalität durch gesellschaftliche und psychologische Definitionsprozesse festgelegt werden, bauen die relevanten Tätermotive somit auf gesellschaftlich definierten Opfermerkmale auf.

Die zweite Implikation aus der menschlichen Fähigkeit und Neigung zu kategorisieren betrifft die Gestaltung von Präventionsprogrammen:

Die Starrheit der Kategorisierung hängt vermutlich mit den kognitiven Fähigkeiten der urteilenden Person zusammen. Personen mit ausgeprägteren kognitiven Fähigkeiten werden eher in der Lage sein, die Einordnung einer Person in verschiedene Kategorien flexibel zu handhaben, denselben augenscheinlich nicht-deutschen Interaktionspartner in Abhängigkeit von den Kontextbedingungen einmal als Ausländer, dann als ausländischen Mann, dann wiederum als Arbeitnehmer etc. zu kategorisieren. Menschen mit weniger gut ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten ist ein solch flexibler Umgang mit Kategorienzugehörigkeiten vermutlich weniger möglich mit der Konsequenz, dass sie starr auch an negativen Urteilen über Mitglieder fremder Kategorien oder Gruppen festhalten (vgl. Wagner, 1983). Präventionsprogramme könnten versuchen, kognitive Fähigkeiten zu schulen und auf diesem Weg zur Vermeidung starrer negativer Einstellungen gegenüber fremden Gruppen beizutragen.

3.1.2 (Soziale) Identität

Die Theorie der Sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979) nimmt an, dass die Abwertung fremder Gruppen mit der wahrgenommenen Gefährdung der Position der Eigengruppe und der daran gebundenen Identität (der sogenannten Sozialen Identität) verbunden ist. Wenn Gruppenzugehörigkeiten einen Teil der Identität von Gruppenmitgliedern ausmachen – Menschen definieren sich als Deutsche, Anhänger von Eintracht Frankfurt, Mitglieder einer Organisation, etc. –, und wenn Menschen versuchen, eine positive Identität zu erhalten oder herzustellen, dann dient die relative Abwertung oder negative Beurteilung fremder Gruppen der Aufwertung der eigenen Gruppe und der daran gebundenen Sozialen Identität (Wagner, 1994; Wagner & Zick, 1990). Auf eine solche Abwertung fremder Gruppen mit dem Ziel der Aufwertung der eigenen Gruppe bzw. der Sozialen Identität sollten im Besonderen solche Personen zurückgreifen, die den Status von relevanten Bezugsgruppen gefährdet sehen (vgl. auch Heitmeyer, 1995). Die allgemeine empirische Befundlage in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung in der Sozialen Identität und der Abwertung von Fremdgruppen ist jedoch nicht eindeutig (Aberson, Healy & Romero, 2000; Crocker, Blaine & Luhtanen, 1993; Rubin & Hewstone, 1998). Unterstellt man dennoch einen Zusammenhang zwischen spezifischen Aspekten der Selbstwertschätzung und der Ablehnung von fremden Gruppen, könnte eine Stabilisierung bzw. Aufwertung der (Sozialen) Identität eine hilfreiche Prävention gegen die Entwicklung negativer Einstellungen gegenüber Fremden sein.

3.1.3 Kontakt

Es gibt eine beeindruckende Fülle an empirischem Material, das zeigt, dass Kontakte mit Mitgliedern fremder Gruppen zum Abbau feindseliger Einstellungen beitragen. Kontakte haben diesen präventiven Effekt auf negative Einstellungen insbesondere dann, wenn sie unter günstigen Bedingungen stattfinden (vgl. Allport, 1954; Jonas, 1998; Pettigrew, 1997; Thomas, 1994), wenn sie z.B. so gestaltet sind,

- dass die Interaktionspartner in der Kontaktsituation über denselben Status verfügen,
- gemeinsame Ziele verfolgen,
- persönliche Beziehungen miteinander aufbauen können und die Kontakte nicht nur auf oberflächliche Kontakte beschränkt bleiben,

- und die Kontakte zwischen den Mitgliedern der fremden Gruppen durch gesellschaftliche Autoritäten unterstützt werden.

Konkrete Intergruppenkontakte beinhalten immer die Begegnung zwischen konkreten Personen. Das birgt die Gefahr, dass sich zwar die Beziehungen zwischen den Personen verbessern, die in der Kontaktsituation miteinander zu tun haben, dass diese positiven Erfahrungen aber nicht auf die fremde Gruppe insgesamt generalisiert werden: „Der Mehmet ist ein sehr netter Kerl, er ist ja auch kein richtiger Türke mehr“. Verschiedene konkurrierende Modelle machen z.T. widersprüchliche Vorschläge dazu, wie Kontaktsituationen optimal gestaltet werden sollten, damit die Kontakterfahrungen auf die Einstellungen zu den Gruppen generalisieren (Brewer & Miller, 1984; Hewstone & Brown, 1986; Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman & Rust, 1993). Pettigrew (1998) fasst diese Empfehlungen zu einem Gesamtmodell zusammen, das bislang allerdings empirisch noch ungeprüft ist.

- Danach sollten sich die Personen in der Kontaktsituation zunächst als Individuen begegnen, also unter Vernachlässigung ihrer jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten.
- Gelingt es, in dieser frühen Phase gegenseitige Ablehnungen und Befürchtungen abzubauen, sollte in der weiteren Fortsetzung der Begegnung durchaus deutlich werden, dass die Personen unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten haben, sozusagen als Repräsentanten ihrer Gruppen auftreten; das jeweilige Verhalten sollte als typisch für die Gruppen begriffen werden.
- In der dritten Phase der Kontakte ist schließlich die Entdeckung der gemeinsamen Mitgliedschaft in einer übergeordneten Gruppe hilfreich, beispielsweise in Form eines gemeinsamen Status als Bewohner eines Landes.

Die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Überprüfung der Kontakthypothese zeigen, dass insbesondere solche Menschen fremde Gruppen ablehnen, die mit Mitgliedern dieser Gruppe keine Kontakte haben. Implikation für die Gestaltung von Präventionsmaßnahmen zum Abbau feindseliger Einstellungen gegenüber Mitgliedern fremder Gruppen ist, Kontakte mit Mitgliedern dieser fremden Gruppen zu fördern, und dies insbesondere unter den oben angeführten begünstigenden Bedingungen zu realisieren.

3.1.4 Indirekte Erfahrungen

Wenn mit abnehmenden direkten Erfahrungen mit Mitgliedern fremder Gruppen negative Einstellungen zunehmen, dann beruht dies wesentlich darauf, dass die inhaltliche Ausgestaltung von Vorurteilen durch indirekte Erfahrungen gefüllt wird. Wichtige "Lieferanten" solcher indirekten Erfahrungen sind die Eltern, Gleichaltrige, und Massenmedien. Boehnke, Hagan und Hefler (1998) zeigen, dass fremdenfeindliche Einstellungen insbesondere bei solchen Jugendlichen auftreten, die auf rücksichtslose Formen der Interaktion in ihren Familien zurückblicken. Kinder übernehmen außerdem direkt die Einstellungen ihrer Eltern zu fremden Gruppen (Noack, 2001). Weiterer wesentlicher Einflussfaktor sind Cliques und Gruppen von Gleichaltrigen. Frindte, Neumann, Hieber, Knotte und Müller (2001) machen anhand von Interviews mit verurteilten fremdenfeindlichen Gewalttätern deutlich, dass diese zunächst ein hohes Gewaltpotenzial aufweisen, das vermutlich in der familiären Sozialisation erworben wurde, und dass sie die Rechtfertigung, den ideologischen Überbau, für ihre aggressiven Interaktionsmuster dann später in Cliquesozialisationen lernen.

Verschiedene Untersuchungsbefunde weisen darauf hin, dass negative Informationen über Fremdgruppen und positive Informationen über die eigene Gruppe in Medien besonders gut aufgenommen und behalten werden (Wagner, Zick & van Dick, im Druck). Massenmedien sind außerdem wichtige Verbreitungsorgane für öffentliche Äußerungen politischer Verantwortungsträger. Massenmedien füllen damit die Wissenslücke, die durch mangelnde direkte Kontakte mit Ausländern aufgemacht wird.

3.1.5 Konkurrenz

Massenmediale Berichterstattungen über fremde Gruppen können zwei wesentliche weitere fördernde Bedingungen für die Entstehung von feindseligen Einstellungen gegen fremde Gruppen beinhalten: Sie können – erstens – den Eindruck schaffen, dass die Eigengruppe mit der fremden Gruppe in Konkurrenz steht und so – zweitens – die Entwicklung von Intergruppenangst fördern. Verschiedene psychologische und soziologische Theorien (Sherif & Sherif, 1969; Gurr, 1970; Runciman, 1966) machen darauf aufmerksam, dass die Wahrnehmung von konkurrierenden (ökonomischen) Interessen zwischen der eigenen Gruppe und der fremden Gruppe feindselige

Einstellungen gegenüber Mitgliedern der fremden Gruppe auslöst. Dies wird durch empirische Untersuchungen in verschiedenen Untersuchungsfeldern bestätigt. In dem klassischen Feldexperiment von Sherif und Sherif (1969) bestand eigentlich keine Knappheit von Ressourcen, die Versuchsleiter haben diese Knappheit artifiziell erzeugt und damit die Auseinandersetzung zwischen Gruppen um diese vermeintlich beschränkten Ressourcen erzeugt. Implikationen für die Prävention fremdenfeindlicher Einstellungen aus diesen Untersuchungen sind, dass der Eindruck konkurrierender Interessen zwischen den beteiligten Gruppen vermieden werden muss, insbesondere sind solche massenmedialen Berichterstattungen zu unterlassen, die einen solchen Eindruck generieren, wenn er mit der tatsächlichen Situation nicht in Einklang zu bringen ist. Förderlich zur Verbesserung der Einstellungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen ist die Schaffung von Interessenslagen, die nur durch die gemeinsame Verfolgung von Mitgliedern der verfeindeten Gruppen erreicht werden können (s.o., Verfolgung gemeinsamer übergeordneter Ziele). In diesem Sinne sollte sich die Verfolgung gemeinsamer Interessen von deutschen und türkischen Arbeitnehmern in gemeinsamen Tarifaueinandersetzungen förderlich auf die gegenseitigen Einstellungen auswirken.

3.1.6 Intergruppenangst

Negative Einstellungen können auch über Berichterstattungen von angsterzeugenden Interaktionssituationen mit Mitgliedern fremder Gruppen ausgelöst werden. Wie Stephan und Stephan (2000) zeigen, geht die Befürchtung, dass wichtige kulturelle Werte der Eigengruppe als gefährdet erscheinen oder dass man sich persönlich in Interaktion mit Mitgliedern der fremden Gruppe bedroht fühlt, mit Fremdenfeindlichkeit einher. Für Präventionsmaßnahmen ergibt sich daraus die Konsequenz, dass beispielsweise massenmediale Berichterstattungen, die die Entstehung solcher Formen von Intergruppenangst fördern, vermieden werden. Vielmehr ist auf mögliche Gemeinsamkeiten zu verweisen oder, wenn tatsächlich kulturelle Differenzen bestehen, sind diese durch eine sorgfältige und differenzierte Darstellungen aufzuarbeiten.

3.1.7 Autoritäre Persönlichkeit

Die meisten Vertreterinnen und Vertreter der Theorie der autoritären Persönlichkeit nehmen an, dass bestimmte Sozialisationspraktiken (Adorno, Frenkel-Brunswik,

Levinson & Sanford, 1950) oder auch Interaktionsformen in peer groups (Altemeyer, 1988, 1996) dazu beitragen, Weltsichten zu entwickeln, die der Entwicklung von feindseligen Einstellungen gegen Mitglieder fremder Gruppen besonders zuträglich sind. Die autoritäre Persönlichkeit zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie ein hohes Maß an Übereinstimmungen mit den Normen der eigenen Gruppe fordert, dass sie Unterwürfigkeit gegenüber Führungspersonen der eigenen Gruppe erwartet, dass sie bei Abweichungen gegen diese Konventionen und Unterwürfigkeiten aus der Fremdgruppe aggressives Vorgehen für richtig hält (Duckitt, 1989). Anders als die ursprünglichen Vertreter der Theorie der autoritären Persönlichkeit (Adorno et al., 1950), halten moderne Ansätze lebenslange Einflüsse auf die Entwicklung der Persönlichkeit für relevant (Altemeyer, 1981; Oesterreich, 1996). Ein wesentlicher Faktor, der der Entwicklung autoritärer Einstellungsstrukturen entgegenwirkt, ist die interessierte Auseinandersetzung mit „dem Fremden“ und die damit einhergehende Relativierung eigener kultureller Standards (s.o., Förderung kognitiver Komplexität). So kann beispielsweise Altemeyer (1994) zeigen, dass „Reisen bildet“: Diejenigen seiner Studierenden, die für die Aufnahme ihres Studiums einen Ortswechsel vornehmen, zeigten sich nach diesem Ortswechsel als weniger autoritär, als diejenigen, die ihren nahkulturellen Rahmen nicht verlassen mussten. Pettigrew (1998) nennt dieses Phänomen "Deprovinzialisierung". Außerdem sollten Maßnahmen, die darauf abzielen, den Mitgliedern fremder Gruppen dieselben Rechte zuzusprechen wie den Mitgliedern der eigenen Gruppe, präventive Wirkung auf negative Einstellungen zu Mitgliedern fremder Gruppen haben (Sidanius & Pratto, 1999).

Die Ablehnung von Mitgliedern fremder Gruppen ist nicht nur auf der Einstellungsebene lokalisiert. Auch unterhalb der Ebene strafbaren Verhaltens lassen sich Formen diskriminierender Handlungen gegen Mitglieder fremder ethnischer Gruppen nachweisen (vgl. Klink & Wagner, 1999). Zusammenhänge zwischen ablehnenden Haltungen zu Mitgliedern fremder Gruppen und diskriminierenden Verhaltensweisen sind vorhanden, sie fallen jedoch relativ niedrig aus. Schütz und Six (1996) finden in einer Metaanalyse unter Berücksichtigung von 53 Studien einen Zusammenhang von $r=.29$ zwischen der Höhe der ablehnenden Haltung gegenüber Mitgliedern fremder Gruppen und verschiedenen Verhaltensindikatoren. Klink und Wagner (1999) können auf der Basis von 14 Feldexperimenten zeigen, dass diskriminierendes Verhalten

gegenüber Mitgliedern ethnischer Minderheiten besonders dann zum Tragen kommt, wenn Mitglieder der Mehrheit und der Minderheit nicht in direkte Interaktionen eingebunden sind, wie beispielsweise bei direkt vorgetragenen Bitten um eine Wegauskunft, sondern eher bei indirekten Interaktionen, wie bei der Berücksichtigung einer postalisch vorgetragenen Anfrage durch ein Mitglied einer fremden Gruppe. Eine präventive Maßnahme zur Vermeidung solcher indirekten Formen diskriminierendes Verhaltens wäre möglicherweise die Einführung eines Antidiskriminierungsgesetzes.

Zusammenfassend lässt sich aus Theorien und empirischen Befunden zur Entstehung ablehnender Einstellungen gegen Menschen fremder Gruppen ableiten, dass Präventionsprogramme effektiv sein sollten, wenn sie einzelne oder Kombinationen der folgenden Mechanismen berücksichtigen:

- Schulung kognitiver Fähigkeiten
- Stützung der (Sozialen) Identität
- Intergruppenkontakte
- Informationen über Gemeinsamkeiten und Erklärungen von Unterschieden
- Deprovinzialisierung und Moralentwicklung

3.2 Aggression und Gewalt

Ebenso wie bei der Differenzierung zwischen ablehnenden Einstellungen zu fremden Gruppen und diskriminierendem Verhalten Mitgliedern fremder Gruppen gegenüber lässt sich in Zusammenhang mit Aggression und Gewalt eine Disposition zu Aggression und Gewalt einerseits und die tatsächliche Ausführung aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen andererseits unterscheiden. Aggression wird hier definiert als eine Handlung, mit der die handelnde Person versucht, einer anderen Person körperlichen Schaden oder physischen Schmerz zuzufügen, wobei das Opfer eine solche Behandlung vermeiden möchte (vgl. Bierhoff & Wagner, 1998, S. 6). Gewalt wird als extreme Form von Aggression verstanden.

Einen im Zusammenhang mit Prävention wesentlichen theoretischen Rahmen für die Erklärung der Entstehung von Aggression und Gewalt bietet die soziale Lerntheorie von Albert Bandura (z.B. 1979). Ein lerntheoretischer Zugang für die Erklärung von Aggression und Gewalt hat im gegebenen Kontext gegenüber anderen Erklärungs-

mustern (z.B. Gewalt als Folge von Deprivation oder gesellschaftlichen Veränderungsprozessen) den Vorteil, dass er auf "proximale" Verursachungen verweist, auf die in Interventionsprogrammen gut verändernd eingegangen werden kann. Außerdem werden Lernprozesse auch von nahezu allen andern Erklärungsansätzen als vermittelnd angenommen.

3.2.1 Erwerb aggressiver Verhaltenstendenzen

Bandura unterscheidet zwischen dem Erwerb aggressiver Verhaltenstendenzen und der tatsächlichen Ausführung aggressiven Verhaltens bzw. dessen Steuerung. Im Zusammenhang mit primärer Prävention sind Erkenntnisse zum Erwerb aggressiver Verhaltenstendenzen von besonderer Bedeutung. Menschen lernen aggressive Verhaltenstendenzen,

1. wenn sie erfahren, dass sie selbst aggressive Verhaltensweisen erfolgreich zur Umsetzung wichtiger Ziele einsetzen konnten (das sogenannte instrumentelle Lernen oder instrumentelle Konditionieren) oder
2. wenn sie den erfolgreichen Einsatz aggressiver Verhaltensweisen bei anderen beobachten (das Beobachtungslernen).

Klassisches Beispiel für instrumentelles Konditionieren ist, dass Kinder lernen, dass sie durch aggressive Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen in den Besitz erwünschter materieller Güter oder zu Anerkennung kommen. Aggression hat sich bei solchen Handlungen als erfolgreich erwiesen und wird zukünftig häufiger eingesetzt. Beobachtungslernen geht davon aus, dass zum Erwerb aggressiver Verhaltensweisen der Lernende nicht selbst das aggressive Verhalten ausgeführt haben muss, sondern dass Aggressionsneigung auch dann gelernt werden kann, wenn der erfolgreiche Einsatz aggressiven Verhaltens bei anderen beobachtet wird.

3.2.2 Ausführung aggressiver Verhaltensweisen

Der Erwerb aggressiver Verhaltenskompetenz ist nach Bandura nicht zwingend mit ihrer Ausführung verbunden. Menschen können Verhalten, also auch aggressives Verhalten in ihr Verhaltensrepertoire aufnehmen, ohne dass dieses gleich ausgeführt wird. Aggressives Verhalten wird ausgeführt, wenn in einer Situation Hinweisreize für den erfolgreichen Einsatz von Aggression vorhanden sind. Zu solchen situationalen

Auslösern von Aggression gehören aggressive Verhaltensweisen von anderen, explizite Anreize für die Ausführung aggressiven Verhaltens, wie diese beispielsweise in peer groups geschaffen werden, explizite Befehle zur Ausführung aggressiver Verhaltensweisen sowie, im gegebenen Zusammenhang von besonderer Bedeutung, entsprechende Wertvorstellungen und idiosynkratische Ideologien (bizarre beliefs). Dabei kann es sich um negative Einstellungen fremden Gruppen gegenüber handeln, die zum Auslöser aggressiver Verhaltensweisen werden.

Den Unterschied zwischen der Phase des Erwerbs aggressiver Verhaltensweisen und ihrer Ausführung hat Bandura (1965) experimentell demonstriert. In dieser Untersuchung wurden Kinder in der ersten Phase mit einem aggressiven Modell konfrontiert, das sich verbal und körperlich aggressiv verhielt. Später bekamen die beobachtenden Kinder selbst Gelegenheit, die aggressiven Verhaltensweisen zu äußern. Dabei zeigte sich, dass ein Teil der Kinder spontan das Verhalten des Modells nachahmte, andere Kinder zeigten eine Ausführung aggressiven Verhaltens erst, nachdem ihnen vom Versuchsleiter für die Imitation des zuvor vom Modell präsentierten Verhaltens eine Belohnung versprochen wurde. Die Verstärkung im Zusammenhang mit der Ausführung aggressiven Verhaltens kann extern erfolgen, wie in dem geschilderten Experiment, Aggression kann aber auch durch kognitive Selbstkontrollprozesse reguliert werden.

Primäre Prävention wird sich vermutlich in erster Linie auf die Phase des Erwerbs aggressiver oder gewalttätiger Verhaltenstendenzen konzentrieren. Auf abstrakter Ebene bedeutet dies, dass vor allem Kinder nicht in Situationen gebracht werden dürfen, in denen sich der Einsatz aggressiven Verhaltens als erfolgversprechend erweist. Darüber hinaus ist die Konfrontation mit Modellen zu vermeiden, die erfolgreich aggressives Verhalten präsentieren. Was die Ausführung aggressiver Verhaltensweisen angeht, wird sich Prävention darüber hinaus auch auf aggressionsauslösende situative Kontexte konzentrieren. Die Ausführung aggressiven Verhaltens darf nicht länger mit expliziten oder subtilen Verstärkungen einhergehen. Selbstkontrollprozesse zur Unterdrückung aggressiver Verhaltensimpulse sind zu fördern, Menschen müssen lernen, in aggressionsauslösenden Situationen Alternativhandlungen zu Aggression zu entwickeln.

Für die Ausführung von hate crimes sind einige weitere Randbedingungen von Bedeutung. Insbesondere für rassistisch motivierte Straftaten gegen Mitglieder ethnischer Minderheiten liegen einige empirische Befunde vor. Die überwiegende Mehrzahl der Täter ist männlich. Es handelt sich in der Regel um Gruppentaten, die aus informellen Treffen heraus stattfinden, langfristige Planung liegt vermutlich nicht vor (Willems, Eckert, Würtz & Steinmetz, 1993). Häufig wird vor der Tat in erheblichem Maße Alkohol konsumiert. Die Gruppenmitglieder schaukeln sich vor der Tat gegenseitig hoch und überzeugen sich selbst von der Richtigkeit ihrer Handlung. Interessanterweise scheinen die Täter häufig nur wenig Kontakte mit Ausländern zu haben, die Opfer aggressiver Handlungen sind den Tätern gewöhnlich persönlich unbekannt (Neubacher, 1999). Diese Befunde verweisen auf zwei weitere spezielle Einflussfaktoren, die bei der Erklärung von hate crimes berücksichtigt werden müssen: Die Rolle von Alkohol und der Einfluss von peer groups (zur Unterscheidung unterschiedlicher Tätertypen vgl. Heitmeyer & Müller, 1995).

3.2.3 Alkohol

Der Zusammenhang zwischen Alkoholkonsum und Aggressivität ist nicht eindeutig (vgl. auch Krahe, 2001). Alkoholkonsum führt nicht automatisch zu erhöhter Aggression, vielmehr scheinen spezifische Randbedingungen, situative Hinweisreize, eine erhebliche Rolle zu spielen: Unter Einfluss von Alkohol scheinen Personen eher bereit zu sein, sozial nicht akzeptiertes Verhalten wie Gewalthandlungen auszuführen. Steele und Josephs (1990) machen Veränderungen in der Informationsverarbeitung für diesen Effekt verantwortlich. Danach verengt Alkoholeinfluss die Aufmerksamkeitsbreite, die Aufmerksamkeit richtet sich nur noch auf zentrale Aspekte in der Situation. Dies hat zur Folge, dass soziale Bewertungs- und Kontrollmechanismen keine verhaltenssteuernde Wirkung mehr haben. Alkohol könnte also bei der Auseinandersetzung zwischen Gruppen die Folge haben, dass allein das Ziel der Schädigung der fremden Person im Vordergrund steht, und dass die solche Verhaltensweisen üblicherweise unterbindenden sozialen Kontrollprozesse an Wirkung verlieren. Indizierte Maßnahme der Prävention ist die Reduktion des Alkoholkonsums.

3.2.4 Gruppentaten

Gewalttaten gegen Mitglieder fremder Gruppen werden häufig aus Gruppensituationen heraus ausgeführt. Verschiedene Autoren nehmen an (z.B. Zimbardo, 1969), dass Aggressionshandlungen, die aus Gruppensituationen herausgeführt werden, besonders brutal ausfallen. Ein Grund dafür könnte sein, dass auch in Gruppensituationen das Aufmerksamkeitsfeld eingeengt wird und durch die Ansteckung durch die Handlungen der anderen Gruppenmitglieder üblicherweise kontrollierende Faktoren in den Hintergrund rücken (Zimbardo, 1969). Es gibt Hinweise darauf, dass in Gruppensituationen Gruppennormen in besonderem Maße in den Vordergrund rücken und handlungsweisend wirken (Reicher, 1986). In hochaggressiven peer groups besteht damit die Gefahr, dass die Mitglieder dieser Gruppen sich in ihrer Aggressivität gegenseitig weiter aufschaukeln. Präventive Maßnahmen müssen sich auf die Verhinderung der Entstehung entsprechender Jugendgruppen und die Vermeidung von Zulauf zu solchen Gruppen konzentrieren (Sherman, 1997a).

3.2.5 Negativer Affekt

Wenn hate crimes Gewalthandlungen sind, die vor dem Hintergrund negativer Einstellungen den Zielgruppen gegenüber ausgeführt werden, ist eine weitere Besonderheit beachtenswert: Der negative Affekt, Ärger und Hass, der durch die Mitglieder der fremden Gruppe ausgelöst wird. Der Zusammenhang zwischen negativem Effekt und Aggressivität ist eindeutig: Negativer Affekt gilt als eine der aggressionsverstärkenden Emotionen. Aggressive Personen zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie auf scheinbar belanglose Dinge mit starken negativen Affekten wie Ärger reagieren (Berkowitz, 1993, S. 48 f). In diesem Sinne ist auch anzunehmen, dass Handlungen von Mitgliedern fremder Gruppen bei potenziellen Tätern mit negativen Einstellungen diesen Gruppen gegenüber anders interpretiert werden, als dieselben Handlungen anderer Personen. Aufgrund dieser Attribution wird Ärger ausgelöst, der gewaltverstärkend wirkt. Eine Möglichkeit der Prävention bieten Trainings zur Affektkontrolle.

Zusammenfassend kann man annehmen, dass solche Präventionsprogramme effektiv sind, die folgende Maßnahmen enthalten:

- Vermeidung von Verstärkungslernen im Zusammenhang mit Erlernen von Aggression
- Vermeidung des Beobachtungslernens erfolgreicher aggressiver Modelle in der Lernphase
- Vermeidung von Belohnung von Aggression in der Ausführungsphase
- Kontrolle über die aggressionsauslösenden situativen Stimuli (Situationskontrolle)
- Erwerb von Verhaltensalternativen zu Aggression
- Alkoholreduktion
- gang prevention
- Affektkontrolle

4 Akteure und Präventionsmaßnahmen

Unter Programmen oder Interventionsmaßnahmen werden hier solche gezielt eingeleiteten Maßnahmen verstanden, die im Praxisfeld oder zumindest praxisnah durchgeführt werden (Wagner, Christ & van Dick, im Druck). Die Prävention von hate crimes wendet sich prinzipiell an Akteure, die im Elternhaus, im Kindergarten, in der Schule, der Jugendarbeit, den Medien, Trägern von Öffentlichkeitskampagnen, bei der Polizei, Beteiligte am Täter Opfer-Ausgleich, im Strafvollzug und der Bewährungshilfe angesiedelt sein können. Für negative Einstellungen gegen fremde Gruppen sind Maßnahmen der primären und sekundären Prävention denkbar, tertiäre Prävention ist wegen der Nichtstrafbarkeit von Überzeugungen und diskriminierenden Handlungen qua definitionem keine sinnvolle Kategorie. Abbildung 2 kreuzt die möglichen Akteure und Interventionsziele. Nicht sinnvolle Kombinationen sind durch Striche gekennzeichnet.

Abbildung 2: Potenzielle Akteure zur Prävention von negativen Einstellungen, Aggression und hate crimes

Interventionsziel	Negative Einstellungen gegen Fremde			Aggression			hate crimes		
	primär	sekundär	tertiär	primär	sekundär	tertiär	primär	sekundär	tertiär
Elternhaus									
Kindergarten			-----						-----
Schule			-----						-----
Jugendarbeit									
Medien			-----						-----
Öffentlichkeitskampagnen			-----						-----
Polizei									
Täter-Opfer-Ausgleich	-----			-----			-----		
Knast	-----			-----			-----		
Bewährungshilfe	-----			-----			-----		

Abbildung 2 enthält eine Vielzahl möglicher Interventionsziele und Präventionsakteure. Das vorliegende Gutachten soll sich auf die primäre Prävention konzentrieren. Damit entfallen die Akteure des Täter-Opfer Ausgleichs und des Strafvollzugs, da deren Einsatz Straffälligkeit voraussetzt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich damit im Wesentlichen auf die in Abbildung 2 angeführten Spalten für primäre Prävention.

Als Hauptakteur für die Initiierung primärer Prävention von negativen Einstellungen gegen Fremde ist das Elternhaus vermutlich aber nur eingeschränkt zu gewinnen. Empirisch zeigt sich, dass Kinder ihre ablehnenden Einstellungen gegen fremde Gruppen wesentlich von ihren Eltern übernehmen (s.o.). Eltern fremdenfeindlich eingestellter Kinder oder Jugendlicher werden vermutlich in der Regel ähnliche Auffassungen vertreten. Damit stehen sie als Initiatoren für Präventionsmaßnahmen vermutlich auch nicht zur Verfügung.

4.1 Maßnahmen zur primären Prävention von negativen Einstellungen gegen Fremde

Eine zusammenfassende Evaluation von Maßnahmen zur Prävention von fremdenfeindlichen und antisemitischen Einstellungen findet sich bei Wagner, van Dick und Christ (2001) und bei Wagner, Christ und van Dick (im Druck; vgl. auch Zick, 1998). Dort wird allerdings nicht zwischen primärer und sekundärer Prävention unterschieden, auch waren Präventionsprogramme zur Reduktion negativer Einstellungen gegen Homosexuelle und Behinderte nicht Gegenstand der Recherche. Über die Analysen von Wagner et al. hinaus werden hier auch die (unterstellten) funktionalen Prozesse deutlich gemacht, auf die die einzelnen Präventionsprogramme zurückgreifen. Schließlich werden die Angaben von Wagner et al. um weitere Rechercheergebnisse ergänzt. - Vor dem Hintergrund der Komplexität der Fragestellung muss jedoch auch hier einschränkend gesagt werden, dass eine vollständige Erfassung aller national und international dokumentierten Programme im gegebenen Zeit- und Finanzrahmen nicht möglich ist. Auf eine Quantifizierung von Effektstärken (s.u.) muss aus denselben Gründen ebenfalls verzichtet werden.

Präventionsmaßnahmen zur Verhinderung negativer Einstellungen gegen Fremde greifen auf drei Methoden zurück:

1. Ein Teil der Programme versucht, Kompetenzen zu verbessern, die in Bezug auf die Einstellungsobjekte relativ unspezifisch sind, von denen jedoch vermutet wird, dass sie mit der Entwicklung negativer Einstellungen Mitgliedern fremder Gruppen gegenüber in Zusammenhang stehen. Beispiele sind Präventionsprogramme, die das Selbstwertgefühl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärken wollen, weil angenommen wird, dass ablehnende Einstellungen gegen fremde Gruppen mit einer negativen Selbstwertschätzung einhergeht.
2. Andere Programme nehmen direkter Bezug auf die Objekte negativer Einstellungen, indem sie Kenntnisse über die Mitglieder fremder Gruppen zu verbessern suchen. Sie tun dies entweder dadurch, dass sie auf Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen Gruppe der Urteilenden und der fremden Gruppe hinweisen oder Unterschiede nachvollziehbar und damit verständlich machen (vgl. auch Stephan & Stephan, 1984; Wagner, 1997).
3. Eine dritte Kategorie von Programmen nutzt Kontakte mit Mitgliedern fremder Gruppen, um Einstellungen zu verbessern. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, welche Randbedingungen beachtet werden sollten, um solche Kontaktsituationen besonders effektiv zu gestalten.

Abbildung 3 fasst die Ergebnisse der Recherchen zusammen. Die einzelnen Programme sind im Folgenden beschrieben.

Abbildung 3: Übersicht über Maßnahmen zur Reduktion von negativen Einstellungen gegen Mitglieder fremder Gruppen

Maßnahme	Theoretische Fundierung	Einsatzort	Empirische Evaluation der Effektivität in der alltäglichen Anwendung
E 1 Maßnahmen zur Verbesserung unspezifischer Kompetenzen			
E 1.1 Programme zur Verbesserung kognitiver Fähigkeiten	Schulung kognitiver Fähigkeiten: +	Schule (ggf. auch Kindergarten, Jugendarbeit)	?
E 1.1.1 Bilinguale Schulunterrichtsprogramme	Schulung kognitiver Fähigkeiten: +	Schule	(+)
E 1.2 Maßnahmen zur Moralentwicklung	Moralentwicklung: +	Schule, Jugendarbeit (evt. auch andere)	(+)
E 1.3 Selbstwertstützung und –erhöhung	Stützung von Identität: (+)		?
E 2 Verbesserung von Kenntnissen über „Fremde“			
E 2.1 Kulturangebote, Medien und Kampagnen	Informationen: +	unspezifiziert	?
E 2.2 Informationen in der Schule	Informationen: ++	Schule	++
E 2.2.1 Culture Assimilator	Informationen, Deprovinzialisierung: ++	Schule (auch andere)	+
E 2.3 Multikulturelle Schule	Informationen, Moralentwicklung und Deprovinzialisierung: ++	Schule	+

Fortsetzung Abbildung 3

Maßnahme	Theoretische Fundierung	Einsatzort	Empirische Evaluation der Effektivität in der alltäglichen Anwendung
E 3 Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Gruppen			
E 3.1 Desegregierte Nachbarschaften	Intergruppenkontakte: +	Gemeinde	++
E 3.2 Kontakte am Arbeitsplatz	Intergruppenkontakte mit gleichem Status, gemeinsamen Zielen, Unterstützung durch Autoritäten: ++	Arbeitgeber	++
E 3.3 Integrierte Beschulung	Intergruppenkontakte: +	Schule	++
E 3.3.1 Kooperativer Gruppenunterricht	Intergruppenkontakte mit gleichem Status, gemeinsamen Zielen: ++	Schule (ggf. auch Jugendarbeit)	++
E 3.4 Weitere Möglichkeiten zur Herstellung günstiger Kontakte	Intergruppenkontakte Deprovialisierung: + (?)	Schule (ggf. auch Jugendarbeit)	?

Anmerkungen:

? = wenig erfolgversprechend / nicht evaluiert, + eingeschränkt erfolgversprechend / teilweise evaluiert, ++ sehr erfolgversprechend / gut evaluiert

E 1 Maßnahmen zur Verbesserung unspezifischer Kompetenzen

E 1.1 Programme zur Verbesserung kognitiver Fähigkeiten

Das ANCOVA-Reasoning Program (Schaller, Asp, Rossel & Heim, 1996) wird in Form eines Trainingshefts dargeboten, in dem mathematisch-statistische Probleme zu behandeln sind. Beispielsweise werden zwei Tennisspieler vorgestellt, die in verschiedenen Leistungsklassen Tennis spielen. Spieler A hat 40% seiner Spiele gewonnen, Spieler B 60%. Gleichzeitig wird dargestellt, wie häufig die Spieler in den verschiedenen Leistungsklassen im Durchschnitt ein Spiel gewinnen. Daraus wird erkennbar, dass A eine höhere relative Gewinnhäufigkeit hat als B. Die Teilnehmer am Trainingsprogramm müssen den nach ihrer Auffassung besseren Tennisspieler benennen. An anderer Stelle erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Informationsmaterial, das die Logik dieser Art statistischer Schlussfolgerungen verdeutlicht. In anderen Varianten des Trainings bearbeiten die Teilnehmer darüber hinaus Beispiele aus dem Bereich ethnischer Intergruppenbeziehungen. Dazu gehören Szenarien über die schulische Leistungsfähigkeit schwarzer und weißer Schüler. Sie bekommen Hintergrundinformationen über die Ausbildungsqualität in Schulen, die üblicherweise von schwarzen oder weißen Schülern besucht werden. Die Aufgabe der Trainingsteilnehmern besteht darin, den Zusammenhang von ethnischer Herkunft und Schulleistung zu erklären.

Schaller et al. (1996) haben Trainings dieser Art mit Collegestudenten durchgeführt. Sie können zeigen, dass die Teilnehmer tatsächlich zu weniger Urteilsverzerrungen über Gruppen kommen und auch ihre eigenen Urteilsprozesse als differenzierter beschreiben. Bigler und Liben (1992) können die Effektivität kognitiver Trainings mit Kindern in Bezug auf Geschlechtsrollenstereotypen nachweisen. Levy, Stroessner und Dweck (1998, Exp. 4) zeigen, dass vorgebliche wissenschaftliche Befunde über die Un-/Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen die Stereotypikalität von Urteilen über ethnische Gruppen erhöht bzw. vermindert.

Einsatzfelder für Trainings zur Erhöhung der kognitiven Komplexität finden sich vornehmlich im schulischen Bereich, entsprechend adaptierte Programme sind für den Bereich Kindergarten und Jugendarbeit denkbar. Möglicherweise lassen die Programme sich auch mit Konfliktlösungstrainings und Trainings zur Perspektiven-

übernahme (z.B. Eckert & Willems, 1992) kombinieren. Die Programme erscheinen theoretisch sinnvoll. Vor dem Hintergrund, dass hier auf sehr indirekte Weise die Entstehung negativer Einstellungen gegen Fremde verhindert werden soll, wird ihr Effekt allerdings nicht allzu groß eingeschätzt. Evaluationen zu Effekten von Programmen zur Verbesserung kognitiver Fähigkeiten auf fremdenfeindliche oder antisemitische Einstellungen im Anwendungsfeld, beispielsweise in der Schule, sind uns nicht bekannt.

⇒ **Einschätzung:**
erfolgversprechend
nicht evaluiert

E 1.1.1 Bilinguale Schulunterrichtsprogramme

Bilinguale Schulunterrichtsprogramme bauen ebenfalls darauf, kognitive Fähigkeiten zu verbessern und so die Entstehung negativer Einstellungen zu fremden Gruppen zu verhindern. Allerdings ist bei der Überprüfung der Wirkung solcher Programme nicht immer zu trennen, ob die Effekte auf die kognitiven Trainings oder die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur zurückgehen. Ausführliche Evaluationen bilingualer Unterrichtsprogramme in Kanada und den USA kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen: Bilingual unterrichtete englischsprachige Schülerinnen und Schüler in Kanada zeigen in der Mittelstufe eine positivere Einschätzung von Frankokanadiern als Vergleichsschüler ohne bilingualen Unterricht, gegen Ende der Schulzeit (in der 11. Klasse) verschwinden diese Unterschiede jedoch wieder. In den USA scheinen mehrsprachige Unterrichtsprogramme sowohl die Einstellungen von Kindern aus der englisch-sprechenden Bevölkerung gegenüber Minderheiten als auch die Einstellungen von Kindern aus nicht-englischsprechenden Minderheiten gegenüber der Mehrheit zu verbessern: Bei Kindern aus der Minderheit gibt es Anzeichen dafür, dass sich dieser Effekt im Zuge der weiteren schulischen Ausbildung ebenfalls wieder verliert (Aboud & Levy, 2000; Genesee & Gandara, 1999).

⇒ **Einschätzung:**
erfolgversprechend
teilweise evaluiert (u.U. aber nur kurzfristige Wirkungen)

E 1.2 Maßnahmen zur Moralentwicklung

Bei Programmen, die nach der value confrontation technique (vgl. z.B. Rokeach, 1971) konstruiert sind, werden die Teilnehmer aufgefordert, 10 Werte, wie Gleichheit und Freiheit, nach dem Grad ihrer persönlichen Wichtigkeit in eine Rangreihe zu bringen. Dabei zeigt sich, dass viele der US-amerikanischen Unersuchungsteilnehmer den Wert Freiheit sehr hoch einschätzen, Gleichheit aber als wesentlich weniger wichtig betrachten. Die Teilnehmer werden deutlich auf diese Diskrepanz aufmerksam gemacht. Die moralische Fragwürdigkeit einer solchen Haltung wird herausgearbeitet, die zwar die eigene Freiheit als besonders wichtig betrachtet, die Freiheit anderer aber als nachrangig ansieht. Katz und Ivey (1977) haben ein Programm der Wertekonfrontation für zwei Wochenendworkshops entwickelt und mit 24 Studierenden evaluiert. Die Studierenden äußern in einer Befragungen nach Abschluss des Programms weniger Vorurteile. Altemeyer (1994) berichtet über den Einsatz der value confrontation technique bei Studierenden der University of Manitoba, Kanada. Nach dem Training zeigt sich, dass vor allem solche Studierende, die den Wünschen der Minderheit zuvor eher ablehnend gegenüberstanden, nach der Konfrontation ihrer Urteile mit den eigenen Werten eine eher positivere Haltung einnahmen. Insgesamt stützen also die Laboruntersuchungen die Annahme, dass systematische Verweise auf eigene moralische Werte fremdenfeindliche Einstellungen verändern können.

In den Vereinigten Staaten bekannt sind Unterrichtsprogramme aus dem Geschichtsunterricht für die Oberstufe ("facing history", Fine, 1993), in denen die Schüler, ausgehend von historischen Ereignissen, zur Auseinandersetzung mit aktuellen sozialen Problemen animiert werden. Dabei sollen sie auch dazu gebracht werden, über ihre eigenen Wertvorstellungen zu reflektieren. Das Programm soll dazu befähigen, die Perspektiven anderer zu übernehmen, es soll kritisches Denken und moralische Entscheidungskompetenz fördern (Stephan, 1999).

Eines der bekanntesten Programme zur Reduktion negativer Einstellungen gegen fremde Gruppen durch Aktivierung von Empathie ist das Blue Eyes/Brown Eyes Training. Das Training wurde von der amerikanischen Lehrerin Jane Elliot entwickelt und seither in den USA und Europa in Schulen, aber auch in Unternehmen eingesetzt. Das Training ist darauf angelegt, Erfahrungen von Diskriminierung zu vermit-

teln. In der Initialphase des Trainings werden Personen mit braunen Augen zu Mitgliedern einer überlegenen Gruppe erklärt und bevorzugt behandelt, die Blauäugigen werden im Laufe der einzelnen Übungen behandelt wie Mitglieder einer diskriminierten Minderheit. Alle möglichen negativen Stereotype werden auf die Gruppe der Blauäugigen angewendet. Eine der Übungen sieht beispielsweise vor, dass die Teilnehmer einen klassischen Intelligenztest bearbeiten. Dabei werden die Braunäugigen heimlich vorher über die richtigen Lösungen informiert. Bei der Auswertung zeigt sich erwartungsgemäß, dass die Blauäugigen wesentlich schlechter abschneiden als die Braunäugigen. Dies soll den Teilnehmern deutlich machen, wie sich Menschen fühlen, die diskriminiert werden. Nach einiger Zeit werden blauäugige Personen zu den Überlegenen erklärt. Das Programm wird auch in Deutschland als Anti-Rassismus Training angeboten. Evaluationen des Programms zeigen seine Effektivität (vgl. Byrnes & Kiger, 1992, zur Simulation mit College-Studenten; Weiner & Wright, 1973, für ein Programm mit 32 Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse; Breckheimer & Nelson, 1976, zu einer Untersuchung mit Highschool Schülern). Das Programm erscheint erfolgversprechend sowohl bei einem Einsatz in der Schule wie im Bereich der Jugendarbeit. Weitere Informationen zum Training finden sich im Internet unter: <http://www.eyetoeye.org/>

Insgesamt könnten die Programme zur Moralentwicklung stärkere Effekte auslösen als die zum Training kognitiver Fähigkeiten, weil sie mit Beispielen und Erfahrungen arbeiten, die näher am Themenfeld Diskriminierung liegen. Diese Vermutung ist aber empirisch zu überprüfen. Maßnahmen zur Förderung der Moralentwicklung werden vornehmlich in der Schule zum Einsatz kommen. Die Programme lassen sich auch auf andere Kontexte ausweiten, wie Jugendarbeit oder betriebliche Einsatzfelder (vgl. das Blue Eyes/Brown Eyes Programm).

⇒ **Einschätzung:**

sehr erfolgversprechend

teilweise evaluiert (Evaluation von Umsetzungen in der Praxis nur für das Blue Eyes/Brown Eyes Training)

E 1.3 Selbstwertstützung und –erhöhung

Die empirische Befundlage für Auswirkungen selbstwertstützender und -erhöhender Maßnahmen auf fremdenfeindliche/antisemitische Einstellungen ist uneindeutig. U.a. scheint die Effektivität von Maßnahmen wesentlich davon abzuhängen, welcher Aspekt der Identität Ziel stützender Maßnahmen ist. Aus diesem Grund ist die theoretische Fundierung von Präventionsprogrammen, die auf Selbstwertstützung und –erhöhung abheben, als eingeschränkt einzuschätzen.

Anwendungsprogramme, die nachweislich eine Anhebung oder Stützung der Selbstwertschätzung bewirken und die zeigen, dass dies zur Reduktion von fremdenfeindlichen/antisemitischen Einstellungen beiträgt, sind uns nicht bekannt.

⇒ **Einschätzung:**

**eingeschränkt erfolgversprechend (empirische Zusammenhänge von Selbstwertschätzung und fremdenfeindlichen Einstellungen unklar)
nicht evaluiert**

E 2 Verbesserung von Kenntnissen über "Fremde"

E 2.1 Kulturangebote, Medien und Kampagnen

Kulturprogramme (Theaterangebote, Lesungen, Rockkonzerte) mit dem Ziel, negative Einstellungen gegenüber Fremden zu verhindern, sind ausgesprochen vielfältig. Werden in solchen Programmen tatsächlich Kenntnisse vermittelt, sind sie theoretisch als vielversprechend zu betrachten. Es gibt keine abgesicherten Befunde über die Wirkung der Gestaltung von Kulturprogrammen auf die Einstellung gegenüber Fremden in der Bevölkerung.

Medienberichterstattung hat nachweislich Einfluss auf fremdenfeindliche Einstellungen und Handlungen (Brosius & Esser, 1995; Brosius & Scheufele, 2001). Bislang gibt es keine quantitative Abschätzung der Wirkung von Politikeräußerungen auf fremdenfeindliche Einstellungen, nach qualitativen Forschungsergebnissen ist ein solcher Effekt aber wahrscheinlich (z.B. Jäger & Link, 1993). Brosius und Scheufele (2001) geben Handlungsempfehlungen dazu, wie Berichterstattung über Fremde gestaltet sein sollte, damit die Entstehung negativer Einstellungen vermieden wird.

Danach sollten intensive, d.h. geballte Berichterstattung und punktuelle Berichtswellen über Schlüsselereignisse wie einzelne Gewalttaten, vermieden werden. Berichte über Gruppen, die ausschließlich an Gewalt orientiert sind, könnten diese "Fremden" in Misskredit bringen. Medien sollten vermeiden, fremde Gruppen vorrangig im negativen Kontext darzustellen. Die Wirksamkeit der genannten Empfehlungen ist bislang empirisch nicht geprüft. (zur generellen Einschätzung von non-profit Kampagnen vgl. McGuire, 1986).

Winkel (1997) unterscheidet unterschiedliche Formen von Medienkampagnen, die explizit zum Ziel haben, negative Einstellungen zu vermeiden oder abzubauen und die dazu spezifische Informationen verwenden. Dazu gehören u.a.

- Ermahnungen
- Verspottung von Rassisten
- Verdeutlichung der schlechten Lebensbedingungen von Minderheiten
- die Vorurteile infrage stellen und widersprechende Informationen präsentieren
- Verbesserung interkultureller Kompetenz.

Winkel selbst schlägt ein Vorgehen vor, das er psy-approach nennt: Den Rezipienten werden zunächst Bilder präsentiert, die stereotype Vorstellungen über Minderheiten aktivieren (eine junge Ausländerin bereitet einen "Stoff" vor, offensichtlich zum (Drogen-)Konsum). Im zweiten Bild wird die anfängliche Erwartung widerlegt (die junge Frau entpuppt sich als Krankenschwester, die ein Medikament für einen Patienten vorbereitet). Es folgt die Aufforderung, genauer hinzuschauen und die jeweilige Zielperson nach ihrer Individualität und nicht nach ihrer Gruppenzugehörigkeit und den damit verbundenen Stereotypen zu beurteilen ("If you look a little bit futher you merely see a nurse"). In einer ersten laborexperimentellen Studie findet Winkel Ergebnisse, die für die Wirksamkeit der Kampagne sprechen (allerdings fehlt eine Kontrollgruppe, so dass die Ergebnisse nicht eindeutig sind).

Die Problematik von Medienkampagnen gegen negative Einstellungen gegenüber fremden Gruppen wird an einer Evaluationsstudie von Vrij und Smith (1999) deutlich. Die Autoren vergleichen die Wirkung einer Plakataktion der britischen Commission

for Racial Equality mit der Wirkung von Plakaten, die um sozialpsychologisch wichtige Faktoren ergänzt wurden (beispielsweise werden glaubwürdige Quellen für die Inhalte der Nachricht genannt, die Nachricht konzentriert sich jeweils auf eine Fremdgruppe, die "message" wird ergänzend zusammengefasst). Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die keiner Information ausgesetzt wird, bewirken die neuen Plakate keine Veränderung der Urteile über die im Plakat angesprochene fremde Gruppe. Die Befragten jedoch, die die ursprünglichen Plakate der Commission for Racial Equality angeschaut hatten, zeigen negativere Urteile als die Befragten der Kontrollgruppe!

In der Medienwirkungsforschung werden verschiedene Schritte der Rezeption einer Nachricht unterschieden, die durchlaufen werden müssen, damit die Nachricht tatsächlich "Wirkung zeigt". Die Nachricht muss

- Aufmerksamkeit beim Rezipienten erzielen,
- sie muss verstanden werden,
- sie muss vom Rezipienten akzeptiert werden,
- behalten werden
- und schließlich in Verhalten umgesetzt werden (z.B. McGuire, 1985).

Die beiden angeführten Studien von Winkel (1997) und Vrij und Smith (1999) analysieren die Wirkung von Medienkampagnen bei solchen Rezipienten, die die Botschaft bereits wahrgenommen haben. Studien zu der Frage, von welchem Rezipientenkreis Medienkampagnen gegen negative Einstellungen gegenüber Fremden überhaupt wahrgenommen und rezipiert werden, fehlen bislang weitgehend.

Eine Zusammenstellung der Befunde US-Amerikanischer Evaluationsstudien zur vorurteilsreduzierenden Wirkung von Fernsehprogrammen für Kinder findet sich bei Graves (1999). Beispielsweise gibt es speziell entwickelte Folgen der Serie "Sesamstraße", in denen Kontakte zwischen Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft beschrieben werden. Ihr Resümee über die Wirksamkeit solcher Programme ist eingeschränkt positiv.

Die Wirkung von Öffentlichkeitskampagnen prominenter Meinungsführer (Sportler beziehen Position gegen Rassismus) auf die Ablehnung fremder Gruppen ist unerforscht. Beinhaltet sie lediglich Appelle oder oberflächliche Botschaften (Petty & Cacioppo, 1986), wird ihre Effektivität und Langzeitwirkung gering sein. Bei der Abschätzung der Wirksamkeit der genannten Maßnahmen ist auch zu berücksichtigen, dass einzelne Segmente der Bevölkerung sehr unterschiedlich zu erreichen sind (Zeitungen, Theater, usw. werden unterschiedlich rezipiert). Es wäre dennoch sehr lohnenswert zu prüfen, ob vor allem breit gestreute, von verschiedenen Akteuren und über unterschiedliche Medien vertretene Kampagnen wirksam sind.

Die unter diesem Gliederungspunkt zusammengefassten Programme sind äußerst heterogen. Wenn sie theoretisch fundiert sind, ist die Fundierung ebenfalls sehr unterschiedlich. Es gibt punktuelle Versuche der Evaluation, teilweise entsprechen diese aber nicht den notwendigen wissenschaftlichen Kriterien (s.u.), um gesicherte Aussagen über die Wirkung der Programme machen zu können.

⇒ **Einschätzung:**

größtenteils erfolgversprechend

nur wenige Evaluationsstudien und positive Ergebnisse

E 2.2 Informationen in der Schule

Im Zusammenhang mit der Abschätzung der Effektivität von Programmen zur Verhinderung negativer Einstellungen gegenüber Fremden ist zu berücksichtigen, dass ihre Rezeption üblicherweise freiwillig geschieht. Damit besteht die große Gefahr selektiver Akzeptanz: Die Programme und Maßnahmen werden von denjenigen angenommen, die inhaltlich mit ihnen übereinstimmen und von denen ignoriert, die dem Inhalt ablehnend gegenüberstehen. Maßnahmen zum Abbau fremdenfeindlicher Einstellungen beispielsweise werden Rassisten üblicherweise nur schwer erreichen. Ein Ort, an dem alle potenziellen Rezipienten zumindest physisch präsent sind, ist die Schule. Zudem findet die schulische Ausbildung zu einer Zeit im Leben der Schülerinnen und Schüler statt, in der sich ablehnende Einstellungen gegen viele fremde Gruppen ausbilden und verfestigen (Noack, 2001).

Die Zahl von praktischen Maßnahmen zur Prävention negativer Einstellungen gegen

fremde Gruppen in der Schule ist groß. Informationsprogramme zielen darauf ab, Informationsdefizite abzubauen und auf diesem Wege Einstellungen zu verändern. Zwei Strategien sind unterscheidbar (s.o.):

- Die Informationen zielen darauf ab, Ähnlichkeiten mit den Fremden deutlich zu machen, beispielsweise Ähnlichkeiten zwischen Christentum und Islam.
- Unterschiede werden so aufgearbeitet, dass die Gründe für die Unterschiede nachvollziehbar sind. Dabei wird häufig auf historische Ursachen verwiesen.

Stephan und Stephan (1984) kommen auf der Basis einer Zusammenfassung von 39 Studien zur Wirksamkeit von Informationsprogrammen zu dem Schluss, dass die Mehrzahl der Programme (24) in der Lage ist, Vorurteile zu reduzieren. In nur einem Fall zeigen Schülerinnen und Schüler nach der Teilnahme an einem Informationsprogramm stärkere Vorurteile. Je methodisch breiter ein Programm angelegt ist (Verwendung schriftlicher Unterrichtsvorlagen, Vorträge, Diskussionen, Filme, Rollenspiele und außerschulische Exkursionen), umso effektiver ist es. Zeitlich umfangreichere Programme zeigten größere Wirkungen. Das Alter der beteiligten Schülerinnen und Schüler hatte keinen Einfluss auf die Effektivität der Programme. In einer Meta-Analyse von 26 Studien (z.T. dieselben wie die von Stephan & Stephan, 1984) zum Effekt von Informationsprogrammen und Rollenspielen auf Vorurteile findet McGregor (1993) einen signifikanten Effekt für beide Formen von Programmen (Betonung von Gemeinsamkeiten bzw. Bearbeitung von Unterschieden), ohne signifikante Unterschiede zwischen den Programmtypen. Die Programme erweisen sich als besonders effektiv bei jüngeren Schülerinnen und Schülern. Aboud und Fenwick (1999) weisen die Effektivität von "gesteuerten Diskussionen" und "gesteuerten Interaktionen" zwischen Schülerinnen und Schülern auf die Reduktion von Vorurteilen nach. Langzeiteffekte von Informationsprogrammen wurden bislang kaum geprüft. Stotland, Katz und Patchen (1959) fanden unmittelbar im Anschluss an ein schriftliches Informationsprogramm bei 285 weißen College-Studentinnen keinen Effekt auf die Einstellungen der Beteiligten, wohl aber 3 bis 4 Wochen später.

Es gibt einen von der Bundesregierung geförderten Medienverbund ("Störenfried"), der Lehrern, Erziehern etc. sachliche Informationen über Extremismus und seine Erscheinungsformen vermitteln soll. Auf diese Weise können die genannten Multipli-

katoren in die Lage versetzt werden, selbst Informationen gegen negative Einstellungen zu Fremden weiterzugeben (Bundeskriminalamt, 2000).

⇒ **Einschätzung:**

sehr erfolgversprechend

zum größten Teil evaluiert (effektiv, gute Erfolgskontrolle)

E 2.2.1 Culture Assimilator

Eine Methode, die eher auf kulturelle Unterschiede hinweist und versucht, gegenseitiges Verständnis für solche Unterschiede zu wecken, ist der Culture Assimilator. Culture Assimilators wurden ursprünglich für den Auslandseinsatz von US-amerikanischen Truppen und die Pflege von ausländischen Geschäftsbeziehungen amerikanischer Geschäftsleute entwickelt. In Selbstlernprogrammen werden empirisch ermittelte, häufig auftretende interkulturelle Konfliktsituationen vorgegeben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen aus vorgegebenen Antworten die angemessene Erklärung für die geschilderten Probleme auswählen. Auf diese Weise soll Verständnis für kulturelle Differenzen erzeugt werden.

Ein Beispiel für ein Problem aus einem Culture Assimilator mit Erklärungsalternativen und Erläuterungen stammt von Thomas, Layes und Kammhuber (1998, S. 118 ff). Unter dem Stichwort "Wiener Walzer" wird die folgende Situation geschildert: "Ich war für ein Jahr im Rahmen eines Austauschprogramms zur Generalstabsausbildung nach Indien kommandiert. Das Militärcollege lag ganz im Süden, fernab jeder größeren Stadt. Als gesellschaftlicher Höhepunkt fand alle vier Wochen ein Tanzabend im Offiziersclub statt, an dem ich regelmäßig mit meiner Frau teilnahm. Es wurde fetzige westliche Popmusik vom Band gespielt und viel getanzt. Zu meinem Erstaunen erklang am ersten Abend auch ein Wiener Walzer. Froh gestimmt forderte ich die Frau meines indischen Vorgesetzten zum Tanz auf. Wie selbstverständlich folgte sie mir auf die gut besetzte Tanzfläche. Als ich in der Walzerhaltung ihre rechte Hand nahm und meine rechte Hand an die Hüften legte, passierte es: Sie schrie auf und sprang mit dem Ausdruck des Entsetzens zwei Schritte so zurück, als ob ich versucht hätte sie zu vergewaltigen. Ich war völlig perplex und mir keiner Schuld bewusst. Trotzdem habe ich mich sofort entschuldigt, allerdings ohne zu wissen wofür eigentlich."

Die Teilnehmer an dem Programm können unter den folgenden vier Erklärungsalternativen wählen:

- a. Europäer gelten in Indien als sehr draufgängerisch, so dass die Inderin befürchtet hat, dass der Deutsche sie nun an sich heranziehen und küssen wollte.
- b. Die Inderin hatte wahrscheinlich eine starke Abneigung gegen Ausländer und wollte deshalb nicht mit dem Deutschen tanzen. Der Schrei auf der Tanzfläche diente nun dazu, ihn bloßzustellen.
- c. Eine Inderin darf nicht vor den Augen ihres Ehemannes mit einem Fremden tanzen. Da der Ehemann aber offensichtlich nicht den Saal verließ, sah sich die Frau gezwungen auf diese Weise das Tanzen zu beenden.
- d. Die Berührung einer Frau am Körper stellt in Indien eine sehr intime Geste dar, die ausschließlich dem Ehemann vorbehalten bleibt.

Nach der Wahl erhalten sie Erläuterungen zu den Erklärungen:

Zu a: Es ist möglicherweise nicht auszuschließen, dass in entlegenen ländlichen Gebieten Indiens bestimmte Vorurteile bezüglich sexueller Freizügigkeit in Europa herrschen. Wenn die Inderin allerdings wirklich Befürchtungen in dieser Hinsicht gehabt hätte, dann hätte sie sich wahrscheinlich erst gar nicht auffordern lassen. Diese Erklärung erscheint doch äußerst spekulativ.

Zu b: Mit möglichen Abneigungen gegenüber Ausländern oder Deutschen müssen Sie natürlich prinzipiell in jedem Land rechnen. Allerdings drückt sich dies in den meisten Fällen in einer bloßen Kontaktvermeidung mit entsprechenden Personen aus. Hier müsste man dagegen der indischen Frau recht perfide Absichten unterstellen, für deren Entstehung sich keinerlei Hinweise ergeben. Somit erscheint diese Erklärung doch sehr unwahrscheinlich.

Zu c: Mit dieser Erklärung berücksichtigen Sie die Rolle des Ehemannes, was beim Umgang mit Frauen in fremden Kulturen auch in der Tat einen wichtigen Aspekt darstellt. In diesem Fall scheint dieser aber sein stillschweigendes Einverständnis gegeben zu haben. Es existieren in Indien auch keine kulturellen Normen, die das

Tanzen mit Fremden nur in der Abwesenheit des Ehemannes erlauben. Es muss daher ein anderer Grund ausschlaggebend sein.

Zu d: Es ist in der Tat so, dass schon die bloße Berührung des Körpers einer Frau, die nicht an den Händen geschieht, in Indien bereits als sehr intime Geste gilt. Dazu sollte man sich vergegenwärtigen, dass indische Frauen in der Regel einen Sari tragen, der Teile von Bauch und Taille freilässt. Durch die Einnahme der für Wiener Walzer normalen Tanzhaltung hat der Deutsche somit der Frau sogar auf die nackte Haut gefasst, was gegenüber einer Inderin als unsittliche Geste gilt. Eine so intime Berührung in der Öffentlichkeit ist in höchstem Maße unschicklich und bleibt auch im privaten Bereich dem Ehemann vorbehalten. Insofern stellt dies die beste Erklärung der Situation dar."

Der Culture Assimilator lässt sich auch in der Schule und der Jugendarbeit einsetzen (Cushner & Brislin, 1996). Katz und Ivey (1977) dokumentieren den erfolgreichen Einsatz eines Culture Assimilators beim Abbau von ethnischen Vorurteilen mit 24 Studierenden. Insgesamt werden für den Culture Assimilator gute Erfolge bei der Verbesserung von Interaktionen zwischen Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft berichtet, Evaluationen von Veränderungen von Einstellungen sind allerdings rar (vgl. van den Heuvel & Meertens, 1989).

⇒ **Einschätzung:**

sehr erfolgversprechend

teilweise evaluiert (nur wenig Evaluationsstudien in Bezug auf Einstellungen)

E 2.3 Multikulturelle Schule

Informationskampagnen in Schulen sind oft eng angelegt. Sie informieren im Rahmen eines Unterrichtsfachs über spezifische fremde Gruppen. Multikulturelle Erziehungsprogramme versuchen einen umfassenderen Einsatz, wie beispielsweise das deutsche Programm "Schule ohne Rassismus" (vgl. <http://www.aktioncourage.org/start.html>): Rassismus, Interkulturalität, Gewaltfreiheit werden in verschiedene Aktionen der Schule aufgenommen. Von großer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang Eigeninitiativen der Schülerinnen und Schüler. Programme wie

"Schule ohne Rassismus" sprechen kulturelle Unterschiede generell an und versuchen, ein Verständnis für die Relativität eigener Kulturstandards (Thomas, 1996) zu vermitteln. Multikulturelle Curricula artikulieren die unterschiedlichen Weltansichten verschiedener ethnischer Gruppen. Gleichzeitig wollen sie auch Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten die Entwicklung einer positiven ethnischen Identität ermöglichen (Stephan, 1999). Unterrichtsbeispiele finden sich bei Banks (1988). Trotz der positiven Einschätzung, die multikulturelle Unterrichtsprogramme durch Experten erhalten, gibt es bislang kaum kontrollierte Studien über die Wirksamkeit solcher Programme in Bezug auf die Prävention negativer Einstellungen gegen fremde Gruppen (Aboud & Levy, 2000; Stephan, 1999)

⇒ **Einschätzung:**
sehr erfolgversprechend
nicht evaluiert

E 3 Kontaktprogramme

E 3.1 Kontakte in desegregierten Nachbarschaften

Nachbarschaftskontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Gruppen verbessern deren gegenseitige Einstellungen. Pettigrew und Tropp (2000) berichten von insgesamt 27 Stichproben, an denen der Effekt von Nachbarschaftskontakten (housing) auf Einstellungen untersucht wurde. Insgesamt ergeben sich mittelstarke Effekte. Einzelne Studien zeigen allerdings auch geringe oder sogar negative Auswirkungen von Intergruppenkontakten im Wohnbereich auf die gegenseitigen Urteile der Bewohner (Bradburn, Sudman & Gockel, 1971; Meer & Freedman, 1966; Zuel & Humphrey, 1971). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass nicht jegliche Art von Kontakten zwischen Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Gruppen zu einer Verbesserung der gegenseitigen Einstellungen und Beziehungen führt (s.o.). Ist die Entstehung einer integrierten Nachbarschaft beispielweise Resultat der Verelendung eines Quartiers, wird die damit einhergehende ökonomische Bedrohung für die Bewohner die Möglichkeiten für den Aufbau persönlicher Beziehungen minimieren. Insbesondere scheint die offizielle Unterstützung von Desegregationsmaßnahmen durch Meinungsführer (s.o., Informationskampagnen) eine wesentliche Vorausset-

zung für den Erfolg.

⇒ **Einschätzung:**

sehr erfolgversprechend

gut evaluiert (für die USA nachgewiesen erfolgreich bei Einhaltung günstiger Voraussetzungen für Kontakte)

E 3.2 Kontakte am Arbeitsplatz

Nach den Ergebnissen von Pettigrew und Tropp's (2000) Meta-Analyse über Untersuchungen zu den Auswirkungen von Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen auf die gegenseitigen Einstellungen erwiesen sich insbesondere Arbeitskontakte als erfolgreich. Auf der Basis von 32 Studien finden sie einen mittelstarken Effekt. Die gezielte Steuerung von Kontakten am Arbeitsplatz bietet somit eine günstige Interventionsmöglichkeit. Arbeitgeber können gezielt ihre Beschäftigten in Arbeitsgruppen mit Mitgliedern unterschiedlicher Herkunft auf derselben Hierarchieebene beschäftigen. Die Mitglieder solcher Arbeitsgruppen verfolgen mit der Arbeitsaufgabe ein gemeinsames Ziel, es besteht hinreichend Zeit für die Entwicklung persönlicher Beziehungen und die Kontakte werden durch den Arbeitgeber als Autorität gefördert.

Neben allen Befunden über die positiven Auswirkungen von Kontakten am Arbeitsplatz auf gegenseitige Urteile gibt es jedoch auch schon lange Hinweise darauf, dass die Gefahr besteht, dass Arbeitskontakte insbesondere bei Segregation im Wohnbereich (s.o.) kaum Auswirkungen auf Kontakte in den privaten Bereich hinein haben (Harding & Hogrefe, 1952; Minard, 1952). Eine Erklärung hierfür ist, dass in Arbeitskontakten zu wenig Möglichkeiten zur Generalisierung der Einstellungsänderung auf die gesamte fremde Gruppe bestehen (s.o.).

⇒ **Einschätzung:**

sehr erfolgversprechend

gut evaluiert (aber Generalisierung auf andere Lebensbereiche unklar)

E 3.3 Integrierte Beschulung

Dollase (2001) konnte in einer umfangreichen Befragung mit ca. 8000 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in Schulen in NRW zeigen, dass die gemeinsame Beschulung von deutschen Kindern und Kindern aus ethnischen Minderheiten eine Reduktion gegenseitiger Ressentiments zur Folge hat. Fremdenfeindlichkeit ist in Hauptschulklassen mit geringem bzw. keinem Ausländeranteil größer als in Klassen mit höheren Anteilen. Dies scheint allerdings nur für deutsche Schulen zu gelten. Im US-Amerikanischen Raum finden sich Untersuchungsergebnisse, wonach die gemeinsame im Vergleich zur segregierten Beschulung allein keine Verbesserung der Intergruppenbeziehung zur Folge hat.

Positive Effekte gemeinsamer Beschulung lassen sich auch für Einstellungen gegenüber behinderten Schülerinnen und Schülern finden. Clunies-Ross und O'Meara (1989; vgl. auch Sheare, 1974) können zeigen, dass Schülerinnen und Schüler einer Schule mit integrativer Beschulung, d.h. gemeinsamer Beschulung für Behinderte und Nicht-Behinderte, positivere Einstellungen gegenüber behinderten Mitschülern angeben als Schülerinnen und Schüler einer Schule ohne integrative Beschulung.

Dollase (2001) leitet aus seinen Befunden folgende Handlungsempfehlungen ab: (1) Entwicklung von regionalisierbaren organisatorischen Modellen zur Optimierung der interethnischen Zusammensetzung von Schulklassen, (2) Entwicklung eines regionalisierbaren Katalogs von Personalentwicklungsmaßnahmen für Lehrkräfte in multikulturellen Brennpunkten, (3) Entwicklung eines regionalisierbaren Konzepts für den Umgang mit interethnischen Konflikten in Schulklassen und der Schule als Institution und (4) Entwicklung eines für Schulen, Schulträger bzw. Lehrkräfte handhabbaren Diagnoseinstrumentes zur Feststellung der Art der Integrationsprobleme und ihrer besseren Überwindung.

⇒ **Einschätzung:**

sehr erfolgversprechend

gut evaluiert (in Deutschland erfolgreich)

E 3.3.1 Kooperativer Gruppenunterricht

Wie bereits oben erläutert, zeigt zumindest die internationale Forschung, dass die gemeinsame Beschulung von Mehrheiten und Minderheiten allein oft nicht zur Verbesserung der gegenseitigen Einstellungen und Beziehungen beiträgt. Notwendig sind daher zusätzliche unterstützende Maßnahmen (vgl. auch o.a. Ausführungen zu Bedingungen, die die Wirkung von Intergruppenkontakten fördern). Ein international vermutlich am besten auf seine Effektivität hin überprüfter Bereich der Prävention negativer Einstellungen gegen Fremde ist der Einsatz kooperativer Unterrichtsprogramme in der Schule (vgl. Slavin, 1995b; Slavin & Cooper, 1999; Wagner, 1997; Wagner & Avci, 1994).

Die Methode des kooperativen Gruppenunterrichts sieht vor, dass die gesamte Schulklasse in ethnisch (oder nach anderen Kriterien) und leistungsmäßig heterogene Kleingruppen aufgeteilt wird. Die Kleingruppen arbeiten wöchentlich mehrere Stunden über einen Zeitraum von mehreren Wochen hinweg zusammen. Das Unterrichtsmaterial für die Kleingruppen wird so arrangiert, dass die Einzelmitglieder einer Kleingruppe über unterschiedliche Informationen verfügen, wie beispielsweise verschiedene Versatzstücke einer Biographie. Die Kleingruppen können das Unterrichtsziel, die Erstellung der vollständigen Biographie, nur erreichen, wenn alle Mitglieder ihren spezifischen Beitrag leisten und kooperativ interagieren.

Slavin und Cooper (1999) berichten von insgesamt acht methodisch variierenden Formen kooperativen Gruppenunterrichts. Die Methoden unterscheiden sich danach

- ob die Mitglieder der Kleingruppen ein gemeinsames Gruppenziel anstreben oder nicht,
- inwieweit die individuellen Beiträge zur Gesamtleistung der Kleingruppe erkennbar bleiben: in einigen Programmen werden die Einzelbeiträge zu einer Gesamtleistung der Gruppe zusammengefasst und bleiben nicht als Einzelbeiträge relevant, in anderen Programmen agieren einzelne Schüler als Experten mit entsprechenden individuellen Verantwortlichkeiten,
- inwieweit die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler an ihrem individuellem Leistungsniveau gewichtet werden oder nicht und schließlich,
- ob zur Ermittlung der Leistung der Teams und zur Erhöhung des

Zusammenhalts im Team Leistungswettkämpfe zwischen den Teams ausgetragen werden (vgl. Slavin, 1995a, S. 12).

Die verschiedenen Varianten kooperativen Gruppenunterrichts sind im Bereich von Grundstufe und Sekundarstufe I gleichermaßen erfolgreich in der Prävention negativer Einstellungen (vgl. Slavin & Cooper, 1999).

Johnson und Johnson (2000) berichten von einem Programm, bei dem sie Strukturen kooperativen Handelns für die gesamte Schulgemeinde einrichten. Immer wieder im Schulalltag werden Schülerinnen und Schüler zu gemeinsamen Aufgabenlösungen angehalten: Die kooperativen Aufgabenlösungen beziehen sich auf Einzelfragestellungen im Unterricht, informelle Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern und die über längere Zeit andauernde Kooperation in Lern- und Arbeitsgruppen. Zusätzlich zur Einführung solcher Kooperationsmaßnahmen empfehlen Johnson und Johnson die Unterrichtung in der Befähigung zu konstruktiver Konfliktlösung und die Pflege gemeinsamer Wertvorstellungen über ziviles Zusammenleben in der Schulgemeinde (vgl. auch die unten angeführten Programme zur Gewaltprävention). Die Autoren fassen die Untersuchungsergebnisse zur Effektivität der Maßnahmen in einer Meta-Analyse zusammen. Sie berichten über gute Erfolge ihrer Maßnahmen bei der Steigerung gegenseitiger Sympathie der Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen füreinander (vgl. auch Sharan & Sharan, 1992, die über Erfolge eines ähnlichen Programms berichten, das im Zusammenhang mit der schulischen Eingliederung jüdischer Einwanderer aus dem Nahen Osten und aus Europa nach Israel zum Einsatz kommt.)

In den kooperativen Gruppenunterrichtsprogrammen werden die optimalen Bedingungen für effektiven Intergruppenkontakt berücksichtigt (s.o.): Die Verfolgung eines gemeinsamen übergeordneten Ziels (die Lösung der Arbeitsaufgabe), Zusammenarbeit auf einer persönlichen Ebene, gleicher Status zumindest innerhalb der Kleingruppen und in der Lernsituation und Unterstützung der Kontakte durch Autoritäten, nämlich durch die Lehrerin oder den Lehrer. Kooperativer Gruppenunterricht wird in den USA und in Israel sehr erfolgreich eingesetzt. Dabei zeigt sich, dass die Methode nicht nur geeignet ist, effektiv negative Einstellungen zu verhindern, sondern auch zur Anhebung von Selbstwertschätzung, Leistungsmotivation und Leistung insbe-

sondere von Kindern aus ethnischen Minderheiten beizutragen (Slavin, 1995a; Slavin & Cooper, 1999). In Grundschulklassen in NRW haben wir die Übertragbarkeit solcher Programme auf deutsche Verhältnisse demonstriert (Wagner & Avci, 1994).

In Deutschland ist kooperativer Gruppenunterricht mit dem Ziel der Prävention oder Reduktion von fremdenfeindlichen Einstellungen weitgehend unbekannt. Selbst in den Vereinigten Staaten von Amerika, wo kooperativer Gruppenunterricht nachweislich erfolgreich eingesetzt wird, klagen Fachautoren darüber, dass dies nicht häufig genug geschehe (Stephan, 1999, S. 65). Eigene Erfahrungen und Überlegungen anderer Autoren lassen vermuten, dass der Einsatz kooperativen Gruppenunterrichts vor allem auf Widerstände bei Lehrerinnen und Lehrern trifft:

- Kleingruppenarbeit in heterogenen Gruppen mit einer Diversifizierung der Arbeitsaufträge in den Gruppen ist weitgehend unbekannt.
- Kleingruppenarbeit in heterogenen Gruppen wird abgelehnt, weil ein Versagen der leistungsschwächeren Schüler befürchtet wird.
- Kooperative Unterrichtsformen setzen eine entsprechende Ausbildung des Lehrpersonals voraus.
- Lehrerinnen und Lehrer vermuten, dass der Einsatz von Kooperationstechniken die leistungsstarken Schüler unterfordert.
- Lehrerinnen und Lehrer befürchten, dass sich leistungsschwache Schüler in der Gruppenarbeit vollständig zurückziehen.

Die umfangreiche internationale Forschung zu kooperativem Gruppenunterricht zeigt, dass diese Befürchtungen in der Regel unbegründet sind. Im Gegenteil, neben den o.a. Effekten kooperativen Gruppenunterrichts beinhaltet die Methode noch den Vorteil, wesentlich zur Ausbildung der Schlüsselqualifikation Kooperationsfähigkeit beizutragen (Deutsch, 1993; Johnson & Johnson, 1995).

Neben der Schule können kooperative Programme auch in der Jugendarbeit eingesetzt werden, beispielsweise in Sportvereinen.

⇒ **Einschätzung:**
sehr erfolgversprechend
gut evaluiert

E 3.4 Weitere Möglichkeiten zur Herstellung günstiger Kontakte

Die Möglichkeiten zur Herstellung von Kontakten zwischen Mitgliedern verschiedener ethnischer Herkunft gehen über den Einsatz kooperativer Unterrichtsprogramme hinaus. Dazu gehören beispielsweise Jugendaustauschprogramme (z.B. Stangor, Jonas, Stroebe & Hewstone, 1996). Im Juli und August 2001 führte das BundesForum Kinder- und Jugendreisen e.V. sechs Begegnungscamps mit Jugendlichen aus unterschiedlichen Ländern durch. Alle Camps sollten unter den Bedingungen von Ferienreisen "Politische Bildung mit allen Sinnen für mehr Demokratie und Toleranz und gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus" durchführen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden zu Beginn und nach Abschluss des Campaufenthaltes mit Fragebogen befragt (Braun, o.J.). Die Ergebnisse zeigen keine wesentlichen Veränderungen im Schwarz-Weiß-Denken der Beteiligten, ihrer Toleranz gegenüber Ausländern oder fremden Kulturen, wohl aber eine Tendenz zur Zunahme (!) von Gewaltbereitschaft. (Auf die methodischen Probleme solcher Pre-Posttest Befragungen wird weiter unten eingegangen).

Die Möglichkeiten der Herstellung von Kontakten zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen über e-mail und deren Auswirkungen auf die gegenseitigen Einstellungen sind bislang wenig erforscht (vgl. aber Gray, 1999).

Wegen der Heterogenität der hier angeführten Maßnahmen ist ihre theoretische Fundierung schlecht abzuschätzen. Die geschilderten Maßnahmen können neben der Schule auch in der Jugendarbeit eingesetzt werden.

⇒ **Einschätzung:**
Erfolgsaussichten unklar
nicht hinreichend evaluiert

4.2 Maßnahmen zur (primären) Prävention von Aggressionsneigung

Programme zur Prävention von Aggression und Gewalt lassen sich danach gliedern, ob sie eher breit ansetzen, d.h. auf mehreren Ebenen und durch Modifikationen des Kontextes, in dem die Aggressionshandlung stattfindet (vgl. Verbeek & Petermann, 1999), versuchen Wirkung zu erzielen, oder ob sie eher zielgruppenorientiert vorgehen. Als Zielgruppen werden potenzielle Täter angesprochen, potenzielle Opfer und bystander, d.h. mögliche Beobachter aggressiver Attacken. Insbesondere bei den zielgruppenspezifischen Ansätzen wird deutlich, dass die Grenze zwischen primärer und sekundärer, z.T. tertiärer Prävention fließend ist: Eine Reihe von Programmen wurden in erster Linie für sekundäre und tertiäre Präventionsmaßnahmen entwickelt, da sie (oder Teile von ihnen) aber auch als primäre Präventionsmaßnahmen einsetzbar sind, werden sie hier auch aufgenommen. Abbildung 4 fasst die Maßnahmen zusammen.

Abbildung 4: Übersicht über Maßnahmen zur (primären) Prävention von Gewaltbereitschaft

Maßnahmen	Theoretische Fundierung	Einsatzort	Empirische Evaluation der Effizienz in der alltäglichen Anwendung
A 1 Mehrebenenkonzepte	Verstärkungslernen, Beobachtungslernen, Affektkontrolle: ++	Schule	++
A 1.1 Medienkampagnen	Beobachtungslernen: +	unspezifisch	?
A 2 Zielgruppenorientierte Ansätze			
A 2.1 „täterorientiert“ – Anti-Aggressivitätstraining	Verstärkungslernen, Beobachtungslernen, Affektkontrolle: ++	Schule, Jugendarbeit	++
A 2.2 „opferbezogen“	Situationskontrolle: +	Schule, Jugendarbeit	?
A 2.3 Schulung von Zivilcourage	Situationskontrolle: +	unspezifisch	?

Anmerkungen:

? = wenig erfolgversprechend / nicht evaluiert, + eingeschränkt erfolgversprechend / teilweise evaluiert, ++ sehr erfolgversprechend / gut evaluiert

A 1 Mehrebenenkonzepte

Mehrebenenkonzepte kommen vor allem in der Schule zum Einsatz. Sie zielen auf die Verbesserung von Schule und Unterricht ab, indem die pädagogischen, äußeren und strukturellen schulischen Bedingungen verändert werden sollen. Diese Vorschläge gehen davon aus, dass wichtige Aggressionsfaktoren in der Schule selbst liegen, die zu verändern sind.

Das von Olweus (1996b) entwickelte Programm (Olweus-Programm) basiert auf lerntheoretischen Annahmen. Hauptziel ist die Unterbrechung des Teufelskreislaufs von Angst und Gewalt. Eingebunden werden Schüler, Lehrer und Eltern.

Das Programm arbeitet auf unterschiedlichen Ebenen:

Maßnahmen auf der Schulebene

- Durchführung einer Fragebogenerhebung (Schüler) zur Abschätzung des Ausmaßes von Gewalt und Mobbing an der eigenen Schule.
- Gestaltung eines Pädagogischen Tages: Diskussion der Fragebogenergebnisse und möglichen Maßnahmen und Projekte.
- Durchführung einer Schulkonferenz: Verabschiedung eines schulspezifischen Programms „Gewaltprävention“.
- Qualitative Verbesserung der Pausenaufsicht.
- Umgestaltung des Schulhofs.
- Einrichtung eines Kontakttelefons, das die Gesprächsmöglichkeit mit einer Vertrauensperson der Schule ermöglicht.
- Durchführung von schulinternen Lehrerfortbildungen mit dem Ziel der Verbesserung des sozialen Milieus an der Schule.
- Einführung themenbezogener Kooperation von Eltern und Lehrkräften.
- Einrichtung von Arbeitsgruppen der Elternbeiräte (Klassen- und Schulelternbeirat)

Maßnahmen auf der Klassenebene

- Einführung von Klassenregeln gegen Gewalt: Klarstellung, Lob und Strafen – Absprachen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften.

- Durchführung regelmäßiger Klassengespräche: Bewährung der Regeln, Überprüfung der Einhaltung der Regeln.
- Wahl einer Lernform: Kooperatives Lernen.
- Die handlungsorientierte Behandlung des Themas im Unterricht z.B. auch durch die Herausarbeitung typischer Konfliktsituationen aus dem Schulalltag in Rollenspielen.
- Besondere Zusammenarbeit von Klassenelternbeiräten mit Lehrkräften.

Maßnahmen auf der individuellen Ebene

- Intensive Gespräche der Lehrkräfte mit Tätern und Opfern.
- Gespräche der Lehrer(innen) mit den Eltern der beteiligten Schüler.
- Hilfen für den familiären Bereich.
- Diskussionsgruppen für Eltern von Tätern und Opfern.
- Klassen- und Schulwechsel betroffener Schüler.

Die Maßnahmen dienen vorrangig der Gewaltprävention, beinhalten aber auch Reaktionsmöglichkeiten auf akute Gewalttaten. Die Evaluation des Programms von Olweus (1991; 1996a) zeigt eine deutliche Reduktion der Gewalt um bis zu 50% innerhalb von zwei Jahren. Das Programm ist inzwischen in verschiedenen Ländern zum Einsatz gekommen (Norwegen, Schweden, Finnland, Großbritannien, Japan, China, vgl. Verbeek & Petermann, 1999). Die Anwendung und Evaluation des Programms an deutschen Schulen (Hanewinkel, 1999; Hanewinkel & Knaak, 1999) zeigt ebenfalls positive Effekte.

Das US-Programm Peace Builders (Embry & Flannery, 1999) wendet sich in erster Linie an junge Schülerinnen und Schüler (Grundschule). Die Kinder lernen mit der Unterstützung Erwachsener, zumeist ihrer Lehrer,

- andere zu loben,
- es zu vermeiden, andere niederzumachen (avoid put downs),
- den Rat und die Unterstützung erfahrener Personen zu suchen,
- zu beachten, welche Konsequenzen das eigene Verhalten für andere hat und
- falsches Handeln zu korrigieren.

Das Programm fokussiert also stark auf Situationskontrolle und Verstärkungslernen. Evaluationen (Flannery, Huff & Manos, 1996) auf der Basis der Angaben von Schülern und Lehrern zeigen, dass das Programm dazu beiträgt, insbesondere die Aggressivität von Jungen in der Schule zu reduzieren.

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM); Tennstädt, 1987) will Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit Aggressions- und Disziplinproblemen verbessern. Je zwei Lehrkräfte werden zu Teampartnern, die sich gegenseitig supervisieren, Probleme gemeinsam reflektieren und gemeinsam angemessene Handlungsstrategien entwickeln. Das Programm besteht aus einer Reihe von Trainingseinheiten, z.B. Übungen zu

- dem Erkennen der Störung oder Aggression,
- der Erklärung der Störung oder Aggression,
- der Unterscheidung von Störungs- oder Aggressionsarten,
- der Formulierung von Maßnahmen bei Störungen oder Aggression,
- der Zuordnung von Störungs- oder Aggressionsarten,
- der sofortigen Reaktion auf Störung oder Aggression,
- Entscheidungsstrategien – Entscheidungstraining,
- der konkreten Ausführung einer Handlung und
- der Einschätzung des Handlungserfolgs.

Unter Gesichtspunkten primärer Prävention bezieht sich das Programm stark auf Situationskontrolle, die Verhinderung eines aggressiven Klimas im Klassenraum und damit die Vermeidung von Verstärkungs- und Beobachtungslernen von Aggression. Eine empirische Evaluation des Trainings (Senkung des Störungs- und Aggressionspegels; konstruktivere Schüler-Verhaltensweisen) zeigt eine Verminderung aggressiven Verhaltens (Tennstädt & Dann, 1987).

Das US-Amerikanische FAST Track Programm (Conduct Problems Prevention Research Group, 1992) versucht durch eine Kombination von Unterstützungsmaßnahmen für gefährdete Kinder, deren Eltern und Lehrer (FAST = family and school together), Verschärfungen von Verhaltensauffälligkeiten zu verhindern (vgl. auch das Minnesota Competence Enhancement Project; Braswell, August, Bloomquist,

Realmuto, Skare & Crosby, 1997). Im Rahmen des Programms werden Interventionsziele abgeleitet, die u.a. die Einübung angemessener Interaktionsmuster in Konfliktsituationen beinhalten. Das Programm enthält Trainingseinheiten für die Kinder und die Eltern, Hausbesuche und schulische Tutorien sind ebenfalls Bestandteile des FAST Track Programms. Evaluationen haben bislang vor allem Veränderungen in der sozialen Kompetenz der Kinder und in elterlichen Erziehungsverhalten untersucht (vgl. auch Gottfredson, 1997).

⇒ **Einschätzung:**
sehr erfolgversprechend
positive Evaluation

A 1.1 Medienkampagnen

Sowohl Laborexperimente als auch Feldstudien zeigen, dass aggressive Verhaltensweisen durch den Konsum von Fernsehsendungen mit gewalttätigen Inhalten vermittelt und erlernt werden (Bushman & Anderson, 2001). Huesman und Mitarbeiter (vgl. Huesman & Miller, 1994) beispielsweise demonstrieren anhand einer Längsschnittuntersuchung über einen Zeitraum von 22 Jahren, dass das Ausmaß des Konsums aggressiver Medieninhalte durch Jungen im Alter von 8 Jahren ein signifikanter Prädiktor für ihre Aggression im Alter von 18 Jahren bzw. von gewalttätiger Kriminalität im Alter von 30 Jahren ist. An diesen Befunden wird deutlich, dass über Modelle, in diesem Fall solche, die im Fernsehen präsentiert werden, aggressives Verhalten erlernt werden kann.

Aus dem eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Konsum aggressiver Medieninhalte und Gewaltneigung ergeben sich klare Empfehlungen zur Gewaltprävention:

- Reduktion des Fernsehkonsums von Kindern und Jugendlichen (Primär mit gewalttätigen Inhalten) und
- Selbstkontrolle von Medien in Bezug auf Gewaltdarstellungen

Ob und wie spezielle Medienkampagnen mit dem Ziel der Gewaltprävention auf potenzielle Täter, Opfer oder bystander wirken, ist theoretisch nicht genau vorherzusagen: Es ist zu befürchten, dass Werbekampagnen gegen Gewalt vor allem bei

potenziellen Tätern zu wenig involvierend sind, um Wirkung zu zeigen. Empirisch ist die Wirkung von Medienkampagnen gegen Gewalt nicht erforscht.

⇒ **Einschätzung:**
erfolgversprechend
nicht evaluiert

A 2 Zielgruppenorientierte Ansätze

A 2.1 Täterorientierte Ansätze - Anti-Aggressionstrainings

Vor allem in der Schule soll mit Hilfe von Unterrichtsprogrammen, Texten, Bildern, Filmen, Rollenspielen oder Kommunikationsübungen die soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden. Einige täterorientierte Ansätze sind auf der Basis von Theorien zur Entstehung von Gewalt entwickelt, die beispielweise aggressives Verhalten auf Defizite an sozialer Kompetenz zurückführen.

Weidner und Mitarbeiter (vgl. Weidner, Kilb & Kreft, 2000) haben ein Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) für gewaltbereite, rechtsextremistische jugendliche Wiederholungstäter entwickelt. Zentraler Gedanke ist der konfrontative Umgang mit den Straftätern. Durch Modelllernen, differenzielle Bekräftigung, systematische Desensibilisierung, Situations- und Affektkontrolle soll das gewalttätige Verhalten abtrainiert werden. Ergänzt wird dieses Verhaltenstraining durch ein kognitives Training, in dem die falsche Grundannahme des Gewalttäters, dass Gewalt stark und unangreifbar mache, verändert werden soll. Eckpfeiler des Curriculums sind:

1. Ermittlung von Aggressivitätsauslösern: Im ersten Schritt soll zusammen mit den Trainingsteilnehmern die Situationen identifiziert werden, die sie zu Aggression veranlassen. Dazu zählt auch Alkohol und seine enthemmende Wirkung. Im Anschluss daran werden Situationshierarchien aufgestellt, die im Sinne systematischer Desensibilisierung bearbeitet werden. Dabei geht man davon aus, dass die systematische Konfrontation der Täter mit den Aggressivitätsauslösern zu einer Gewöhnung führt und nach einiger Zeit die spezifizierten Situationen nicht mehr Aggression auslösen.

2. Die Wahrnehmung von Aggressivität als Vorteil: Aus der Beobachtung, dass Gewalttäter die positiven und nützlichen Aspekte von Aggressivität betonen, werden mit Hilfe einer Kosten-Nutzen-Analyse den Tätern die Nachteile ihres aggressiven Verhaltens verdeutlicht, um aufzuzeigen, dass die Kosten bzw. Nachteile den Nutzen überwiegen.
3. Anpassung von Ideal- und Realselbst: Bei Gewalttätern klaffen Idealbild (Rambo, Straßenheld) und reales Selbst (Versagen in der Schule) oft auseinander. Ziel ist es, den Tätern beizubringen, mit Schwächen leben zu können, um die Dissonanz zwischen Ideal- und Realselbst zu reduzieren.
4. Vermeidung von Neutralisierungstechniken: Mit Neutralisierungstechniken sind gedankliche Strategien gemeint, die es dem Täter ermöglichen, seine Taten umzudefinieren (Abwertung des Opfers, Umdefinition der Tat zur gerechten Sache) und sich so von Schuld- und Schamgefühlen zu befreien. Damit sollen Schuld- und Schamgefühle geweckt und die Übernahme der Verantwortung für die Taten gefördert werden.
5. Opferkommunikation und Übernahme der Opferperspektive: Durch die Konfrontation der Täter mit den Konsequenzen für die Gewaltopfer sollen Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gesteigert werden.
6. Provokationstest: Durch einen Provokationstest werden den Teilnehmern die Grenzen ihrer Selbstkontrolle, Erregbarkeit und Aggressivität vermittelt. Indem Situationen thematisiert werden, die früher zu Gewalttätigkeiten geführt haben, werden die Trainingsteilnehmer während der Gruppensitzung unangekündigt provoziert. Ziel ist, dass die Täter trotz Provokation gelassen bleiben.

In einer empirischen Überprüfung des AAT, in der 22 behandelte Gewalttäter mit einer Kontrollgruppe mit 34 unbehandelten Gewalttätern verglichen wurden (Weidner & Wolters, 1991) zeigte sich, dass sich die allgemeine, reaktive und nach außen gerichtete Aggressivität sowie die Erregbarkeit der behandelten Gewalttäter reduzierte und gleichzeitig die Hemmung von Aggression steigt.

Das US-Programm Second Step (Committee for Children, 1992; vgl. auch die Anger Coping Intervention with Aggressive Children; Lochman, Lampron, Gemmer & Harris, 1987) wird für drei Altersstufen angeboten. Als Medien werden Bilder mit Problemsituationen eingesetzt, für die die Schüler Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. Üben-

gen zur Selbstinstruktion, Problemlösetrainings und Verhaltensübungen sind ebenfalls Bestandteile des Programms. Das Programm wird in verschiedenen US-Bundesstaaten eingesetzt. Eine deutsche Version wurde von Krannich, Sanders, Ratzke, Diepold und Cierpka, (1997) vorgestellt. Das Programm ist in Ansätzen in Form einer Befragung von beteiligten Lehrkräfte evaluiert (Milwaukee Board of School Directors, 1993). Das Programm versucht, Kompetenzen für Alternativhandlungen auszubilden und Empathiefähigkeit und Affektkontrolle von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. In einer Meta-Analyse von therapeutischen Interventionen bei hyperaktiven Kindern in der Schule zeigen Robinson, Smith, Miller und Brownell (1999), dass die Schulung angemessener Selbstinstruktionen allein schon zur Verminderung von Hyperaktivität und Aggressivität beiträgt.

Das ebenfalls aus den USA kommende PATHS-Programm (Kusche & Greenberg, 1994; vgl. auch <http://www.prevention.psu.edu/PATHS/>) zielt auf Schülerinnen und Schüler der Grundschule ab. Für Schülerinnen und Schüler in besonderen Förder-schulen gibt es eine spezielle Version des Programms. Lehrerinnen und Lehrer erhalten eine dreitägige Einführung, damit sie das Programm einsetzen können. Das Programm wird über die Dauer eines Schuljahres bearbeitet. In den Unterrichtsblöcken werden Selbstkontrolle, das Äußern von Gefühlen und Problemlösefähigkeiten eingeübt. Dazu kommen Rollenspiele, Klassendiskussionen, Übungen zur Selbstverstärkung und Arbeitsblätter zum Einsatz. Evaluationsstudien zeigen, dass das PATHS-Programm zur Reduktion aggressiver Konfliktlösungen beiträgt (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995; Kusche & Greenberg, 1997).

Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer und Verbeeck (1999) entwickelten ein Sozialtraining in der Schule, das von Lehrerinnen und Lehrern nach einer kurzen Schulungsphase eingesetzt werden kann. Das Programm zielt u.a. darauf ab, falsche Wahrnehmungsmuster, Ursachenerklärungen und problematische Konfliktlösungsstrategien, die vor allem bei aggressiven Kindern zu beobachten sind, zu korrigieren. Es zielt also auf Situationskontrolle und die Einübung von Handlungsalternativen zu Aggression. Das Programm wird in jeweils zwei Schulstunden über einen Zeitraum von mindestens 10 Wochen durchgeführt. Zum Einsatz kommen u.a. Rollenspiele, Entspannungsübungen und Übungen zu Selbstkontrolltechniken. Kontrollierte

Evaluationen zeigen, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit leicht erhöhter Aggressionsbereitschaft von der Teilnahme am Programm profitieren.

In Streitschlichterprogrammen (vgl. z.B. Jefferys-Duden, 1999; auch Korn & Mücke, 2000) werden Schülerinnen und Schüler zu Schlichtern zwischen Konfliktparteien in der Schule ausgebildet. Streitschlichterprogramme stellen somit eine Form von Mediation dar. Mediation bedeutet die Vermittlung zwischen Konfliktparteien durch eine unparteiische dritte Person (Mediator), indem der Mediator den Konfliktparteien hilft, eine möglichst für alle befriedigende Lösung zu finden. Der Mediator hört sich die Anliegen aller Beteiligten an, gibt ihnen Gelegenheit, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen und hilft bei der Klärung der eigentlichen Interessen der Konfliktparteien (vgl. auch Montada & Kals, 2001). Die Kontrahenten erfahren durch diese Vorgehensweise etwa über die eigentlichen Probleme, Gefühle und die Interessen der anderen Seite.

Wichtige Merkmale des Mediationsverfahrens sind

- die Anwesenheit der vermittelnden Mediatoren,
- die Einbeziehung aller Konfliktparteien, die in der Regel auch anwesend sind,
- die informelle, außergerichtliche Ebene,
- die Freiwilligkeit der Teilnahme am Mediationsverfahren und die
- Selbstbestimmung bezüglich der Konfliktlösung, d.h. die Entscheidungsbefugnis wird nicht an Dritte abgegeben.

Die wichtigsten Schritte des Mediationsverfahrens sind:

- Die Vorphase: In dieser Phase wird versucht, die Konfliktparteien an einen Tisch bekommen.
- Das Mediationsgespräch: Es sollte folgende Struktur haben:
- Einleitung des Mediationsgesprächs,
- Darlegung der Sichtweisen der einzelnen Konfliktparteien,
- Konflikterhellung: Eruierung verborgener Gefühle, Interessen, Hintergründe,
- Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten,
- Übereinkunft.

Streitschlichterprogramme versuchen, den Streitparteien andere als gewalttätige Lösungsmöglichkeiten zu offerieren. Eine Evaluation von Streitschlichterprogrammen in Bezug auf Gewaltprävention steht aus.

⇒ **Einschätzung:**
sehr erfolgversprechend
teilweise evaluiert

A 2.2 Opferbezogene Maßnahmen

Im Zentrum spezifisch opferbezogener Maßnahmen stehen der akute Schutz und die langfristige Stärkung von Personen, die häufig Opfer von Aggression und Gewalt sind. Meist geht es bei solchen Maßnahmen um eine Wissensvermittlung zum Thema Kindesmisshandlung, um die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und um den Abbau von Isolationsgefühlen. Die Informationsprogramme bauen damit stark auf die Möglichkeit der Situationskontrolle durch potenzielle Opfer. Eine empirische Evaluation solcher Maßnahmen steht bislang aus.

⇒ **Einschätzung:**
erfolgversprechend
nicht evaluiert

A 2.3 Schulung von Zivilcourage

Gewalt tritt oft auf, weil Opfer selbst passiv ihr Schicksal hinnehmen und Beobachter (bystander) wegsehen und nicht helfend oder sanktionierend eingreifen. Wenn rechtsextremistische Gewalt folgenlos bleibt, werden die Täter darin verstärkt und gleichzeitig zu Vorbildern für andere. Ein Ansatzpunkt zur Prävention bzw. Reduktion rechtsextremistischer Gewalt liegt daher in der Förderung von Zivilcourage und der Bereitschaft zu aktivem Eingreifen bei Gewalt in der breiten Bevölkerung.

Zivilcouragiertes Verhalten kann erlernt werden. Frey, Schäfer und Neumann (1999) machen auf Bedingungen aufmerksam, die erfüllt sein müssen, damit Menschen beim Beobachten von Notsituationen aktiv werden und einschreiten:

1. Erkennen der Notsituation und Kennen adäquater Verhaltensweisen:
 - Aufmerksamkeit im Alltag
 - Bewusste Wahrnehmung: Sehen statt „Übersehen“
 - Wissen (Kenntnis adäquater Verhaltensweisen und alternativer Handlungsmöglichkeiten)
2. Können, d.h. Kompetenzen zur Handlungsdurchführung:
 - Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten
 - Multiplikatoren und Vorbildverhalten
 - Aus Positivbeispielen lernen
3. Wollen, d.h. Motivation zur Handlung:
 - Konsequenzen der eigenen Passivität durch Perspektivenwechsel und Empathie verdeutlichen
 - Bewältigungskognitionen induzieren und Hilflosigkeitskognitionen reduzieren
4. Sollen, d.h. persönliche Selbstverpflichtung zur Handlung:
 - Die persönliche Verantwortung
 - Die Berücksichtigung von Werten und Spielregeln
 - Grenzen setzen
5. Dürfen
 - Rückgrat durch Selbstwertsteigerung
 - Explorations- und Übungsfelder

Bislang existieren keine ausgearbeiteten Programme zur Steigerung von Zivilcourage. Überlegungen zur Förderung von Zivilcourage berücksichtigen häufig nicht, dass die möglichen Helfer sich mit ihrer Hilfe selbst in Gefahr bringen können. Die Polizei der Stadt Frankfurt/Main hat Schulungsmaßnahmen für den angemessenen Umgang mit Gewaltsituationen entwickelt. Das Training beinhaltet u.a. praktische

Empfehlungen und Übungen zur Hilfeleistung bei gewalttätigen Auseinandersetzungen. Wer sinnvollerweise der Träger solcher Ausbildungsmaßnahmen sein soll, bleibt jedoch unklar.

⇒ **Einschätzung:**
sehr erfolgversprechend
nicht evaluiert

4.3 Maßnahmen zur (primären) Prävention von hate crimes

Die Literaturrecherche liefert nur wenig Hinweise auf Programme, die speziell die primäre Prävention von hate crimes zum Ziel haben. Abbildung 5 fasst diese Programme zusammen, erneut gegliedert nach der Spezifität des Einsatzes.

Abbildung 5: Übersicht über Maßnahmen zur (primären) Prävention von Gewalt gegen fremde Gruppen (hate crimes)

Maßnahmen	Theoretische Fundierung	Einsatzort	Empirische Evaluation der Effizienz in der alltäg- lichen Anwendung
H 1 Mehrebenenkonzepte	?	Schule, Jugendarbeit	?
H 1.1 Medienkampagnen	Modelllernen: +	unspezifisch	?
H 2 Zielgruppenorientierte Ansätze	?	Schule, Jugendarbeit	?
H 2.1 Opferbezogene Ansätze	Situationskontrolle: +	unspezifisch	?
H 3 Polizeiliche Prävention	Situationskontrolle: +	unspezifisch	+

Anmerkungen:

? = wenig erfolgversprechend / nicht evaluiert, + eingeschränkt erfolgversprechend / teilweise evaluiert, ++ sehr erfolgversprechend / gut evaluiert

H 1 Mehrebenenkonzepte

Das US Department of Education (www.ed.gov/offices/OESE/SDFS) gibt eine Übersicht über präventive Maßnahmen gegen hate crimes in der Schule. Z. T. werden Eltern explizit einbezogen, teilweise wird versucht, die Gemeinde in die Projekte mit einzubinden. Der Katalog umfasst

- Informationsprogramme (z.T. unterstützt durch Internetseiten),
- Trainings (für Schüler und Lehrer) zur gewaltfreien Konfliktlösung,
- Kooperative Kleingruppenarbeit,
- Einführung von Schulregeln.

Alle angeführten Programme zielen auf die Prävention von hate crimes zwischen ethnischen Gruppen (races). Es finden sich keine Hinweise auf systematische Evaluationen.

Zu den Präventionsprogrammen von Gewalt gegen Fremde in Deutschland gehören eine Reihe von sozialpädagogischen Maßnahmen, wie etwa das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt der Bundesregierung (Bohn, Kreft, Stüwe & Weigel, 1993; Merkel, 1995), das im Verlaufe des Jahres 1992 startete. Insgesamt 140 Projekte wurden durchgeführt. Dabei wurde auf sehr unterschiedliche Handlungsansätze zurückgegriffen, z.B.

- Aufsuchende Ansätze
- Beratungsprojekte
- Betreutes Wohnen
- Cliques-/Gruppenarbeit
- Erlebnispädagogik
- Fanarbeit
- Freizeitpädagogik
- Info-/Kulturarbeit
- Jugendclubs
- Mädchenarbeit
- Medienpädagogik

- soziale Trainingskurse
- Werkstatt- und Arbeitsansätze.

Ausgangspunkt des Aktionsprogramms war die Vermutung, dass die Ursachen der Konflikte im Zusammenhang mit den risikoreichen und belastenden Veränderungen jugendlicher Lebenswelten seit der Wende stehen. Einen Eindruck über die Möglichkeiten thematischer pädagogischer Maßnahmen in der Schule und der Jugendarbeit liefert die Dokumentation von Beutel, Schnurre, Senge, Thöne und Fauser (2001). Eine Abschätzung der theoretisch zu vermutenden Effektivität der Maßnahmen ist vor dem Hintergrund der Heterogenität von Ansätzen und theoretischen Grundannahmen hier nicht möglich. Eine kontrollierte empirische Evaluation der verschiedenen Projekte wurde nicht durchgeführt.

Auch in den alten Bundesländern wurde die Problematik rechtsextremistischer Gewalt in der Jugendarbeit aufgenommen (Scherr, 1993). Klose, Rademacher, Hafenegger und Jansen (2000) berichten über das Hessische Jugendaktionsprogramm gegen Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Allerdings ist auch hier die geringe theoretische Fundierung der eingesetzten Maßnahmen und deren fehlende Evaluation zu bemängeln.

Frindte et al. (2001) weisen auf Basis einer Untersuchung mit inhaftierten fremdenfeindlichen Gewalttätern auf die möglichen negativen Sozialisationsmöglichkeiten von Jugendcliquen hin. Anhand der (vorläufigen) Ergebnisse einer Interviewuntersuchung mit inhaftierten fremdenfeindlichen Gewalttätern zeigen sie, dass sich die Entwicklung dieser Täter in drei Phasen vollzieht. In der ersten Phase wird in den Familien Gewalt als Hauptmittel zu Regulation alltäglicher Konflikte erlebt, die späteren Täter haben bereits früh gelernt, selbst Gewalt einzusetzen. In der zweiten Phase, der schulischen Sozialisation, setzt sich diese Entwicklung fort. Die dritte Phase wird durch den Anschluss an eine rechte Clique gekennzeichnet. Hier erfolgt der explizite Kontakt mit rechtsextremen Ideologien, dem sich in relativ kurzer Zeit die erste fremdenfeindliche Gewalt anschließt. Frindte und Mitarbeiter finden Hinweise darauf, dass die meisten der interviewten Jugendlichen durch Maßnahmen der Jugendhilfe betreut wurden und dass solche Betreuungsmaßnahmen die negativen Auswirkungen von Jugendcliquen möglicherweise fördern können, indem die Grup-

penkohäsion verstärkt und hierdurch die ungestörte Sozialisation in einer rechtsextremen Gruppe mit unterstützt wird (vgl. auch Sherman, 1997a).

Die überwiegende Mehrzahl der Mehrebenenkonzepte wurde in der Schule und Jugendarbeit umgesetzt.

⇒ **Einschätzung:**
eingeschränkt erfolgversprechend
hinsichtlich hate crimes nicht evaluiert

H 1.1 Medienkampagnen

Ebenso wie für die Prävention allgemeiner Gewalt (s.o.) sind Medienkampagnen geschaltet worden, die die Reduktion von hate crimes, z.B. in Form von fremdenfeindlicher Gewalt, zum Ziel haben. Theoretisch bauen diese Programme auf Modelllernen auf, nur für einzelne Kampagnen gibt es Ansätze einer empirischen Evaluation.

Kiefl (1999) schildert den Versuch der Evaluation einer 1993 aufgelegten Aufklärungskampagne der Innenminister von Bund und Ländern gegen Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt ("FAIRVERSTÄNDNIS"). Bis Ende 1995 hatte die Kampagne ca. 5 Mio. EURO gekostet. Die Kampagne umfasste u.a. die Erstellung von Materialien (Poster, Arbeitshefte, Computerspiele, etc.), Anzeigen und Funk- und Fernsehspots, Durchführung von Bildungsveranstaltungen für Multiplikatoren. Mit der Evaluation wurde das Deutsche Jugendinstitut zwei Jahre (!) nach Start der Kampagne beauftragt. Die zu diesem Zeitpunkt noch verwendbaren Daten beschränkten sich auf die Analyse von solchen Nachfragen nach Material, die zusätzlich zur Bestellung Kommentare enthielten (N = 827), 420 zufällig ausgewählte Kommentare (aus insgesamt 10.000) zum Computerspiel auf einer dafür vorgesehenen Rückantwortkarte und 104 Telefoninterviews mit Multiplikatoren ("eine Selektion von für die Kampagne aufgeschlossenen Personen", S. 298). Die mit der Evaluation befassten Wissenschaftler erkennen selbst deutlich die beschränkten Möglichkeiten, die eine Evaluation auf der Basis dieser Daten liefert. Sie fassen zusammen: "Die Frage, wieweit das zentrale Ziel, nämlich einen Beitrag zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt zu leisten, erreicht wurde, kann nicht eindeutig beantwortet

werden, ... Die Kampagne hat vor allem bereits sensibilisierte Jugendliche erreicht. ... Die Kampagne hat nach den uns zur Verfügung stehenden Informationen die zentrale Problemgruppe der fremdenfeindlichen und/oder gewaltaffinen Jugendlichen nicht erreichen können. ... Die Kampagne war als Mittel der symbolischen Politik von Bedeutung." (S. 300-301).

⇒ **Einschätzung:**
erfolgversprechend
hinsichtlich hate crimes nicht evaluiert

H 2 Zielgruppenorientierte Ansätze

Die unter H1 angeführten Mehrebenenansätze könnten z.T. auch als zielgruppenspezifische Ansätze angesehen werden.

Osborg (2000) schildert ein Konzept konfrontativer Pädagogik, bei dem rechtsextreme Jugendliche mit ihren argumentativen Widersprüchen und den internen Widersprüchen nationalsozialistischer Ideologien konfrontiert werden. Das Programm ist vornehmlich für den Bereich sekundärer und tertiärer Prävention entwickelt. Die Jugendlichen werden in Diskussionen eingebunden und – z.T. auf der Basis vorgefertigter Listen von Widerspruchsthemen (beispielsweise ihr Hass auf „Assis“ (sog. Asoziale) und die Verbreitung allgemeiner Kriminalität unter rechtsradikalen Skins) – zur Aufarbeitung dieser Widersprüche gezwungen. Damit ähnelt die Methode der unter E 1.2 angeführten value confrontation technique von Rokeach (1971).

Die Brandenburgische Landesregierung hat ein Netzwerk "Beratungssystem Schule" entwickelt, das dem Austausch und der systematischen Beratung von Schulen dient (<http://www.brandenburg.de/land/mbjs>). Fallberichte zu sozialpädagogischer Arbeit finden sich bei Heldt (1999).

Wegen der Heterogenität der Maßnahmen ist eine summarische Einschätzung ihrer theoretischen Sinnhaftigkeit kaum möglich.

⇒ **Einschätzung:**
unklar
nicht evaluiert

H 2.1 Opferbezogene Maßnahmen

Auch potenzielle Opfer von hate crimes können sich vor Gewalt schützen. Dazu gibt es z.T. Trainingskurse, in denen Handlungsempfehlungen gemacht werden. Dazu gehören (Korn & Mücke, 2000):

- Möglichst weglaufen, denn als Einzelner hat man keine Chance gegenüber einer Gruppe.
- Mit den Tätern ruhig reden, sie aber nicht provozieren.
- Hilfe aus der Umgebung anfordern, indem die Menschen direkt angesprochen werden.
- Gegebenfalls das tun, was die Täter verlangen.
- Auf keinen Fall körperliche Gegenwehr ausüben oder selbst eine Waffe ziehen.
- Sich gegebenenfalls durch Anzeigenerstattung vor Wiederholung schützen.
- Nicht schweigen, sondern mit einer vertrauten Person darüber reden, was passiert.
- Vermeidung gefährdeter Orte am Wochenende.

Der Einsatzort für solche Maßnahmen ist unspezifisch. Theoretisch fokussieren die Maßnahmen auf Situationskontrolle. Eine empirische Evaluation existiert nicht.

⇒ **Einschätzung:**
erfolgversprechend
nicht evaluiert

H 3 Polizeiliche Prävention

Von einem Teil von hate crimes, nämlich fremdenfeindlichen Gewalttaten, ist bekannt, dass diese vornehmlich am Wochenende ausgeführt werden (Neubacher, 1999). Daraus ergibt sich, dass gerade an Wochenenden eine verstärkte Präsenz der Polizei an bekannten Treffpunkten potenzieller fremdenfeindlicher Gewalttäter und an Orten potenzieller Gewaltaustragung geboten ist. Eine Evaluation solcher orts- und zeitspezifischen Polizeipräsenz gibt es bislang nicht.

Die Mehrzahl von hate crimes wird aus Gruppen heraus verübt. Daher sollten Präventionsmaßnahmen, die auf die Reduktion von Gewalttaten abheben, die aus Gruppen heraus durchgeführt werden, auch zur Reduktion von hate crimes führen. Fritsch, Caeti und Taylor (1999) haben mit einem quasi-experimentellen Design anhand einer Präventionsmaßnahme des Dallas Police Departement gezeigt, dass Ausgehverbote und die polizeiliche Verfolgung von Schulschwänzern zu einer Reduktion von Gewalttaten durch gangs führen. Die alleinige Verstärkung polizeilicher Präsenz führt nicht zu einer solchen Reduktion (vgl. auch Sherman, 1997b; eine Ideensammlung zu gang prevention in Kooperation mit der Schule findet sich bei Kodluboy, 1997).

⇒ **Einschätzung:**
sehr erfolgversprechend
teilweise evaluiert

5 Zusammenfassende Bewertung

Wie die Übersicht zeigt, ist die Zahl von Programmen zur Prävention von hate crimes quantitativ gering. Darüber hinaus sind die Programme bislang nicht hinreichend empirisch evaluiert. Fast alle auffindbaren Programme stammen aus dem Umfeld der Prävention von ethnischen Konflikten.

Vor dem Hintergrund des drängenden Problems der Verhinderung von Gewalt gegen Mitglieder fremder Gruppen muss somit verstärkt auf solche Programme zurückgegriffen werden, die zur primären Prävention von negativen Einstellungen gegen

Fremde und von Aggressivität zum Einsatz gebracht werden können. Auch diese Programme sind selten evaluiert. Deutlich muss auch darauf verwiesen werden, dass der kausale Zusammenhang zwischen negativen Einstellungen gegenüber Fremden, Gewaltbereitschaft, deren Wechselwirkung und der Ausführung von hate crimes bislang empirisch weitgehend ungeklärt ist: Ist tatsächlich eine negative Einstellung gegenüber einer fremden Gruppe eine Voraussetzung für die Ausführung von hate crimes gegen diese Gruppe oder wirken auch situative Bedingungen bei der Tat ausführung so stark, dass sich auch Täter beteiligen, die "nur" gewaltbereit sind und einen entsprechenden Überzeugungshintergrund vermissen lassen? Schließlich ist einschränkend darauf zu verweisen, dass ein Teil der angeführten empirischen Evidenz nicht aus Deutschland stammt und somit deren Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse nicht sichergestellt ist.

Abzuzeichnen scheint sich bislang, dass vor allem solche Programme effektiv sind, die direkt das problematische Verhalten oder die problematischen Einstellungen angehen. Je weiter weg die präventive Intervention vom Interventionsziel ist, umso ungesicherter sind die Ergebnisse solcher Maßnahmen.

Als Einsatzort scheint besonders die Schule sinnvoll. Dies zeigen auch Übersichtsbeiträge und Meta-Analysen, die die existierenden Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen gegen negative Einstellungen gegen Fremde (Übersicht bei Stephan, 1999; Meta-Analysen bei Johnson & Johnson, 2000; McGregor, 1993) und zur Prävention von Aggression (Übersicht: Flannery & Williams, 1999; Verbeek & Petermann, 1999; Meta-Analyse: Durlak, 1997; einige Vorschläge für Vorschuleinrichtungen finden sich bei Carey, 1997) zusammenfassen und bedeutsame Effektstärken finden (vgl. auch Gottfredson, 1997).

Die Schule als Ort der Prävention von hate crimes ist auch unter einem Gesichtspunkt, der hier nicht unmittelbar augenfällig wird, von besonderer Bedeutung: Die Schule ist der einzige Ort, an dem alle Adressaten von Präventionsmaßnahmen erreichbar sind. Alle anderen Einsatzorte für primäre und sekundäre Prävention stehen der Gefahr gegenüber, dass vornehmlich diejenigen nicht erreicht werden, die von den Maßnahmen zuerst angesprochen werden sollten. Lediglich bei verurteilten

Straftätern besteht die Chance, diese mit gerichtlichen Auflagen in tertiäre Präventionsprogramme zu bringen.

Wenn es ein Resümee aus dieser Übersichtsdarstellung gibt, das als einigermaßen empirisch abgesichert angesehen werden kann, dann ist es das, dass es bislang viel zu wenig empirische Evaluationsstudien über die Effektivität von Präventionsmaßnahmen gibt. Um verwendbar zu sein, müssen allerdings auch empirische Evaluationsstudien bestimmten Qualitätsstandards entsprechen.

6 Qualitätsstandards zur Programmevaluation

Eine Vielzahl von möglicherweise erfolgreichen Programmen wird überhaupt nicht evaluiert. Häufig wird zum Abschluss der Finanzierungsphase ein Bericht erstellt, aus dem organisatorische Details des Projekts hervorgehen, in denen aber kein Bezug zu der Frage genommen wird, wie weit die Projektziele erreicht wurden. Argumentativ wird dies dann zuweilen dadurch gestützt, dass die Prozesse zu komplex und multikausal seien, um sie überhaupt einer Evaluation zugänglich zu machen.

Manche Programmevaluationen versuchen nach Abschluss der Maßnahmen deren Interessantheitsgrad bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu erfassen. Auch dies ist keine angemessene Form der Evaluation. Zum einen fehlt für das Urteil der Beteiligten ein Bewertungsmaßstab (wie interessant würden die Beteiligten ein beliebiges anderes Programm einschätzen?), zum Zweiten ist die Begeisterung der Beteiligten gewöhnlich nicht primäres Ziel der Maßnahme. Primäres Ziel ist die Reduktion der Tendenz zu hate crimes, ersatzweise die Reduktion negativer Einstellungen gegen Mitglieder fremder Gruppen bzw. die Neigung zur Aggression. Wenn es um die Beurteilung von Programmen geht, ist ihre Effektivität in Bezug auf diese Präventionsziele zu erfassen.

In Ermangelung anderer Kriterien werden z.T. Expertenurteile über die Qualität von Programmen eingeholt und als Ergebnisse werden best practice Projekte vorgestellt (vgl. Beutel, Schnurre, Senge, Thöne & Fauser, 2001). Oft jedoch sind bei diesem Vorgehen die Übereinstimmung der Experten in ihren Urteilen (Reliabilität) und die Grundlagen ihrer Einschätzungen (Validität) unklar, damit ist auch das Ergebnis einer

solchen Evaluation nicht nachvollziehbar. Zu bevorzugen sind daher, wann immer möglich, Verhaltensbeobachtungen, zumindest aber relevante Angaben der Befragten.

Abbildung 6: Evaluationsdesigns

	t1		t2	t3
6.1 Pretest-Posttest Design				
	Einstellungsmessung	Programm	Einstellungsmessung	
6.2 Pretest-Posttest Kontrollgruppendesign				
Gruppe 1	Einstellungsmessung	Programm	Einstellungsmessung	
Gruppe 2	Einstellungsmessung		Einstellungsmessung	
6.3 Solomon Vier-Gruppen Design				
Gruppe 1	Einstellungsmessung	Programm	Einstellungsmessung	
Gruppe 2	Einstellungsmessung		Einstellungsmessung	
Gruppe 3		Programm	Einstellungsmessung	
Gruppe 4			Einstellungsmessung	
6.4 Solomon Vier-Gruppen Design mit Nicht-reaktiven Maßen				
Gruppe 1	Einstellungsmessung	Programm	Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	
Gruppe 2	Einstellungsmessung		Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	
Gruppe 3		Programm	Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	
Gruppe 4			Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	
6.5 Solomon Vier-Gruppen Design mit Nicht-reaktiven Maßen und Nachtest				
Gruppe 1	Einstellungsmessung	Programm	Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	Nachtest
Gruppe 2	Einstellungsmessung		Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	Nachtest
Gruppe 3		Programm	Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	Nachtest
Gruppe 4			Einstellungsmessung + nicht-reaktive Messung	Nachtest

Naheliegender scheint zu sein, die Neigung zu hate crimes / negative Einstellungen / Aggressionsbereitschaft der Teilnehmer vor und nach Durchführung des Programms

zu messen. Veränderungen im Sinne einer Reduktion sprächen dann für die Effektivität eines Programms. Ein solches Pretest-Posttest Design (vgl. Abbildung 6.1) vernachlässigt jedoch die Wirkung einer Reihe von Störfaktoren, insbesondere des Einflusses von aktuellen Ereignissen. Beispielsweise ist anzunehmen, dass fremdenfeindliche Einstellungen nach dem 11. September 2001 infolge der Terrorakte in New York und Washington zugenommen haben. Ein zufällig zeitgleich durchgeführtes - erfolgreiches - Präventionsprogramm gegen negative Einstellungen gegenüber Fremden würde möglicherweise keine Veränderung von Pre- zu Posttest zeigen. Dies wäre nur aufdeckbar durch die Verwendung einer zusätzlichen vergleichbaren Kontrollgruppe, die zum selben Zeitpunkt wie die Präventionsgruppe befragt wird, aber nicht am Programm teilnimmt (Abbildung 6.2). In Bezug auf das angeführte Beispiel würden die Messwerte der Kontrollgruppe eine Zunahme der negativen Einstellungen gegenüber Fremden zeigen und damit die Wirksamkeit des Präventionsprogramms dokumentieren, bei dem eine solche Zunahme nicht nachweisbar ist.

Selbst ein solches Pretest-Posttest Kontrollgruppendesign übersieht eine weitere mögliche Fehlerquelle, insbesondere bei Befragungsdaten: die der wiederholten Befragung. Mehrfach nach den eigenen Einstellungen zu Fremden befragt zu werden mag eine Veränderung der Angaben bewirken, ohne dass "dahinter" eine tatsächliche Änderung der Überzeugungen stattgefunden hat. Dieses Problem ist durch zusätzliche Kontrollgruppen in den Griff zu bekommen, die nur einmal zum zweiten Messzeitpunkt befragt werden (Abbildung 6.3). Aus dem Vergleich mit den beiden Gruppen mit Vortestmessungen lassen sich die Effekte wiederholter Messung erfassen. Dazu ist allerdings große Sorgfalt auf die Äquivalenz der Gruppen zu verwenden (vgl. auch Cook & Campbell, 1979). Eine weitere Quelle der Verzerrung ist die Tendenz von Befragten, sich besonders gut darzustellen. Wer will sich selbst schon als Rassist beschreiben? Zur Erfassung solcher Verzerrungen ist der Einsatz möglichst wenig reaktiver Maße erforderlich, also von Maßen, die durch die Befragten nur schwer zu beeinflussen sind (Abbildung 6.4). Der in jüngster Zeit mehr und mehr zum Einsatz kommende Implicit Association Test (Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998) könnte ein solches Messinstrument darstellen. Schließlich beinhaltet die Evaluation von Programmen nicht nur den Nachweis kurzfristiger Effekte, sondern auch die Überprüfung ihrer Dauerhaftigkeit. Zu diesem Zweck schließlich sind

Nachtestungen einige Zeit nach Abschluss des Programms, z.B. ein halbes Jahr später, erforderlich (Abbildung 6.5).

Schließlich ist nicht zu erwarten, dass eine einmalige, u.U. erfolgreiche Überprüfung der Wirksamkeit eines Programms allein und endgültig über seine Effektivität Auskunft gibt. Ein Programm mag unter bestimmten Umständen, in einem Land, mit einer spezifischen Gruppe von Beteiligten erfolgreich sein. Wie aber ist festzustellen, dass dies auch unter andern Umständen, in anderen Ländern und bei anderen Zielgruppen der Fall ist? Dies ist nur durch die wiederholte sorgfältige Evaluation zu ermitteln. Die Ergebnisse solcher Evaluationsstudien wiederum werden nicht immer eindeutig sein. Zwei Evaluationsstudien im Land A erwiesen sich als erfolgreich, eine Studie in Land B hingegen nicht, vier Untersuchungen mit Jugendlichen berichten Erfolg, eine Studie mit erwachsenen Trainingsteilnehmern hingegen wieder nicht. Zur quantifizierenden Zusammenfassung solcher Studien sind Meta-Analysen durchzuführen.

Metaanalysen erlauben es, die quantitativen Ergebnisse verschiedener Studien zu einem Thema zusammenzufassen und die Gesamteffektivität der darin dokumentierten Maßnahmen quantitativ abzuschätzen. Ein Beispiel für den Einsatz von Meta-Analysen im hier interessierenden Themenfeld findet sich bei Wagner, Christ und van Dick (im Druck). Die Methode erlaubt es auch, bei einer hinreichenden Zahl von vorliegenden Untersuchungen, die empirische Ermittlung wichtiger Randbedingungen, wie beispielsweise Einflüsse des Lebensalters von Programmteilnehmern auf die Effektivität der Programme. Mit der geschilderten Methode ist es schließlich möglich, auf der Basis von vorliegenden Evaluationsstudien die Effektivität unterschiedlicher Maßnahmen gegeneinander abzuschätzen. Das Ergebnis einer solchen Meta-Analyse und die so aufgewiesene Effektivität oder Ineffektivität von Programmen kann dann beispielsweise auch zu den Kosten verschiedener Maßnahmen in Beziehung gesetzt werden. Mit anderen Worten, es wäre möglich, über den Einsatz von Maßnahmen nach Kosten-Nutzenrelationen zu entscheiden.

Die Ausführungen in diesem Abschnitt fokussieren stark auf die quantitative Evaluation von Präventionsprogrammen. Sie sind in ihrer Grundstruktur aber auch auf qualitatives Vorgehen übertragbar. Ein Beispiel für eine kontrollierte qualitative

Evaluation in einem zum besprochenen Thema verwandten Themenfeld – interkulturelle Trainings – findet sich bei Kinast (1998).

7 Literatur

- Aberson, C. L., Healy, M. & Romero, V. (2000). Ingroup bias and self-esteem: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 157-173.
- Aboud, F. E. & Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school based interventions to reduce prejudice. *Journal of Social Issues*, 55, 767-786.
- Aboud, F. E. & Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 269-293). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (1981). *Right-Wing Authoritarianism*. Manitoba: The University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of freedom. Understanding right-wing authoritarianism*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Altemeyer, B. (1994). Reducing prejudice in Right-Wing Authoritarians. In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium* (Vol. 7, pp. 131-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- American Psychological Association (1998). *Hate crimes today: An age-old foe in modern dress*. Washington, DC: Author (<http://www.apa.org/pubinfo/hate/>)
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Banks, J. A. (1988). Ethnicity, class, cognitive, and motivational styles: Research and teaching implications. *Journal of Negro Education*, 57, 452-466.

- Bar-Tal, D. (1990). Causes and consequence of delegitimization: Models of conflict and ethnocentrism. *Journal of Social Issues*, 46, 65-81.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression*. New York: McGraw-Hill.
- Beutel, W., Schnurre, S., Senge, K., Thöne, A. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen in der Schule und Gemeinde – Demokratiepoltische und gewaltpräventive Potenziale in Schule und Jugendhilfe*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bierhoff, H. W. & Wagner, U. (1998). *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1992). Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping: Theoretical and educational implications of a cognitive based intervention. *Child Development*, 63, 1351-1363.
- Boehnke, K., Hagan, J. & Hefler, G. (1998). On the development of xenophobia in Germany: the adolescent years. *Journal of Social Issues*, 54, 585-602.
- Bohn, I., Kreft, D., Stüwe, G. & Weigel, G. (1993). Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. In H. U. Otto & R. Merten (Hrsg.), *Rechtradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 301-309). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bradburn, N., Sudman, S. & Gockel, G. L. (1971). *Side by side: Integrated Neighborhoods in America*. Chicago: Quadrangle Books.
- Braswell, L., August, G.J., Bloomquist, M.L., Realmuto, G.M., Skare, S.S. & Crosby, R.D. (1997). School-based secondary prevention for children with disruptive behavior: Initial outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 197-208
- Braun, O.L. (o.J). *Ergebnisbericht Evaluation des Projekts Demokratie und Toleranz*. Landau: Autor.
- Breckheimer, S. E. & Nelson, R. O. (1976). Group methods for reducing racial prejudice and discrimination. *Psychological Reports*, 39, 1259-1268.
- Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281-302). New York: Academic Press.

- Brosius, H.-B. & Esser, F. (1995). *Eskalation durch Berichterstattung. Massenmedien und fremdenfeindliche Gewalt*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brosius, H.-B. & Scheufele, B. (2001). Zwischen Eskalation und Verantwortung: Die Berichterstattung der Massenmedien und fremdenfeindliche Gewalt- und Straftaten. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 9, 99-112.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Bundeskriminalamt (2000). *Kriminalprävention in Deutschland*. Neuwied: Luchterhand.
- Bushman, B.J. & Anderson, C.A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, 56, 477-489.
- Byrnes, D. A. & Kiger, G. (1992). Social factors and responses to racial discrimination. *Journal of Psychology*, 126, 631-638.
- Carey, K.T. (1997). Preschool interventions. In A.P. Goldstein & J.C. Conoley (Eds.), *School violence interventions* (pp. 93-106). New York: Guilford.
- Clunies-Ross, G. & O'Meara, K. (1989). Changing the attitudes of students toward peers with disabilities. *American Psychologist*, 2, 273-284.
- Committee for Children (1992). *Second step: A violence prevention curriculum*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology*, 4, 509-527.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation*. Chicago: Rand McNally.
- Crocker, J., Blaine, B. & Luhtanen, R. (1993). Prejudice, intergroup behaviour and self-esteem: Enhancement and protection motives. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 52-67). Herfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Cushner, K. & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions: a practical guide*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48, 510-517.

- Dollase, R. (2001). Die multikulturelle Schulklasse - oder: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 9, 113-126.
- Donnerstein, M. & Donnerstein, E. (1978). Direct and vicarious censure in the control of interracial aggression. *Journal of Personality*, 46, 162-175.
- Duckitt, J. (1989). Authoritarianism and group identification: A new view of an old construct. *Political Psychology*, 10, 63-84.
- Durlak, J.A. (1997). Primary preventions programs in schools. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology. Volume 19* (pp. 283-318). New York: Plenum.
- Eckert, R. & Willems, H. (1992). *Konfliktintervention*. Opladen: Leske & Budrich.
- Embry, D.D. & Flannery, D.J. (1999). Two sides of the coin: Multilevel prevention and intervention to reduce youth violent behavior. In D.J. Flannery & C.R. Huff (Eds.), *Youth violence: Prevention, intervention, and social policy* (pp. 53-81). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Fine, M. (1993). Collaborative innovations: Documentation of the Facing History and Ourselves program at an essential school. *Teachers College Record*, 94, 771-789.
- Flannery, D.J., Huff, C.R. & Manos, M.J. (1996) Youth gangs: A developmental perspective. In T. Gullotta, G. Adams & R. Montemayor (Eds.), *Delinquency, juvenile justice and adolescence. Advances in Adolescent Development* (Vol. pp. 170-204). Thousand Oakes, CA: Sage.
- Flannery, D.J. & Williams, L. (1999). Effective youth violence prevention. In: T.P. Gullotta & McElhaney (eds.), *Violence in homes and communities, and treatment. Issues in childrens' and families' lives* (Vol. 11 pp. 207-244). Thousand Oakes, CA: Sage
- Frey, D., Schäfer, M. & Neumann, R. (1999). Zivilcourage und aktives Handeln bei Gewalt: Wann werden Menschen aktiv? In: M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 265-281). Göttingen: Hogrefe.
- Frindte, W., Neumann, J., Hieber, K., Knote, A. & Müller, C. (2001). Rechtsextremismus = "Ideologie plus Gewalt" - Wie ideologisiert sind rechtsextreme Gewalttäter? *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 9, 81-98.

- Fritsch, E.J., Caeti, T.J. & Taylor, R.W. (1999). Gang suppression through saturation patrol, aggressive curfew, and truancy enforcement: A quasi-experimental test of the Dallas anti-gang initiative. *Crime and Delinquency*, 45, 122-139.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A. & Rust, M. C. (1993). The Common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In W. Stroebe & M. Hewstone (eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 1-26). Chichester: Wiley.
- Genesee, F. & Gandara, P. (1999). Bilingual education programs: A cross-national perspective. *Journal of Social Issues*, 55, 665-668.
- Gottfredson, D.C. (1997). School based crime prevention. In L. W. Sherman, D. Gottfredson, D., MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (Eds.), *Preventing crime: what works, what doesn't, what's promising* (Chapter 5). University of Maryland, MD: Department of Criminology and Criminal Justice.
- Graves, S. B. (1999). Television and prejudice reduction: When does television as a vicarious experience make a difference? *Journal of Social Issues*, 55, 707-727.
- Gray, J. H. (1999). Understanding online peers: Sociocultural and media processes among young adolescent students in the United States. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, 0104.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school aged children: The effects of the PATHS curriculum: *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenwald, A.G., McGhee, D.E. & Schwartz, J.L.K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel*. Princeton, NJ: University Press.
- Hanewinkel, R. (1999). Prävention von Gewalt an Schulen. In: B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 135-159). Tübingen: dgvt-Verlag.

- Hanewinkel, R. & Knaak, R. (1999). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 299-313). Weinheim: Juventa.
- Harding, J. & Hogrefe, R. (1952). Attitudes of white department store employees toward Negro co-workers. *Journal of Social Issues*, 8, 18-28.
- Heitmeyer, W. (1995). *Gewalt. Schattenseite der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim: Juventa.
- Heitmeyer, W. & Müller, J. (1995) *Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Biographische Hintergründe, soziale Situationskontexte und die Bedeutung strafrechtlicher Sanktionen*. Bonn: Bundesministerium der Justiz.
- Heldt, U. (1999). Sozialpädagogische Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen in Vorpommern – ein Praxisbericht. In F. Dünkel & B. Geng (Hrsg.), *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit* (S. 311-327). Godesberg: Form.
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the 'contact hypothesis'. In M. Hewstone & R. Brown (eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1-44). Oxford: Blackwell.
- Huesmann, L. R. & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 153-186). New York: Plenum Press.
- Jäger, S. & Link, J. (1993). *Die vierte Gewalt*. Duisburg: Diss-Verlag.
- Jefferys-Duden, K. (1999). *Das Streitschlichterprogramm*. Weinheim: Beltz.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Social interdependence: Cooperative learning in education. In B. B. Bunker & J. Z. Rubin (Eds.), *Conflict, cooperation, and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch* (pp. 205-251). San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000). The three Cs of reducing prejudice and discrimination. In S. Oskamp (Eds.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 239-268). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Jonas, K. (1998). Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden. In M. E. Oswald & U. Steinvorth (Hrsg.), *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden* (S. 129-154). Bern: Huber.
- Katz, J. H. & Ivey, A. (1977). White awareness: The frontier of racism awareness training. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 485-489.
- Kiefl, W. (1999). Evaluation einer Kampagne gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. *Soziale Arbeit*, 9, 296-301
- Kinast, E.U. (1998). *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich: Pabst
- Klink, A. & Wagner, U. (1999). Discrimination against ethnic minorities in Germany: Going back to the field. *Journal of Applied Psychology*, 29, 402-423.
- Klose, C., Rademacher, H., Hafeneger, B. & Jansen, M.M. (2000). *Gewalt und Fremdenfeindlichkeit – jugendpädagogische Auswege*. Oplanden: Leske + Budrich.
- Kodluboy, D.W. (1997). Gang-oriented interventions. In A.R. Goldstein & J.C. Conoley (Eds.), *School violence intervention* (pp. 189-214). New York: Guilford.
- Korn, J. & Mücke, T. (2000). *Gewalt im Griff. Band 2: Deeskalations- und Mediationsstraining*. Weinheim: Beltz.
- Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. East Sussex: Psychology Press.
- Krannich, S., Sanders, M., Ratzke, K., Diepold, B. & Cierpka, M. (1997). Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenz und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46, 236-247.
- Kusche, C.A. & Greenberg, M.T. (1994). *The PATH- curriculum*. Seattle, WA: Department Research and Programs.
- Kusche, C.A. & Greenberg, M.T. (1997). *The PATHS-Curriculum homepage*. <http://www.prevention.psu.edu/PATHS/index.html>
- Levy, S. R., Stroessner, S. J. & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1421-1436.

- Lochman, J.E., Lampron, L.B., Gemmer, T.V. & Harris, S.R. (1987). Anger-coping intervention with aggressive children: A guide to implementation in school setting. In P.A. Keller & S.R. Heyman (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book*. (pp. 339-356). Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of role-playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *Journal of Educational Research*, 86, 215-226.
- McGuire, W.J. (1985). Attitudes and attitude change. IN G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, (Vol. 2 pp. 233-346). New York: Random House.
- McGuire, W.J. (1986). The myth of mass media impact: Savagings and salvagings. *Public Communication and Behavior*, 1, 173-257.
- Meer, B. & Freedman, E. (1966). The impact of Negro neighbors on white house owners. *Social Forces*, 45, 11-19.
- Merkel, A. (1995): Zur Prävention von Gewalt, insbesondere zum Aktionsprogramm der Bundesregierung. *Bewährungshilfe*, 42, S. 22-27.
- Milwaukee Board of School Directors (1993). *An evaluation of the Second Step Violence Prevention Curriculum for elementary students*. Milwaukee, WI: Milwaukee Board of School Directors.
- Minard, R. D. (1952). Race relations in the Pocahontas coal field. *Journal of Social Issues*, 8, 29-44.
- Montada, L. & Kals, E. (2001). *Mediation*. Weinheim: Beltz.
- Neubacher, F. (1999). Fremdenfeindliche Brandanschläge - Kriminologisch-empirische Befunde zu Tätern, Tathintergründen und gerichtlicher Verarbeitung im Jugendstrafverfahren. In F. Dünkel & B. Geng (Hrsg.), *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit* (S. 265-287). Godesberg: Forum.
- Noack, P. (2001). Fremdenfeindliche Einstellungen vor dem Hintergrund familialer und schulischer Sozialisation. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 9, 67-80.
- Oesterreich, D. (1996). *Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion*. Opladen: Leske + Budrich.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In: D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsday, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996a). Bullying at school: Knowledge base and effective intervention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 784, 265-276.
- Olweus, D. (1996b). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Osborg, E. (2000). Rechtsradikale Überzeugungstäter. Verunsicherungs- und Konfrontationspädagogik für die Präventionsarbeit. *Standpunkt Sozial*, 3, 86-90.
- Petermann, F., Jugert, G., Rehder, A., Tänzer, U. & Verbeeck, D. (1999). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173-185.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent Meta-Analytic Findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 19, pp. 123-205). New York: Academic Press.
- Reicher, S.D. (1986). Contact, action and racialization: some British evidence. In M. Hewstone & R.J. Brown (Eds.), *Groups in Contact and conflict*. London: Basil Blackwell.
- Robinson, T.R., Smith, S.W., Miller, M.D. & Brownell, M.T. (1999). Cognitive behavior modification of hyperactivity-impulsivity and aggression: A meta-analysis of school-based studies. *Journal of educational psychology*, 91, 195-203.
- Rokeach, M. (1971). Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior. *American Psychologist*, 26, 453-459.

- Rubin, M. & Hewstone, M. (1998). Social identity theory's self-esteem hypothesis: A review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 40-62.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Schaller, M., Asp, C. S., Rosell, M. C. & Heim, S. J. (1996). Training in statistical reasoning inhibits the formation of erroneous group stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 829-844.
- Scherr, A. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. In: H.-U. Otto & R. Merten (Hrsg.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 325-333). Opladen: Leske + Budrich.
- Schneider, H.J. (2001a). *Kriminologie für das 21. Jahrhundert*. Münster: Lit.
- Schneider, H.J. (2001b). Opfer von Hassverbrechen junger Menschen: Wirkungen und Konsequenzen. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 84, 357-371.
- Schütz, H. & Six, B. (1996). How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 441-462
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sheare, J.B. (1974). Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 678-682.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1969). *Social psychology*. New York: Harper & Row.
- Sherman, L. W. (1997a). Communities and crime prevention. In: L. W. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (Eds.), *Preventing crime: what works, what doesn't, what's promising* (Chapter 3). University of Maryland, MD: Department of Criminology and Criminal Justice.

- Sherman, L. W. (1997b). Policing for crime prevention. In: L. W. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (Eds.), *Preventing crime: what works, what doesn't, what's promising* (Chapter 8). University of Maryland, MD: Department of Criminology and Criminal Justice.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance*. New York: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (1995a). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1995b). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 145-173). New York: Cambridge University Press.
- Slavin, R. A. & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Stangor, C., Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (1996). Influence of student exchange on national stereotypes, attitudes and perceived group variability. *European Journal of Social Psychology*, 26, 663-675.
- Steele, C.M. & Josephs, R.A. (1990). Alcohol myopia: Its prized and dangerous effects. *American Psychologist*, 45, 921-933
- Stephan, W. (1999). *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York: Teachers College.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact* (pp. 229-278). Orlando, FL: Academic Press.
- Stephan, W. S. & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Eds.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stotland, E., Katz, D. & Patchen, M.. (1959). The reduction of prejudice through the arousal of self-insight. *Journal of Personality*, 27, 507-531.
- Tajfel, H. (1975). Soziales Kategorisieren. In S. Moscovici (Hrsg.), *Forschungsbiete der Sozialpsychologie* (S. 345-380). Frankfurt: Fischer Athenäum.

- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tennstädt, K. C. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung*. Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Tennstädt, K.C. & Dann, H.D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Band III: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich*. Bern: Huber.
- Thomas, A. (1994). Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen* (S. 227-238). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 107-135). Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A., Layes, G. & Kammhuber, S. (1998). Sensibilisierungs- und Orientierungstrainings für die kulturspezifische Vorbereitung von Soldaten auf internationale Einsätze. In: Bundesministerium der Verteidigung (Hrsg.), *Untersuchungen des psychologischen Dienstes der Bundeswehr*. München: Verlag für Wehrwissenschaften.
- van den Heuvel, H. & Meertens, R. W. (1989). The culture assimilator: Is it possible to improve interethnic relations by emphasizing ethnic differences? In J. P. van Oudenhoven & T. M. Willemsen (Eds.), *Ethnic minorities* (pp. 221-236). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Veerbeek, D. & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7, 133-146.
- Vrij A. & Smith, B.J. (1999). Reducing ethnic prejudice by public campaigns: An evaluation of a present and a new campaign. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 9, 195-215.

- Wagner, U. (1983). *Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile*. Berlin: Express.
- Wagner, U. (1994). *Eine sozialpsychologische Analyse von Intergruppenbeziehungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, U. (1997). Interethnic relations in an (non)immigrant country: The case of Germany. In R. Ben-Ari & Y. Rich (Eds.), *Understanding and treating diversity in education: An international perspective* (pp. 331-345). Ramat gan: Bar Ilan University Press.
- Wagner, U. & Avci, M. (1994). Möglichkeiten der Reduktion von ethnischen Vorurteilen und ausländerfeindlichem Verhalten. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft* (S. 106-109). Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, U. Christ, O. & van Dick, R. (im Druck). Die empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*.
- Wagner, U., van Dick, R. & Christ, O. (2001). Möglichkeiten der präventiven Einwirkung auf Fremdenfeindlichkeit/Antisemitismus und fremdenfeindliche/antisemitische Gewalt. Teil III des Gutachtens „*Leitlinien wirkungsorientierter Kriminalprävention*“. Auftraggeber: Stadt Düsseldorf.
- Wagner, U. & Zick, A. (1990). Psychologie der Intergruppenbeziehungen: Der Social Identity Approach. *Gruppendynamik*, 21, 319-330.
- Wagner, U., Zick, A. & van Dick, R. (im Druck). Die Möglichkeit interpersonaler und massenmedialer Beeinflussung von Vorurteilen. In K. Boehnke, D. Fuß & J. Hagan (Hrsg.), *Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Jugendgewalt - Internationale soziologische und psychologische Perspektiven*.
- Weidner, J., Kilb, R. & Kreft, D. (2000). *Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Weidner, J. & Wolters, J. M. (1991). Aggression und Delinquenz: Ein Spezialpräventives Training für gewalttätige Wiederholungstäter. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 74, 210-223.

- Weiner, M. J. & Wright, F. E. (1973). Effects of undergoing arbitrary discrimination upon subsequent attitudes toward a minority group. *Journal of Applied Psychology*, 3, 94-102.
- Willems, H., Eckert, R., Würtz, S. & Steinmetz, L. (1993). *Fremdenfeindliche Gewalt: Einstellungen, Täter, Konflikteskalation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Winkel, F.W. (1997). Hate crime and anti-racism campaigning. Testing the psy approach of portraying stereotypical information-processing. In G.M. Stephenson & N.K. Clark, (Eds.), *Issues in Criminology and Legal Psychology*, (Vol. 29 pp. 14-19). British Psychological Society.
- Zick, A. (1998). *Wirksamkeit von Antirassismus-Trainings*. Gutachten erstellt für Prof. Dr. W. R. Leenen, Fachhochschule Köln. Köln.
- Zimbardo, P.G. (1969). The human choice. Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp.237-307). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Zuel, C. R. & Humphrey, C. R. (1971). *The integration of black residents in suburban neighborhoods*. *Social Problems*, 18, 462-474.