

Interaction Competencies with Children – Entwicklung und Wirkmechanismen einer präventiven Intervention für Lehrkräfte im Kontext gesellschaftlich akzeptierter Gewalt

Anette Kirika Tobias Hecker

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften und Institut für Konflikt- und Gewaltforschung, Universität
Bielefeld, Bielefeld, Deutschland

Schlüsselwörter

Prävention · Gewalt an Schulen · Verhaltensveränderung ·
Wirkmechanismen

Zusammenfassung

Gewalt gegen Kinder ist ein globales Problem und hat massive negative individuelle und gesellschaftliche Folgen. In vielen Ländern ist Gewalt in der Erziehung gesellschaftlich akzeptiert und weit verbreitet. Gewalt gegen Kinder hat vielfältige gesellschaftliche und individuelle Ursachen sowie aufrechterhaltende Faktoren. Auch in Schulen sind Kinder andauernder Gewalt ausgesetzt, was für die Notwendigkeit präventiver schul-basierter Programme spricht. Die Zielgruppe präventiver Programme sollten vor allem die Personen sein, von denen die Gewalt ausgeht – in diesem Kontext: Lehrer/innen. Die ursächlichen Faktoren sollten möglichst umfassend adressiert werden, wobei der oftmals ressourcenarme Kontext berücksichtigt werden muss. In diesem Übersichtsartikel wird die präventive Intervention *Interaction Competencies with Children – for Teachers* beschrieben und deren Wirkmechanismen diskutiert. Die Intervention ist ein 5,5-tägiges Training für Lehrer/innen in Gesellschaften, in denen Gewalt als Disziplinierungsmaßnahme akzeptiert ist. Ziel der Intervention ist eine Verhaltensveränderung der Lehrer/innen. Ein zentraler Wirkfaktor ist die Dynamik der Intervention, durch die zunächst eine Veränderungsbereitschaft, dann eine Handlungskompetenz und Handlungsmotivation bewirkt wird. Des Weiteren wirkt die Intervention auf verschiedenen Ebenen und adressiert nor-

mative Aspekte, die sowohl das System Schule betreffen, als auch individuelle Faktoren. Wie die verschiedenen Methoden und Themen auf individueller und schulischer Ebene wirken und miteinander interagieren, sollte zukünftig durch eine Evaluation des Veränderungsprozesses beantwortet werden.

© 2022 S. Karger AG, Basel

Interaction Competencies with Children – Development and Theory of Change of a Preventative Intervention for Teachers in the Context of Socially Accepted Violence

Keywords

Prevention · School violence · Behaviour change ·
Mechanisms of action

Abstract

Violence against children is a global problem and has massive negative consequences for individuals and society. In many countries violence in education is socially accepted and widespread. Violence against children has multiple individual and societal causes and maintaining factors. Even in schools, children are frequently exposed to violence, which speaks to the need for school-based preventative approaches. The target group for preventative interventions should primarily be the individuals perpetrating the violence – in this context: teachers. The

causal factors should be addressed comprehensively while accounting for the scarcity of resources in these contexts. This overview describes and discusses the preventative intervention *Interaction Competencies with Children – for Teachers (ICC-T)* and its mechanisms of change. The intervention is a 5.5-day training workshop for teachers in societies where violent discipline is accepted. The aim of the intervention is a behaviour change in teachers. A central component is the dynamic of the intervention, which enables a readiness in teachers to change their behaviour, improving teachers' competence, and increasing their motivation to act. Further, the intervention operates on different levels in that it addresses normative aspects at the school system level as well as individual factors. How different methods and topics operate and interact at the individual and school levels should be addressed through future evaluations of the process of behaviour change.

© 2022 S. Karger AG, Basel

Einleitung

In der UN-Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen wird das Recht eines jeden Kindes auf den Schutz vor Gewalt festgelegt [UN General Assembly, 1989]. Doch nach wie vor ist Gewalt gegen Kinder in Schulen in ungefähr einem Drittel der Länder weltweit gesetzlich erlaubt [Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2021]. Vor allem Kinder in Asien und Afrika sind besonders stark von der Gewalt in Schulen betroffen. In diesen Ländern schwankt die Lebenszeitprävalenz von Gewalterfahrungen durch Lehrer/innen zwischen 70% und 100% [Gershoff, 2017]. In Tansania zum Beispiel berichteten 96% der Lehrer/innen an Grundschulen und 97% an Sekundarschulen in repräsentativen Studien, Gewalt gegen Schüler/innen im vergangenen Monat bzw. im vergangenen Jahr angewendet zu haben [Hecker et al., 2018; Masath et al., 2021]. Selbst in Ländern, in denen Gewalt gegen Kinder verboten wurde, bleibt sie oft unverändert hoch [Gershoff, 2017]. So ist zum Beispiel in Uganda, seit 1997, die körperliche Gewalt gegen Kinder in Schulen vollständig verboten [UNICEF, 2017], trotzdem lag die 30-Tages-Prävalenz von Gewalt gegen Schüler/innen durch Lehrer/innen im Jahr 2017 in einer repräsentativen Studie, laut dem Selbstbericht von Lehrern/innen, bei 86% und nach der Angabe von Schüler/innen bei 91% [Ssenyonga et al., 2019]. Südasien hat weltweit die höchste Schulabbruchrate, die unter anderem mit der Gewalt gegen Kinder an Schulen in Verbindung gebracht wird. In einer Studie in Pakistan mit insgesamt 1'752 elf bis 14-jährigen Kindern, berichteten 91.4% der Jungen und 60.9% der Mädchen physische Gewalt im vergangenen Monat durch Lehrern/innen erfahren zu haben [Khuwaja et al., 2018].

Gewalt, die Kinder an den Schulen erleben, umfasst physische und emotionale Gewalt, die von gesellschaftlich akzeptierten Formen bis zu schwerem Missbrauch reichen kann. Die häufigste Form der körperlichen Gewalt von Lehrer/innen ist das Schlagen mit einem Stock. Eine große Mehrheit der Schüler/innen sind zudem emotionaler Gewalt durch Androhungen, Einschüchterungen, oder Erniedrigungen ausgesetzt [Feinstein und Mwahombela, 2010].

Konsequenzen und Ursachen

Diese teils schwerwiegenden Gewalterfahrungen in der Kindheit können vielfältige und weitreichende Folgen auf die physische und psychische Gesundheit, das Wohlbefinden, psychosoziale und schulische Funktionsfähigkeit haben [Gershoff, 2017]. Neben den körperlichen Spuren, kann die Gewalt zu dauerhaften seelischen Schäden führen. Anhaltende körperliche und emotionale Gewalt stehen in Zusammenhang mit vermehrter Aggression, antisozialen Verhalten, Substanzmissbrauch, Angststörungen, posttraumatischen Belastungsstörungen, Depression, vermehrten Schulabbrüchen und Suizidversuchen [Gershoff und Grogan-Kaylor, 2016; Hecker et al., 2016]. Die Schäden durch Gewalt werden zudem mit bedeutsamen ökonomischen Einbußen einer Gesellschaft in Verbindung gebracht [Pereznieta et al., 2010].

Es stellt sich die Frage, warum die Gewalt trotz der negativen individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen so stabil auf hohem Niveau bleibt. Aus psychologischer Sicht gibt es verschiedene zusammenhängende und interagierende Aspekte, die zu Gewalt gegen Kinder führen oder diese aufrechterhalten [Antonowicz, 2010; Maternowska und Fry, 2018]. Das Modell des Kreislaufes der Gewalt beschreibt den Zusammenhang zwischen der erlebten Gewalt in der Kindheit und der ausgelebten Gewalt im Erwachsenenalter und wie dieser individuelle Kreislauf zu einem generationenübergreifenden Kreislauf wird [Widom und Wilson, 2015; Masath et al., 2021]. Dadurch entstehen Systeme und Gesellschaften, in denen Gewalt gegen Kinder zur sozialen Norm wird [Wright und Fagan, 2013]. Wenn Gewalt in der Erziehung eine gesellschaftliche Norm ist, beeinflusst das die Wahrnehmung und Verarbeitung und kann somit eine treibende Kraft für deren Aufrechterhaltung sein [Liljeston et al., 2017]. In einer qualitativen Studie von Kye-gombe et al. [2017], in der 71 Schulkinder im Jahr 2014 in Uganda befragt wurden, wurde ein gewisses Maß an körperlicher Gewalt durch Lehrkräfte von den Kindern befürwortet. Ebenfalls wird berichtet, dass es vereinzelt Eltern gab, die aufgrund einer gewaltpräventiven Intervention, ihre Kinder von der Schule genommen haben. Diese Beispiele machen die Erwartungshaltung einer Ge-

sellschaft in Ländern wie Uganda deutlich und zeigen, wie sehr Gewalt in der Erziehung gesellschaftlich verankert ist. Die gesellschaftlichen Einstellungen wirken sich auf die professionelle Identität von Lehrkräften aus [Beijaard et al., 2004]. Das theoretische Modell der sozialen Ursachen körperlicher Gewalt veranschaulicht, wie soziale Normen, gesellschaftliche Erwartungen, individuelle Einstellungen und Glaubenssätze miteinander verknüpft sind und interagieren [Straus, 2010]. Durch die Sozialisation in einer Gesellschaft, in der Gewalt gegen Kinder eine Norm ist, halten sich Glaubenssätze, die körperliche Züchtigung rechtfertigen, wie zum Beispiel, dass harte Disziplinarmaßnahmen dazu führen, respektiert zu werden, oder die schulischen Leistungen verbessern [Kish und Newcombe, 2015].

Einen weiteren Erklärungsansatz für die Aufrechterhaltung von Gewalt gegen Kinder liefert das Modell des Belohnungsaufschubes [Mischel et al., 1989]. Körperliche Gewalt bei Fehlverhalten von Kindern führt in der Regel zu unmittelbarer Fügsamkeit. Durch den Schmerz oder Angst stellen Kinder ihr Fehlverhalten meist direkt und kurzfristig ein. Der Einsatz von körperlicher Gewalt wird somit unmittelbar und konsequent verstärkt. In persönlichen Berichten von Lehrer/innen wird das Schlagen mit einem Stock oft als „schnelle und einfache Lösung mit geringem Aufwand“ bezeichnet [Kyegombe et al., 2017]. Im Licht einer Kosten-Nutzen Analyse und der direkten Verstärkung wird deutlich, dass körperliche Züchtigung im Vergleich zu alternativen, gewaltfreien Methoden, die oft erst längerfristig wirken, Vorteile zu haben scheint [Mweru, 2010]. Diese Dynamik kann zusätzlich erklären, warum Gewalt gegen Kinder aufrechterhalten wird.

Ein weiterer Faktor, der Gewalt gegen Kinder begünstigt, ist Stress [Hecker et al., 2018; Masath et al., 2021]. Die Arbeitsbedingungen von Lehrer/innen, besonders in ressourcenschwachen Kontexten, sind geprägt von langen Arbeitszeiten, überfüllten Klassenräumen (mit Klassenstärken von über 100 Schüler/innen in einer Klasse), dem parallelen Unterrichten mehrerer Klassenstufen, schlechter Bezahlung und mangelhafter Ausstattung [Masath et al., 2021; Ssenyonga und Hecker, 2021]. Laut der Frustrations-Aggressions-Hypothese steigt die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten, je mehr Frust empfunden wird [Berkowitz, 1989]. Hinzu kommt ein möglicher Mangel an Wissen bezüglich alternativer Erziehungsstrategien oder deren Wirksamkeit, sodass Lehrkräfte oftmals überfordert sind, sich hilflos fühlen und körperliche Züchtigung und emotionale Gewalt oft als die einzige Möglichkeit wahrgenommen wird, um ausreichend Ruhe und Ordnung in der Klasse sicherzustellen [Nkuba et al., 2018].

Prävention von Gewalt

Mit Blick auf die hohen Prävalenzen und teilweise schwerwiegenden Folgen von Gewalt gegen Kinder, wird die Dringlichkeit präventiver Ansätze deutlich. Nach wie vor gibt es wenige evidenzbasierte und rigoros evaluierte Programme, die auf die Prävention von gesellschaftlich akzeptierter Gewalt durch Lehrkräfte in Schulen und zugleich auf ressourcenschwache Kontexte zugeschnitten sind [Gershoff, 2017; Lester et al., 2017]. Zu nennen ist die Intervention *Irie Classroom Toolbox*, ein Programm zur Förderung der sozio-emotionalen Kompetenz mittels einer Schulung, in positiven, gewaltfreien Erziehungsmethoden [Baker-Henningham et al., 2019]. In einem 8 monatigem Zeitraum soll die Atmosphäre im Klassenraum durch (1) die Gestaltung eines emotional unterstützenden Umfeldes, (2) das Vorbeugen und Bewältigen von Verhaltensproblemen, (3) die Vermittlung sozialer und emotionaler Fähigkeiten und (4) eine individuelle und klassenweite Verhaltensplanung verbessert werden. In dieser Intervention für Vor- und Grundschulen wird Gewalt gegen Kinder nicht direkt adressiert. Durch positive Interaktionen kommt es jedoch zu einer signifikanten Abnahme von Gewalt gegen Kinder [Baker-Henningham et al., 2019]. Ein anderes Beispiel ist das *Good Schools Toolkit*, eine Intervention, bei der über einen 18-monatigen Zeitraum verschiedene verhaltensändernde Aktivitäten in der gesamten Schule implementiert werden [Devries et al., 2015]. Die Aktivitäten sollen zu einer besseren Lernumgebung, gegenseitigem Respekt, Verständnis für die Machtverhältnisse und Anwendung gewaltfreier Methoden beitragen. Dabei adressiert die Intervention Lehrer/innen, Schüler/innen, Schuladministration und Eltern. In einer Cluster-randomisierten Kontrollstudie in Uganda berichteten Schüler/innen von signifikant weniger Gewalterfahrungen durch Lehrer/innen nach der Intervention [Devries et al., 2015].

Um Prävention von Gewalt effizient, erfolgreich und nachhaltig zu gestalten, sollten diejenigen im Zentrum der Intervention stehen, von denen die Gewalt ausgeht. Auf der einen Seite sollten die Einstellungen und das Verhalten bezüglich Gewalt direkt adressiert und hinterfragt werden. Auf der anderen Seite sollten alternative, gewaltfreie Methoden erarbeitet werden. Um die Intervention flächendeckend in Settings mit wenigen Ressourcen einsetzen zu können, sollte die Intervention kurz, flexibel für verschiedene Zielgruppen anwendbar, von Nicht-Psychologen/innen durchführbar und einfach in den Alltag der Zielgruppe integrierbar sein [Scharpf et al., 2021]. Diese Aspekte werden von der Intervention *Interaction Competencies with Children* erfüllt. Die Intervention wurde von einem interdisziplinären und interkulturellen Team von Wissenschaftler/innen und Lehrkräften aus Deutschland und mehreren afrikanischen Ländern ent-

wickelt und seitdem in verschiedenen Ländern implementiert. Mittlerweile wurden Versionen für verschiedene Zielgruppen entwickelt: für Lehrkräfte, Erzieher/innen in Waisenheimen und Eltern. Exemplarisch soll nun die Intervention für Lehrkräfte vorgestellt und die angenommenen Wirkmechanismen diskutiert werden. Neben der detaillierten Beschreibung der Intervention liefern wir Beweggründe für den Aufbau, Inhalt und Methoden der Intervention und diskutieren Vermutungen, wie diese zu einer effektiven Abnahme von Gewalt beitragen.

Die Intervention: Interaction Competencies with Children – for Teachers (ICC-T)

Ziel der Intervention ist die Prävention von Gewalt. Die Zielgruppe sind Lehrer/innen in Ländern, in denen Gewalt gegen Kinder in der Schule gesellschaftlich akzeptiert ist. Anders ausgedrückt: Die Intervention soll zu einer Verhaltensveränderung bei Lehrern/innen führen. Dazu setzt die Intervention an verschiedenen ursächlichen oder aufrechterhaltenden Faktoren an und versucht sowohl die Umfeld-bezogenen, als auch die individuellen Aspekte zu adressieren. Eine Annahme ist, dass Lehrer/innen unter anderem aus einem Mangel an alternativen Strategien überfordert sind, den Schulalltag effektiv zu gestalten, und sich daher hilflos fühlen [Kaltenbach et al., 2018; Nkuba et al., 2018]. Durch die Vermittlung von Wissen, Denkanstöße durch Diskussionen und Reflexionen, den Austausch mit Kollegen/innen und dem Erarbeiten und Üben von alternativen Interaktionsstrategien soll der Hilflosigkeit entgegengewirkt werden. Dabei liegt der Fokus darauf, die Einstellung der Lehrer/innen zur Gewalt zu ändern und gleichzeitig alternative, gewaltfreie Erziehungsstrategien und grundlegende Interaktionskompetenzen mit Kindern zu vermitteln. Die Intervention ist speziell für einkommensschwache Kontexte entwickelt worden, um eine einfache Dissemination zu ermöglichen. Sie ist so minimalistisch konzipiert, dass außer dem Manual und wenn möglich einer Tafel o.Ä. keine weiteren Hilfsmittel benötigt werden. Sie ist für Lehrer/innen verschiedener Schulformen und Bildungsstufen anwendbar. Mit fünfeinhalb Tagen ist die Intervention sehr kurz und der Transfers der Inhalte in die tägliche Arbeit der Lehrer/innen gelingt leicht [Kaltenbach et al., 2018; Nkuba et al., 2018; Scharpf et al., 2021].

Die theoretische und methodische Fundierung der Intervention sind grundlegende Aspekte, die ausschlaggebend für die Effektivität sind. Der Inhalt der Intervention wurde auf der Grundlage der Bindungs-, Verhaltensmodifikations- und sozialen Lerntheorie entwickelt. Zentrale Aspekte der gewaltfreien Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen beruhen auf der Arbeit zum *Democratic Classroom* [Dreikurs et al., 2005]. Für die Umsetzung der Inhalte werden bewährte Methoden, wie Inputs, Rollenspiele, Diskussionen und Reflektionen einge-

setzt, die nachgewiesen zu einer Veränderung des Verhaltens führen können [Michie et al., 2008]. Dabei ist der Aufbau des Trainings wichtig. Er erlaubt eine Dynamik, durch die zunächst eine Veränderungsbereitschaft erreicht wird, die dann durch praktische Handlungsalternativen beantwortet wird. Lehrkräfte setzen sich kritisch mit der erlebten Gewalt als Opfer und Täter auseinander, wodurch eine Veränderungsbereitschaft ermöglicht wird. In einem zweiten Schritt erlernen und üben sie grundlegende Interaktionskompetenzen mit Kindern, wodurch die Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion verbessert wird [Nkuba et al., 2018]. Der Fokus liegt auf der Vermittlung gewaltfreier Interaktionsstrategien und der Förderung einer warmen, sensiblen und verlässlichen Lehrer/in-Kind-Beziehung. Somit wird die körperliche und emotionale Gewalt aktiv reduziert und positive Interaktionen aktiv ermöglicht. Die Veränderung in der Einstellung zu Gewalt und die Veränderung des Verhaltens greifen ineinander und ergänzen sich gegenseitig. Im Laufe der Woche entwickelt sich eine Atmosphäre, *in der sich Neugier, Veränderungsbereitschaft, Handlungskompetenz, und Handlungsbereitschaft (durch Motivation und sozialen Zusammenhalt)* gegenseitig katalysieren (siehe Abbildung 1). Zu Beginn begegnen Trainer/innen oft einer großen Skepsis der Teilnehmer/innen, die sich im Laufe der Intervention in Begeisterung und Motivation wandelt. Wir gehen davon aus, dass die Stimmung, die sich im Laufe der Woche entfaltet, einen maßgeblichen Einfluss hat auf die Motivation und die konkrete Intention, das Verhalten zu ändern. Wegen der komplexen Dynamik des Veränderungsprozesses erwarten wir, dass nicht die gleichen Effekte erzielt werden würden, wenn das Training anstatt in einer Woche auf z. B. verschiedene Wochenenden gestreckt würde.

Die wichtigsten Prinzipien der Intervention sind ein partizipatorischer Ansatz, eine vertrauensvolle Atmosphäre, Offenheit und Praxisorientierung. Ein zentraler Aspekt ist die Rolle und Haltung der Trainer/innen. Von Anfang an wird deutlich gemacht, dass es nicht darum geht, den Lehrern/innen beizubringen was „falsch und richtig“ ist, sondern vielmehr einen Rahmen für gegenseitigen und vorurteilsfreien Austausch und Reflektion zu schaffen. Dabei wird die Experten/innenrolle der Lehrer/innen immer wieder betont. Die Teilnehmer/innen fühlen sich dadurch verstanden und ernst genommen. Dieser Aspekt wird durch die Flexibilität des Trainings ergänzt. Zwar sollen alle Sitzungen nach Manual durchgeführt werden, aber die konkrete Ausgestaltung der Beispiele soll flexibel an den Kontext der Teilnehmer/innen angepasst werden. Das führt dazu, dass Lehrer/innen aktiv am Training teilnehmen und ständig nach der konkreten Umsetzung in ihrem Arbeitsalltag suchen. Dadurch können sich die Teilnehmer/innen mehr mit den Inhalten identifizieren, was die Wahrscheinlichkeit erhöht,

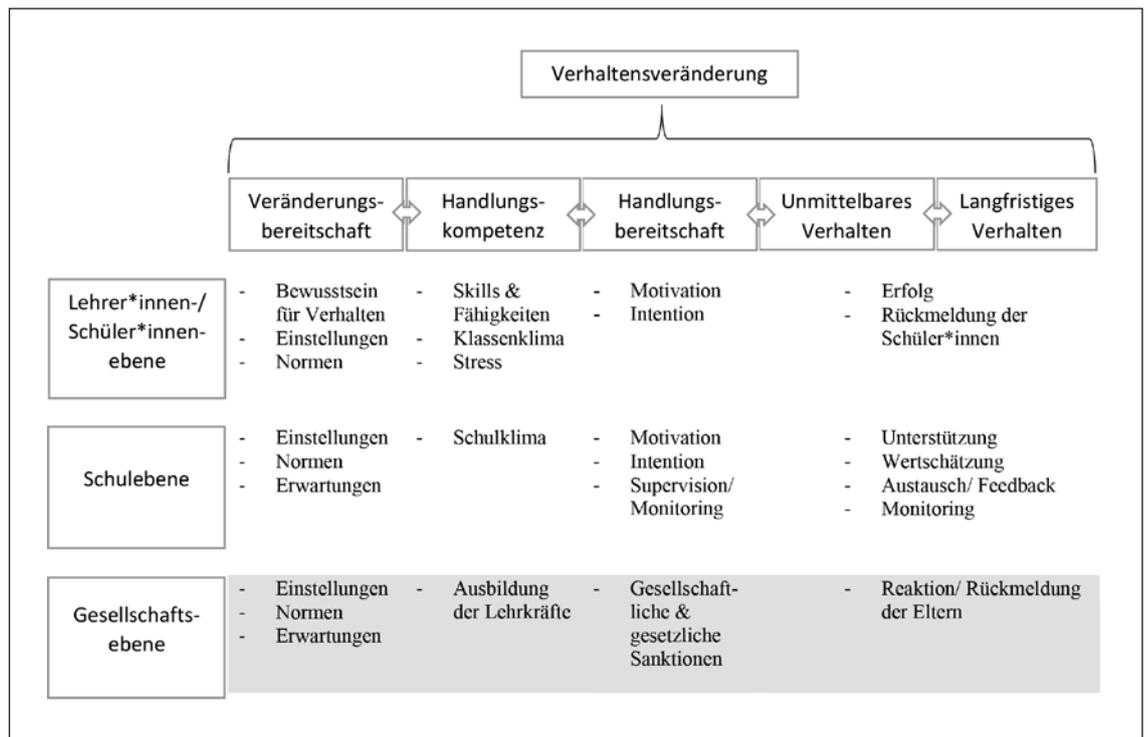


Abb. 1. Die Dynamik der Verhaltensveränderung durch das Training. Veränderung beginnt mit der Bereitschaft, das Verhalten durch Hinterfragen von Normen und Einstellungen auf individueller und Schulebene zu ändern. Durch Skills und Erlernen neuer Fähigkeiten bezüglich der Interaktion mit einzelnen Schüler/innen und mit der Klasse wird die Handlungskompetenz adressiert. Durch die konkrete Planung der Umsetzung erlernter Strategien soll die Motivation und Intention gefördert werden und zu einer Handlungsbereitschaft führen. Der Veränderungsprozess ist nicht linear und nicht unidirektional. Veränderung findet zudem auf verschiedenen Ebenen statt, wobei die Intervention die individuelle und die Schulebenen adressiert. Die gesellschaftliche Ebene hat jedoch auch einen Einfluss darauf, wie die Intervention wirkt.

dass die Methoden Anwendung finden [Prestwich und Kellar, 2014].

Als weiteren zentralen Wirkfaktor vor allem auf der Umfeld-bezogenen Ebene sehen wir die Gruppendynamik der Teilnehmer/innen. Zum einen werden durch gemeinsames Essen, Spielen, Singen, Diskussionen, Rollenspiele etc. der Zusammenhalt, Zusammenarbeit und Kollegialität gefördert, was sich positiv auf die Beziehung zwischen Lehrer/innen auswirken kann. Eine bessere Atmosphäre kann Stress reduzieren und sich somit präventiv auf Gewalt auswirken [Masath et al., 2020]. Zum anderen gehen wir davon aus, dass ein aufrechterhaltender Faktor von Gewalt die Normen und Erwartungshaltung einer Gesellschaft sind [Straus, 2010]. Deshalb ist ein zentraler Baustein die explizite Auseinandersetzung mit den geltenden Normen, Regeln und Gesetzen des jeweiligen Landes und die Auseinandersetzung mit den persönlichen Erfahrungen mit und Einstellungen zu Gewalt. Dabei sollen Teilnehmer/innen erkennen, wie diese Aspekte miteinander interagieren und das eigene Verhalten beeinflussen. Normen und Einstellung des unmittelbaren Umfeldes haben den größten Einfluss auf das Verhalten

[Kilanowski, 2017]. Durch die Intervention ändern sich die Normen innerhalb des Systems „Schule“. Immer wieder werden in Kleingruppen und/oder mit der gesamten Gruppe Einstellungen zu Gewalt kritisch beleuchtet und Glaubenssätze hinterfragt. Durch Leitfragen für die Kleingruppen, bzw. Moderation der Diskussionen durch die Trainer/innen, werden Widersprüche aufgedeckt und somit nach und nach die Einstellungen geändert. Diese Diskussionen sollen auf der einen Seite zu einer individuellen Veränderung der Einstellung führen, auf der anderen Seite durch den gegenseitigen Austausch zu einer Veränderung der sozialen Norm innerhalb des Lehrer/innen-Kollegiums führen. Im Idealfall entwickelt sich eine Dynamik, in der Teilnehmer/innen die Widersprüche selbst aufdecken und korrigierende Einstellungen formulieren. Wir vermuten, dass die sozialen Normen innerhalb des „Systems Schule“ effektiver verändert werden können, wenn ein Großteil der Lehrkräfte gemeinsam an der Intervention teilnimmt. Wenn Lehrer/innen einer Schule an zeitlich verschiedenen Interventionen teilnehmen würden, wäre trotzdem eine Reduktion der Gewalt zu erwarten, aber ein zentraler Wirkmechanismus – die

Gruppendynamik – würde damit wegfallen [Cartwright, 1951]. In welchem Ausmaß sich das auf die Effektivität des Trainings auswirkt, kann an dieser Stelle jedoch noch nicht abschließend bewertet werden.

Eine wichtige Rolle spielt die Teilnahme der Schulleitung. In den bisherigen Studien waren Schulleiter/innen von der Teilnahme ausgeschlossen, um eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre sicherzustellen. In einer aktuellen Studie in Ghana, Tansania und Uganda haben wir uns nach reiflicher Überlegung dazu entschieden, die Schulleitung einzuschließen. Menschen in Führungspositionen nehmen eine einflussreiche Rolle ein, wenn es um die Verbreitung und Veränderung von Normen geht [Cartwright, 1951]. Unsere Vermutung ist, dass der Einschluss der Schulleitung die veränderten Normen durch das Training innerhalb der Schule stabilisieren und somit den unveränderten gesellschaftlichen Normen, die u.a. durch Eltern an die Schule getragen werden, entgegenwirken. Auch wenn wir zu diesem Zeitpunkt noch keine empirischen Belege anführen können, so stellen wir doch aus Erfahrungsberichten fest, dass Schulleiter/innen eine Schlüsselrolle spielen und wahrscheinlich einen merkbareren Einfluss auf die Nachhaltigkeit der Umsetzung haben. Laut aktuellen Berichten von Trainern/innen und Teilnehmern/innen wirkt sich die Teilnahme von Schulleiter/innen nicht negativ auf die Atmosphäre oder Offenheit aus. Neben den normativen Aspekten der Gewalt setzt die Intervention an individuellen Punkten an, um den Kreislauf der Gewalt zu durchbrechen. Auf die individuellen inhaltlichen Aspekte und deren methodische Umsetzung soll bei der detaillierten Beschreibung der Sitzungen eingegangen werden.

Aufbau und Durchführung von ICC-T

Mithilfe eines Manuals¹ und einer intensiven Vorbereitung können geeignete Fachleute (z. B. Lehrer/innen, Psychologen/innen) die Intervention durchführen. Es ist hilfreich, wenn Trainer/innen mit dem Arbeitsalltag von Lehrern/innen vertraut sind. Eine sorgfältige Vorbereitungsphase ist notwendig, um mögliche Fragen der Teilnehmenden beantworten zu können und Diskussionen über kontroverse Themen zu leiten. Es empfiehlt sich, die Intervention während den Schulferien durchzuführen, weil so alle Lehrkräfte einer Schule teilnehmen können. Gleichzeitig können so die Räumlichkeiten der Schule genutzt werden. Das Training sollte von mindestens zwei Trainer/innen durchgeführt werden, die aus dem jeweiligen sprachlichen und kulturellen Kontext der Teilnehmer/innen kommen. Die optimale Gruppengröße liegt zwischen 20 und 30 Teilnehmer/innen. Kosten, die im Rahmen des Trainings entstehen sind eine Aufwandsentschädigung und evtl. Reise- und Unterkunftskosten der Trainer/innen, Druckkosten der Trainingsmaterialien und möglicherweise Verpflegung für die Teilnehmer/in-

nen. Im Rahmen von Forschungsprojekten wird die Intervention kostenfrei für die Lehrer/innen angeboten, außerdem erhalten sie ein Zertifikat, wenn sie an mindestens vier vollen Tagen teilgenommen haben.

In einem 5½-tägigen Workshop mit insgesamt 22 Sitzungen werden die folgenden Themenbereiche behandelt: (a) Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion, (b) Prävention von Gewalt, (c) wirksame Disziplinierungsstrategien, (d) Erkennen und Unterstützen belasteter Schüler/innen und (e) Implementierung im Schulalltag (siehe Tabelle 1 in den ergänzenden Materialien, verfügbar unter www.karger.com/doi/10.1159/000525237). Im Folgenden sollen die fünf Themenbereiche ausführlicher beschrieben werden.

1. Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion. Da die Intervention in Ländern durchgeführt wird, in denen Gewalt in der Erziehung gesellschaftlich akzeptiert ist und teilweise erwartet wird, gilt es zu Beginn, den Widerstand abzubauen. Am ersten Tag liegt der Fokus auf der Entwicklung von Kindern, Kommunikation mit Kindern und Lehrer/innen als Rollenbilder – das Thema Gewalt wird am ersten Tag bewusst ausgespart. Diese Sitzungen dienen als niedrigschwelliges Angebot sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, um der Skepsis entgegenzuwirken und Interesse zu wecken. Neben dem Abbau von Widerstand soll die professionelle Identität der Lehrkräfte diskutiert und erweitert werden. Diese Sitzungen haben zum Ziel, Empathie und Verständnis für das Verhalten der Schüler/innen zu fördern, das Bewusstsein für die Verantwortung der Lehrer/innen als Vorbild zu schärfen, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen und die Interaktion zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen zu verbessern. Lehrer/innen sollen ihre Verantwortung nicht in der reinen Wissensvermittlung sehen, sondern ihren Einfluss auf die persönliche Entwicklung von Schülern/innen erkennen. Das Veranschaulichen und Erleben von Einflussmöglichkeiten und Handlungskompetenzen kann zudem der oftmals beschriebenen Hilflosigkeit entgegenwirken [Spilt et al., 2011].

2. Prävention von Gewalt. Der kognitive Perspektivwechsel wird nicht nur durch das Verständnis für das Verhalten von Kindern, sondern auch durch das Wissen über die Konsequenzen von Gewalt gegen Kinder erzielt. In diesen Sitzungen werden Teilnehmer/innen für negative Folgen von körperlicher und emotionaler Gewalt sensibilisiert. Neben der kognitiven Veränderungsbereitschaft, soll eine Veränderungsbereitschaft auf emotionaler Ebene stattfinden. Als zentraler Wendepunkt wird von den Trainern/innen immer wieder die Sitzung zu Selbstreflexion beschrieben. In dieser Doppelsitzung setzen sich Teilnehmer/innen mit eigenen Gewalterfahrungen in der Kindheit und dem Zusammenhang mit ihrem aktuellen Verhalten auseinander. Dabei ist es wichtig, dass die Teilnehmer/innen die Gefühle und Gedanken, die sie als Kinder durch körperliche Züchtigung erfahren

haben, wieder erleben. Die Teilnehmer/innen sollen sich zudem bewusst mit den Emotionen und Kognitionen auseinandersetzen, die sie haben, wenn sie Gewalt anwenden. Das Wiedererleben und das bewusste Reflektieren der Gefühle ermöglichen einen emotionalen Perspektivwechsel, auf den die meisten Teilnehmer/innen mit großer Betroffenheit reagieren. Durch die Selbstreflexion über eigene Erfahrungen mit physischer und psychischer Gewalt in der Kindheit und das aktuelle eigene Verhalten gegenüber Kindern werden die Erfahrungen und das aktuelle Verhalten mit den dazugehörigen Gefühlen und deren Folgen in Verbindung gebracht. Das zuvor theoretische und abstrakte Modell des Kreislaufes der Gewalt wird dadurch sehr persönlich und konkret. Diese Erkenntnis könnte als ausschlaggebender Wendepunkt in der Veränderungsbereitschaft interpretiert werden.

Zudem kann die Reflektion über das eigene Erleben bei der Bestrafung von Kindern Selbstbeobachtungsverhalten aktivieren, was sich wiederum präventiv auf Gewalt gegen Kinder auswirken kann [Michie et al., 2009]. Durch das Bewusstmachen der eigenen negativen Gefühle und Gedanken, wie Schuld und Scham aufgrund des eigenen Handelns (z. B. ein Kind schlagen), wird dieses negativ besetzt. Dadurch stehen der unmittelbaren Compliance des Kindes die negativen Gefühle und Gedanken gegenüber. Die negativen Gefühle und Gedanken werden mit dem eigenen Verhalten verknüpft, was die Wahrscheinlichkeit für das Verhalten reduziert.

3. Gewaltfreie Erziehungsstrategien. Sobald eine kognitive und emotionale Veränderungsbereitschaft vorhanden ist, kann damit begonnen werden, alternative Strategien zu erarbeiten. In diesem Themenbereich werden verschiedene Strategien zur Verhaltensmodifikation eingeführt. Zusammen mit den Lehrkräften sollen konkrete Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung und Verstärkung positiven Verhaltens und zur wirksamen Änderung oder Verbesserung von Fehlverhalten erarbeitet und geübt werden. Um eine umfassende Verhaltensveränderung zu erlangen, werden Kognitionen, Verhalten und Emotionen adressiert. Es wird Wissen über alternative Strategien vermittelt. Die Strategien werden zusammen diskutiert, erarbeitet und in Rollenspielen geübt. Schließlich wird das Erleben in den Rollenspielen reflektiert. Durch die Vermittlung von gewaltfreien Alternativen, soll eine Handlungskompetenz bei den Lehrern erreicht werden und das Gefühl der Hilflosigkeit, das durch einen Mangel an Alternativen entsteht, reduziert werden. Um Frustration vorzubeugen ist es wichtig, immer wieder deutlich zu machen, dass die Wirkung der alternativen Methoden Zeit braucht [Kwasnicka et al., 2013]. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit kurz- und langfristigen Verhaltensveränderungen der Kinder ein wiederkehrendes Thema.

4. Unterstützung von belasteten Schüler/innen. In diesen Sitzungen soll das Bewusstsein für häufige emotiona-

le und Verhaltensprobleme von Kindern, die bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen entstehen können, geweckt werden. Lehrer/innen sollen lernen diese Kinder zu erkennen und im schulischen Rahmen zu unterstützen. Ein zentraler, wiederkehrender Aspekt ist, Verständnis für das Verhalten von Kindern durch Perspektivübernahme zu entwickeln. Dadurch kann es gelingen, das Fehlverhalten von Kindern nicht persönlich zu nehmen. Anstatt auf das Verhalten des Kindes zu reagieren, können die Bedürfnisse des Kindes durch eine professionelle Interpretation des Verhaltens adäquat adressiert werden [Johnson et al., 2019]. Das wiederum hat positive Auswirkungen auf die Lehrer/innen-Kind-Beziehung, vermindert Machtkämpfe, trägt zur Selbstwirksamkeit der Lehrkraft bei und wirkt der Hilflosigkeit entgegen [Kaltenbach et al., 2018].

5. Implementierung und Integration in den Schulalltag. Um die Effektivität zu erhöhen und die Umsetzung der alternativen Methoden zu gewährleisten, müssen ebenfalls individuelle und Umfeld-bezogene Aspekte berücksichtigt werden [Ozer, 2006]. In diesen Sitzungen sollen konkrete Konzepte entwickelt werden, wie die gelernten Strategien im Schulalltag umgesetzt werden können. Die Pläne zur Umsetzung sollen so konkret wie möglich sein, um die Wahrscheinlichkeit für die tatsächliche Umsetzung im Alltag zu erhöhen [Achtziger et al., 2008]. Die individuelle Handlungsbereitschaft und -fähigkeit soll unter anderem durch Rollenspiele aktiviert werden. Da das berufliche Umfeld ein wichtiger Faktor ist, werden die Möglichkeiten zur Unterstützung und der gegenseitige Austausch mit Kollegen/innen thematisiert [Ozer, 2006]. Deshalb wird über Unterstützungsmöglichkeiten (zwischen Schulleitung und den Lehrkräften aber auch den Lehrkräften untereinander), Wege zur Verbesserung des Arbeitsklimas und Möglichkeiten zur Supervision und Zusammenarbeit mit psycho-sozialen Beratern und Eltern diskutiert. Dadurch soll die Nachhaltigkeit der Veränderung auf Schulebene gestärkt werden. Zusätzlich findet eine Auseinandersetzung mit den unveränderten gesellschaftlichen Normen statt und soll helfen, Strategien zu entwickeln, diesen zu begegnen.

Methoden wie theoretische Inputs, Diskussionen, Kleingruppenarbeit, Selbstreflexion und Übungen in Rollenspielen sollen dazu beitragen, den Workshop praxisnah zu gestalten und eine aktive Beteiligung zu fördern. In vielen Sitzungen werden verschiedene Methoden miteinander kombiniert.

Aktueller Stand der Forschung zu ICC-T

Die Durchführbarkeit und die Effektivität der Intervention ICC-T zur Reduktion von Gewalt an Schulen konnte bisher in verschiedenen Studien in unterschiedli-

chen Ländern gezeigt werden. In einer Machbarkeitsstudie, in der das Training in einer tansanischen Grundschule mit 30 Lehrern/innen evaluiert wurde, war die Motivation und Akzeptanz der Trainingsinhalte zu Beginn der Intervention sehr hoch. Viele Teilnehmer/innen gaben 3 Monate nach der Intervention an, viele der gelernten Strategien im Arbeitsalltag zu integrieren. Ein Großteil der Lehrkräfte berichtet von einer Verbesserung in der Beziehung zu Schülern/innen und des Verhaltens von Schülern/innen [Kaltenbach et al., 2018]. In Cluster-randomisierten kontrollierten Studien in Tansania in acht Sekundarschulen mit insgesamt 158 Lehren/innen und 486 Schülern/innen und zwölf Grundschulen mit 173 Lehrern/innen und 914 Schülern/innen nahm die Gewalt gegen Kinder nach dem Selbstbericht von Lehrer/innen und Schüler/innen in der Interventionsgruppe signifikant ab [Nkuba et al., 2018; Masath et al., 2020]. Des Weiteren änderten sich die Einstellungen der Lehrer/innen zu Gewalt. Außerdem nahm in den Grundschulen die Gewalt zwischen den Schülern/innen signifikant ab. Das spricht für einen Spill-Over-Effekt der Trainingsinhalte und unterstreicht die Funktion der Lehrer/innen als Rollenbilder für Schüler/innen [Masath et al., 2020]. Ähnliche Ergebnisse konnten in einer Cluster-randomisierten kontrollierten Studie in Uganda gezeigt werden: 548 Schüler/innen und 343 Lehrkräfte der Interventionsgruppe in zehn Schulen berichteten bei Follow-up von signifikant weniger emotionaler und physischer Gewalt [Ssenyonga et al., 2022]. Die Intervention ICC-T hat den Anspruch, für verschiedene Settings einfach anpassbar zu sein und effektiv in verschiedenen Schulformen, Kulturen und Gesellschaften zu einer Reduktion der Gewalt zu führen. Erste Hinweise gibt es durch die Ergebnisse aus Tansania und Uganda in Sekundar- und Grundschulen. Aktuell wird die Intervention in einer Multi-Center Cluster-randomisierten kontrollierten Studie in Tansania, Uganda und Ghana untersucht. In dieser Studie sind 72 Schulen, mehr als 1'000 Lehrkräfte und mehr als 2'500 Schüler/innen in Grund- und weiterführenden Schulen eingeschlossen [Scharpf et al., 2021]. Damit ist ein einzigartiger Vergleich in drei verschiedenen kulturellen Settings in West- und Ostafrika möglich, in denen die Rechtslage zu Gewalt an Schulen unterschiedlich ist – gesellschaftlich aber in allen Ländern akzeptiert ist. Durch die repräsentativen Stichproben innerhalb der Länder erhoffen wir uns, Aussagen über die Generalisierbarkeit der Ergebnisse machen zu können. Nach einer vielversprechenden Machbarkeitsstudie in Haiti wird die Intervention nun in einer Cluster-randomisierten Studie mit 36 Schulen untersucht [López García et al., 2022]. Eine weitere Machbarkeitsstudie läuft derzeit zudem in Pakistan und soll nach erfolgreichem Abschluss auch in einer Cluster-randomisierten kontrollierten Studie untersucht werden. Damit erhoffen wir uns, in den kommenden Jah-

ren Aussagen über die Anpassungen und Generalisierbarkeit der Intervention machen zu können und maßgeblich zur Prävention von Gewalt beitragen zu können.

Ausblick

Da gesellschaftlich akzeptierte Gewalt in der Erziehung verschiedene Ursachen und aufrechterhaltende Faktoren hat, muss die Prävention umfassend gestaltet sein. Die Intervention ICC-T adressiert viele der Faktoren, die mit Gewalt durch Lehrer/innen in Verbindung stehen, wie Einstellungen, Normen, die Auseinandersetzung mit dem Kreislauf der Gewalt, das Hinterfragen von Glaubenssätzen, Perspektivwechsel und den Mangel an Handlungsalternativen. Um diese Themen umzusetzen, werden verschiedene Methoden eingesetzt. Die oben beschriebenen Studien zeigen, dass die Intervention effektiv zu einer Reduktion von Gewalt führt. Allerdings können wir bislang nur Aussagen über die Effektivität des Gesamtpaketes der Intervention machen, nicht aber über die Wirkung einzelner Methoden und Themenbereiche und deren Interaktion. Die in diesem Artikel vermuteten Wirkmechanismen scheinen plausibel, sollten jedoch noch systematisch untersucht werden.

Verhaltensänderung ist ein Prozess. Um zu verstehen, welche Rolle die Dynamik der Intervention (Veränderungsbereitschaft, Handlungskompetenz und Handlungsbereitschaft), die Trainingsatmosphäre, die behandelten Themen und verwendeten Methoden spielen und wie sie miteinander interagieren, sollte in zukünftigen Studien eine Prozessevaluation der Intervention stattfinden [Heino et al., 2021]. Ziel ist es, die kausalen Prozesse der Verhaltensveränderung zu verstehen. Auch differentielle Aspekte, wie die Intervention in verschiedenen Gruppen wirkt, könnten weiter zum Verständnis von Veränderungsprozessen beitragen [Beattie et al., 2022]. Dabei sollten zukünftige Studien untersuchen, was zu einer Veränderung der Normen innerhalb des Systems Schule führt und wie diese mit individuellen Einstellungen interagieren. Zudem ist bisher ungeklärt, welche Rolle dabei die Schulleitungen, andere Autoritätspersonen, oder Eltern spielen und welche Aspekte der Intervention sich auf das Schulklima und Kommunikation zwischen den Lehrern/innen auswirken. Weitere Aspekte, die es weiter zu untersuchen gilt, sind, welche Methoden zu einem verbesserten Perspektivwechsel, erhöhter Selbstwirksamkeit, verringerter Hilflosigkeit, Motivation etc. beitragen und welche individuellen Unterschiede es gibt, sowie welche Faktoren, z. B. Stress oder die Umsetzung Supervision, die Nachhaltigkeit der Intervention beeinflussen.

Die Intervention kann effektiv zur Reduktion von Gewalt beitragen, hat aber ihre Grenzen. Umfeld-bezogene

Aspekte struktureller Natur, wie enorme Klassengrößen oder fehlende Ausstattung, können durch das Training nicht verändert werden. Immer wieder werden wir im Rahmen der Projekte auf die Dringlichkeit angesprochen, Kinder im häuslichen Umfeld vor Gewalt zu schützen. Aus folgenden Gründen haben wir uns zunächst auf den schulischen Kontext konzentriert: Zum einen bieten Schulen die einzigartige Möglichkeit einer strukturierten Umsetzung flächendeckender präventiver Programme. Zum anderen sind Schulen oft der Ausgangspunkt gesellschaftlicher Veränderungen. Bisherige Befunde zeigen, dass die Gewalt durch Lehrer abnimmt und sich das Verhalten der Kinder im schulischen Kontext ändert – obwohl Kinder im häuslichen Umfeld unverändert Gewalt ausgesetzt sind. Dennoch sehen wir den Bedarf präventiver Interventionen für Eltern und Erziehungsberechtigte. Ein Ergänzungsmodul, durch das Eltern zusätzlich in die Intervention miteinbezogen werden, scheint in einer ersten Machbarkeitsstudie sehr vielversprechend zu sein. Ob die Kinder von dieser erweiterten schul-basierten Intervention, die sowohl Lehrkräfte als auch Eltern einschließt, mehr profitieren, muss sich jedoch noch zeigen.

Danksagung

Wir möchten uns bei allen bedanken, die an der Entwicklung und den Machbarkeits- und Effektivitätsstudien des Programms *Interaction Competencies with Children* als Forschende, Trainer/innen oder Teilnehmende mitgewirkt haben. Unser besonderer

Dank gilt Katharin Hermenau, Mabula Nkuba, Faustine Bwire Masath und Joseph Ssenyonga. Danke an Kim-Mona Güse und Justin Preston, die die englische Übersetzung des Artikels unterstützt haben.

Interessenkonflikte

Prof. Dr. Tobias Hecker und weitere Kolleg/innen, darunter Dr. Katharin Hermenau (Universitätsklinikum OWL der Universität Bielefeld) und Dr. Mabula Nkuba (Dar es Salaam University College of Education), waren an der Entwicklung des Programms *Interaction Competencies with Children – for Teachers (ICC-T)* beteiligt, das in diesem Artikel beschrieben wird. Allerdings zieht keiner der Forscher/innen einen finanziellen Nutzen aus der Verbreitung des Programms.

Finanzierung

Diese Arbeit wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (HE 8505/1-1). Die Förderorganisation hatte keinen Einfluss bei dem Verfassen des Manuskripts.

Beiträge der Autoren

Anette Kirika und Tobias Hecker haben die Idee und Struktur des Artikels gemeinsam entwickelt. Sie haben das Manuskript gemeinsam geschrieben, kritisch reflektiert und diskutiert. Beide haben die finale Version des Manuskripts zur Veröffentlichung freigegeben.

Literatur

- Achtziger A, Gollwitzer PM, Sheeran P. Implementation intentions and shielding goal striving from unwanted thoughts and feelings. *Pers Soc Psychol Bull.* 2008;34(3):381–393.
- Antonowicz L. Too often in silence: a report on school-based violence in west and Central Africa. UNICEF, Plan West Africa, Save the Children Sweden West Africa and ActionAid; 2010. Available form: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1941/pdf/1941.pdf>.
- Baker-Henningham H, Scott Y, Bowers M, Francis T. Evaluation of a violence-prevention programme with Jamaican primary school teachers: a cluster randomised trial. *Int J Environ Res Public Health.* 2019;1615:2797.
- Beattie MM, Kontinen HM, Volanen SM, Hankonen NE. Latent profile analysis as a method for process evaluations: discovering response subgroups in a mindfulness intervention. *Soc Sci Med.* 2022;296:114748.
- Beijaard D, Meijer PC, Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teach Teach Educ.* 2004;20(2):107–128.
- Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychol Bull.* 1989;1061:59.
- Cartwright D. Achieving change in people: some applications of group dynamics theory. *Hum Relat.* 1951;4(4):381–92.
- Devries KM, Knight L, Child JC, Mirembe A, Nakuti J, Jones R, et al. The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda. *Lancet Glob Health.* 2015;37:e378–86.
- Dreikurs R, Cassel P, und Ferguson ED. *Discipline without tears: how to reduce conflict and establish cooperation in the classroom.* Mississauga, Canada: Wiley & Sons; 2005.
- Feinstein S, Mwahombela L. Corporal punishment in Tanzania's schools. *Int Rev Educ.* 2010;56(4):399–410.
- Gershoff ET. School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychol Health Med.* 2017;22(1):224–39.
- Gershoff ET, Grogan-Kaylor A. Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. *J Fam Psychol.* 2016;30(4):453–69.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. [Prohibiting all corporal punishment of children laying the foundations for nonviolent childhoods.](https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/Prohibiting%20all%20corporal%20punishment%20of%20children%20laying%20the%20foundations%20for%20nonviolent%20childhoods.pdf) ENDviolence; 2021. Available from: <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/Prohibiting%20all%20corporal%20punishment%20of%20children%20laying%20the%20foundations%20for%20nonviolent%20childhoods.pdf>.
- Hecker T, Goessmann K, Nkuba M, Hermenau K. Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse Negl.* 2018;76:173–83.
- Hecker T, Hermenau K, Salmen C, Teicher M, Elbert T. Harsh discipline relates to internalizing problems and cognitive functioning: findings from a cross-sectional study with school children in Tanzania. *BMC Psychiatry.* 2016;161:118.
- Heino MTJ, Knittle K, Noone C, Hasselman F, Hankonen N. Studying behaviour change mechanisms under complexity. *Behav Sci.* 2021;11(5):77.

- Johnson ZD, Goldman ZW, Claus CJ. Why do students misbehave? An initial examination of antecedents to student misbehavior. *Commun Q*. 2019;67(1):1–20.
- Kaltenbach E, Hermenau K, Nkuba M, Goessmann K, Hecker T. Improving interaction competencies with children: a pilot feasibility study to reduce school corporal punishment. *J Aggress Maltreat Trauma*. 2018;27(1):35–53.
- Khuwaja HMA, Karmaliani R, McFarlane J, Soamani R, Gulzar S, Ali TS, et al. The intersection of school corporal punishment and associated factors: baseline results from a randomized controlled trial in Pakistan. *PLoS One*. 2018;13(10):e0206032.
- Kilanowski JF. Breadth of the socio-ecological model. *J Agromedicine*. 2017;22:2951358971.
- Kish AM, Newcombe PA. Smacking never hurt me!": identifying myths surrounding the use of corporal punishment. *Pers Individ Differ*. 2015;87:121–9.
- Kysnicka D, Presseau J, White M, Sniehotta FF. Does planning how to cope with anticipated barriers facilitate health-related behaviour change? A systematic review. *Health Psychol Rev*. 2013;7(2):129–145.
- Kyegombe N, Namakula S, Mulindwa J, Lwanyaga J, Naker D, Namy S, et al. How did the Good School Toolkit reduce the risk of past week physical violence from teachers to students? Qualitative findings on pathways of change in schools in Luwero, Uganda. *Soc Sci Med*. 2017;180:10.
- Lester S, Lawrence C, Ward CL. What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychol Health Med*. 2017;22(1):187–223.
- Lilleston PS, Goldmann L, Verma RK, McCleary-Sills J. Understanding social norms and violence in childhood: theoretical underpinnings and strategies for intervention. *Psychol Health Med*. 2017;22(1):122–34.
- López García AI, Scharpf F, Hoeffler A, Hecker T. Preventing violence by teachers in primary schools: study protocol for a cluster randomized controlled trial in Haiti. *Front Public Health*. 2022;9:797267.
- Masath FB, Hermenau K, Nkuba M, Hecker T. Reducing violent discipline by teachers using interaction competencies with children for teachers (ICC-T): study protocol for a matched cluster randomized controlled trial in Tanzanian public primary schools. *Trials*. 2020;21(1):4.
- Masath FB, Hinze L, Nkuba M, Hecker T. Factors contributing to violent discipline in the classroom: findings from a representative sample of primary school teachers in Tanzania. *J Interpers Violence*. 2021:088626052110152. Online ahead of print. http://dx.doi.org/10.1177_08862605211015219.
- Maternowska MC, Fry D. The multi-country study on the drivers of violence affecting children: an overview. *Vulnerable Child Youth Stud*. 2018;13(1):12–25.
- Michie S, Abraham C, Whittington C, McAteer J, Gupta S. Effective techniques in healthy eating and physical activity interventions: a meta-regression. *Health Psychol*. 2009;28(6):690–701.
- Michie S, Johnston M, Francis J, Hardeman W, Eccles M. From theory to intervention: mapping theoretically derived behavioural determinants to behaviour change techniques. *Appl Psychol*. 2008;57(4):660–80.
- Mischel W, Shoda Y, Rodriguez ML. Delay of gratification in children. *Science*. 1989;244(4907):933–8.
- Mweru M. Why are Kenyan teachers still using corporal punishment eight years after a ban on corporal punishment? *Child Abuse Rev*. 2010;19(4):248–58.
- Nkuba M, Hermenau K, Goessmann K, Hecker T. Reducing violence by teachers using the preventative intervention Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): a cluster randomized controlled trial at public secondary schools in Tanzania. *PLoS One*. 2018;13(8):e0201362.
- Ozer EJ. Contextual effects in school-based violence prevention programs: a conceptual framework and empirical review. *J Prim Prev*. 2006;27(3):315–40.
- Pereznieto P, Montes A, Routier S, Langston L. *The costs and economic impact of violence against children*; 2010. p. 79.
- Prestwich A., Kellar I. How can the impact of implementation intentions as a behaviour change intervention be improved? *Eur Rev Appl Psychol*. 2014;64(1):35–41.
- Scharpf F, Kirika A, Masath FB, Mkinga G, Ssenyonga J, Nyarko-Tetteh E, et al. Reducing physical and emotional violence by teachers using the intervention Interaction Competencies with Children – for Teachers (ICC-T): study protocol of a multi-country cluster randomized controlled trial in Ghana, Tanzania, and Uganda. *BMC Public Health*. 2021;21(1):1930.
- Spilt JL, Koomen HMY, Thijs JT. Teacher wellbeing: the importance of teacher – student relationships. *Educ Psychol Rev*. 2011;23(4):457–77.
- Ssenyonga J, Hecker T. Job perceptions contribute to stress among secondary school teachers in Southwestern Uganda. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;18(5):2315.
- Ssenyonga J, Hermenau K, Nkuba M, Hecker T. Reducing teachers' use of violence towards students: a cluster-randomized controlled trial in secondary schools in Southwestern Uganda. *Child Youth Serv Rev*. 2022;138:106521. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106521>.
- Ssenyonga J, Hermenau K, Nkuba M, Hecker T. Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse Neglect*. 2019;93:15–26.
- Straus MA. Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law Contemp Probl*. 2010;73:31.
- UN General Assembly. *Convention on the rights of the Child*. United Nations' Treaty Series; 1989. Available form: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- UNICEF. *A familiar face: violence in the lives of children and adolescents*. New York: United Nations Children's Fund; 2017.
- Widom CS, Wilson HW. Intergenerational transmission of violence. In: Lindert J, Levav I, editors. *Violence and mental health: its manifold faces*. Dordrecht, The Netherlands: Springer; 2015. p. 27–45.
- Wright EM, Fagan AA. The cycle of violence in context: exploring the moderating roles of neighborhood disadvantage and cultural norms. *Criminology*. 2013;51(2):217–249.