

**Günther Gugel**

# **Gewalt und Gewaltprävention**

Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder  
von Gewaltprävention  
und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit

**Unter Mitarbeit von Ana Mijic**

Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung  
Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH  
Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.

## **Impressum**

Günther Gugel: Gewalt und Gewaltprävention  
Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention  
und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit

Unter Mitarbeit von Ana Mijic

© 2006, Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.  
Corrensstr. 12, 72076 Tübingen – [www.friedenspaedagogik.de](http://www.friedenspaedagogik.de)

Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung  
Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH  
Postfach 5180, 65726 Eschborn  
[www.gtz.de](http://www.gtz.de)

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Referat 311

Satz und Diagramme: [8421medien.de](http://8421medien.de), Christoph Lang, Rottenburg a. N.  
Umschlag: [8421medien.de](http://8421medien.de), Christoph Lang, Rottenburg a. N.  
Druck: Deile, Tübingen

Bildnachweis: S. 160: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und  
Jugend; S. 232, 233: Stadt Heidelberg; S. 162: Institute for Health and  
Development Communication, Houghton; S. 234: Institut für Konstruktive  
Konfliktaustragung und Mediation, Hamburg; S. 235: World Health Organization;  
S. 235: University of Maine.

Titelbild: Uli Reinhardt / Agentur Zeitenspiegel

ISBN: 3-932444-15-9

orientierte Zugänge wie das Resilienzkonzept bieten neue, ermutigende Ansatzpunkte für Gewaltprävention in Familien, die bislang wenig im Blickfeld waren.

## 2.2 Gewaltprävention in der Schule

Gewalt in der Schule stellt in allen Ländern ein Problem dar. Große gesellschaftliche Aufmerksamkeit verbunden mit einem öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs, hat es neben den USA vor allem in den skandinavischen Ländern, den westeuropäischen Ländern sowie Japan und Südafrika gegeben.<sup>398</sup> Was unter Gewalt an Schulen verstanden wird, ist sehr unterschiedlich. Die Problembeschreibungen reichen von Bandenkriminalität (gang activity) über Schusswaffengebrauch, Bullying<sup>399</sup> und Vandalismus bis zu Graffiti.

### 1 GEWALT AN SCHULEN

#### 1.1 WAS IST GEWALT IN DER SCHULE?

Gewalt in Schulen wird häufig mit Gewalt von Schülern gleichgesetzt. Diese ist jedoch nur ein Aspekt und ein Phänomen. Melzer u. a. weisen darauf hin, dass z. B. die deutsche Debatte um Schulgewalt in den 70er Jahren unter dem Aspekt von Schule als Ort von struktureller Gewalt geführt wurde. Schülergewalt wurde hier als Reaktion auf strukturelle Gewalt interpretiert, während es kennzeichnend für die neuere Diskussion (seit Anfang der 1990er Jahre) um Schule und Gewalt ist, dass der Fokus und die dominante Forschungsperspektive sich nahezu ausschließlich auf Schülergewalt richtet.<sup>400</sup> „Als hätten sich die Autoren abgesprochen, untersuchen fast alle nur Gewalt, die von Schülern ausgeht. Andere Schulangehörige kommen als Täter fast überhaupt nicht vor.“<sup>401</sup> Schäfer und Korn merken hierzu an, dass in Deutschland solche Untersuchungen nicht möglich seien, da die Behörde, die solche Untersuchungen genehmigen müsse, gleichzeitig oberster Dienstherr der Lehrenden sei.<sup>402</sup>

Schülergewalt wird von Klewin u. a. in drei Verhaltensgruppen unterteilt:<sup>403</sup>

- Körperlichen Zwang und physische Schädigung. Im Rahmen von Auseinandersetzungen und Konflikten wird körperliche Gewalt angewendet, um den anderen zu schädigen.
- Verbale Attacke und psychische Schädigung: Beleidigungen, Erniedrigungen emotionale Erpressungen.

- **Bullying:** in einer spezifischen Opfer-Täter-Beziehung wird das Opfer dauerhaft gequält und drangsaliert, wobei körperliche und psychische Gewalt angewendet wird. Häufig werden keine klaren Grenzen zwischen Gewalt und deviantem Verhalten (Diebstahl, Drogenkonsum, Schwänzen, Mogeln usw. ) gezogen.

Gewalt, die vom Lehrpersonal oder von Schulstrukturen und ihrer Verfasstheit ausgeht, ist kein Untersuchungsgegenstand. Die Diskussion um Gewalt an Schulen und Gewaltprävention muss diese jedoch einbeziehen. Sie muss sich mit allen Formen von Gewalt, die an der Schule vorkommen, beschäftigen.

Welche Art von Gewalt von der Forschung und öffentlichen Diskussion im Kontext von Schule vor allem aufgegriffen wird, scheint länderspezifisch verschieden zu sein. Bei der skandinavischen Forschung und Betrachtungsweise steht das Phänomen des Bullying im Vordergrund. Andere Formen der Gewalt wurden hier nicht untersucht. In den USA werden vor allem harte Formen von Gewalt(kriminalität) aufgegriffen, während verbale Formen der Gewalt in den verfügbaren Berichten praktisch keine Rolle spielen. In Deutschland ist neben der körperlichen Gewalt der Aspekt der verbalen Gewalt ein wichtiger Fokus.<sup>404</sup> In Bezug auf Entwicklungsländer sind solche Identifizierungen schwieriger vorzunehmen. Da hier Forschungstraditionen weitgehend fehlen, ist man hier oft auf Berichte von Menschenrechtsorganisationen angewiesen. Nimmt man solche Berichte aus Südafrika (z. B. von Human Rights Watch und Untersuchungen von CIETAfrica – Community Information, Empowerment and Transparency)<sup>405</sup>, so scheint dort das Problem der sexuellen Übergriffe und sexuellen Gewalt (von Lehrern und Schülern) dominant zu sein.

In den USA wurden vom National Center for Educational Statistics 19 Indikatoren für Schulgewalt und Kriminalität an Schulen entwickelt.<sup>406</sup> Diese werden jährlich erhoben und vermitteln ein detailliertes Bild. Diese Indikatoren sind:

1. Violent deaths at school and away from school
2. Incidence of victimization at school and away from school
3. Prevalence of victimization at school
4. Threats and injuries with weapons on school property
5. Physical fights on school property and anywhere
6. Bullying at school
7. Violent and other incidents at public schools and those reported to the police
8. Serious disciplinary actions taken by public schools
9. Nonfatal teacher victimization at school

10. Teachers threatened with injury or attacked by students
11. Students carrying weapons on school property and anywhere
12. Students' perceptions of personal safety at school and away from school
13. Students' reports of avoiding places in school
14. Students' reports of being called hate-related words and seeing hate-related graffiti
15. Students' reports of gangs at school
16. Discipline problems reported by public schools
17. Students' use of alcohol on school property and anywhere
18. Students' use of marijuana on school property and anywhere
19. Students' reports of drug availability on school property

Mit diesen Indikatoren liegt ein detailliertes Instrumentarium zur Erfassung und Einschätzung von Gewalt an Schulen vor, das belastbare Vergleichsdaten liefern kann, wengleich auch hier das Kriterium „alle Gewalt einbeziehen“ nicht vollständig erfüllt ist.

## 1.2 VERBREITUNG VON GEWALT AN SCHULEN

Die Wahrnehmung über das Ausmaß schulischer Gewalt wird weitgehend von der Medienberichterstattung und öffentlichen Diskussion bestimmt, wobei brutale Einzelfälle oft zu Tendenzen stilisiert werden. Während die Berichterstattung und öffentliche Wahrnehmung für die letzten Jahre eine starke Zunahme von Gewalt an Schulen unterstellen, wird diese Sichtweise von wissenschaftlichen Ergebnissen nicht gestützt.<sup>407</sup> Dies trifft für die amerikanische Diskussion ebenso zu wie für die deutsche.<sup>408</sup>

Für die Erlangung empirischer Aussagen über Umfang und Entwicklung von Gewalt an Schulen werden unterschiedliche Zugänge gewählt:<sup>409</sup>

- Unmittelbare Gewaltmessung durch Selbst- und Opferberichtstudien. Fast alle Untersuchungen zur Gewalt an Schulen sind (auch) Selbstberichtstudien, in denen die Schülerinnen und Schüler zu ihrem schulischen Gewalthandeln als Täter bzw. Gewalterleben als Opfer befragt wurden. Lehrer wurden dabei in Bezug auf ihren Opferstatus befragt.
- Mittelbare Gewaltmessung durch Befragung von Schulleitern, Lehrern und Schülern als Experten. Darin wurde eine Möglichkeit gesehen, die Gewaltlage an Schulen schneller und kostengünstiger als mit schriftlich-postalischen Selbstberichten zu erfassen. Meistens wurden dabei die Befragten in die Rolle von Beobachtern gestellt.

- Surveillance Daten wie Unfallversicherungsstatistiken ermöglichen den Rückgriff auf Daten amtlicher Statistiken des Bundesverbandes der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand. Ferner bieten diese Daten den Vorteil einer kontinuierlichen Erfassung von gemeldeten Verletzungen durch Raufunfälle an Schulen und erlauben damit, als bislang einziges Instrument, langfristige Zeitreihenbeobachtungen.
- Der multimethodische Feldzugang umfasst neben standardisierten schriftlichen Befragungen auch Fallstudien und narrative Leitfadeninterviews.

Die methodischen Mängel vieler dieser Studien sind beachtlich und reichen von unpräzisen Fragestellungen, einem unklaren Gewaltbegriff, Vernachlässigung der Theorie, einseitigen Erhebungsverfahren, Operationalisierungsproblemen, fragwürdigen Auskunftspersonen bis hin zu fragwürdigen Interpretationen.<sup>410</sup>

Für Deutschland gibt es keine flächendeckenden Untersuchungen zur Gewalt an Schulen. Es gibt jedoch eine Vielzahl von regionalen Arbeiten. Insbesondere fehlen Längsschnittuntersuchungen, um Aussagen über die Entwicklung von Gewalt an Schulen treffen zu können. Auch im internationalen Bereich sind – mit Ausnahme der USA – keine belastbaren Daten über Gewalt an Schulen vorhanden. Erstaunlicherweise klammert der Weltreport über Gewalt und Gesundheit der WHO den Bereich Schule komplett aus.

Die wesentlichen Ergebnisse empirischer Gewaltstudien für Deutschland, die im Kern wohl auf die meisten Industrieländer übertragbar sein dürften, können stichwortartig so zusammengefasst werden:<sup>411</sup>

- Die häufigste Form der Gewalt an Schulen ist die verbale Gewalt. Schulische Gewalt ist überwiegend geprägt durch leichte Formen der physischen und verbalen Aggression.
- Mit Ausnahme der verbalen Gewalt ist Gewalt von Schülern deutlich eine Domäne männlicher Schüler. Mädchen zeigen weniger aggressives Verhalten und werden seltener Opfer von Gewalt.
- Aggressive Auseinandersetzungen sind in der Altersgruppe der 13–16 Jährigen am häufigsten. Diese Altersverteilung zeigt, dass das Gewaltphänomen auch in der Schule verstärkt im Kontext der Pubertät auftritt.
- Gewalt an Schulen nimmt tendenziell mit steigendem Bildungsniveau ab. Hauptschulen weisen besonders bei physischer Gewalt deutlich höhere Werte auf als Gymnasien.
- Häufige Gewaltanwendung geht von einem kleinen, gewaltaktiven Kern aus. Je gravierender die Gewalthandlungen werden, desto

- größer wird auch der Anteil zunächst gewaltpassiver Schüler.
- Täter- und Opferstatus hängen relativ eng miteinander zusammen. Schüler, die überproportional häufig den Gewalthandlungen ihrer Mitschüler ausgesetzt sind, üben auch überproportional oft selbst Gewalt aus. Andererseits sind Täter mehrheitlich zugleich auch Opfer von Gewalt.
  - Das Stereotyp der generell aggressiveren und delinquenteren ausländischen Jugendlichen kann nicht bestätigt werden.
  - Über die Hälfte der Verletzungen finden während der Pausen, ein Fünftel während des Sportunterrichts (und hiervon knapp die Hälfte während des Fußballspiels) statt.<sup>412</sup>
  - Immer größere Beachtung für die Einschätzung der schulinternen Gewaltlage findet auch das Phänomen des „Bullying“ oder Mobbing. Die Gruppe der Bullies, also der Jugendlichen, die Mitschüler in verschiedenen Formen attackieren und quälen, ohne selbst in besonderem Maße Opfer zu werden, kann auf ca. 5 Prozent eingegrenzt werden.
  - Das Problem der „Gewalt an Schulen“ darf nicht isoliert gesehen werden. Es gibt hohe Korrelationen zwischen dem Schul-Bullying und allgemein delinquentem und dissozialem Verhalten.<sup>413</sup>

Alle Untersuchungen zeigen, „es liegen keine empirischen Befunde vor, die auf einen generellen Anstieg der Gewalt an Schulen hinweisen. Der Bundesverband der Unfallkassen in Deutschland hat das gewaltverursachte Verletzungsgeschehen an Schulen für den Zeitraum 1993–2003 untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass langfristige Zeitreihenbeobachtungen zur physischen Gewalt an Schulen bundesweit einen Rückgang physischer schulischer Gewalt zeigen. Auch eine zunehmende Brutalisierung sei nicht zu erkennen.“<sup>414</sup>

„Die Frage, ob sich die Qualität der Gewalt unter Schülern im Sinne einer Zunahme der Brutalität der tätlichen Auseinandersetzungen verändert hat, lässt sich anhand der verfügbaren Datenbasis im Grund genommen nicht beantworten. Nimmt man Frakturen ersatzweise als Maßstab für die Schwere von aggressionsverursachten physischen Verletzungen, da sie gewisse Rückschlüsse auf die Heftigkeit der jeweils einwirkenden Gewalt zulässt, so ist in keiner der untersuchten Schularten eine zunehmende Brutalisierung erkennbar.“<sup>415</sup>

Dieser Trend, dass Gewalt an Schulen relativ konstant ist bzw. abnimmt, ist auch – entgegen aller Erwartung – in langfristigen Untersuchungen über Gewalt an Schulen in den USA feststellbar: The Indicators of School Crime and Safety provides the most recent national indicators on school crime and safety. These indicators demonstrate

that improvements have occurred in the safety of students: between 1992 and 2002, the violent crime victimization rate at school declined from 48 violent victimizations per 1,000 students in 1992 to 24 such victimizations in 2002. Even so, violence, theft, bullying, drugs, and firearms are still prevalent: students ages 12–18 were victims of about 659,000 violent crimes and 1.1 million crimes of theft at school in 2002.“<sup>416</sup>

„No difference was detected in the percentages of students ages 12–18 victimized at school between 2001 and 2003. However, the percentage of students who reported being victims of crime at school decreased from 10 percent to 5 percent between 1995 and 2003. This included a decrease in theft (from 7 percent to 4 percent) and a decrease in violent victimization (from 3 percent to 1 percent) over the same time period.“<sup>417</sup>

Für das Zusammenleben und das schulische Geschehen sind jedoch nicht so sehr die genauen Prozentsätze von Gewaltvorkommen entscheidend, sondern die Wahrnehmung und das Klima, das von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern mit Gewalt an Schulen verbunden wird. Und hier ist festzustellen, dass viele Schülerinnen und Lehrer nicht so sehr Angst vor körperlichen Übergriffen als vielmehr vor Beleidigungen, und Beschimpfungen oder vor verbaler Aggression haben. Diese Angst beeinflusst das Lernklima äußerst negativ.

Stimmen diese Befunde vermutlich weitgehend für Industrieländer, so ist die Situation in sog. Entwicklungsländern um ein Vielfaches unübersichtlicher und wo Fakten bekannt werden, oft dramatischer. Zwar liegen hier keine umfassenden Untersuchungen vor, Einzelberichte beleuchten die Situation jedoch schlaglichtartig. So hat z. B. das Institute of Criminology der University of Cape Town in einer Studie Kriminalität und Gewalt in 20 Schulen von Kapstadt untersucht und kommt zu folgendem Ergebnis: „The survey revealed that crime and violence is endemic to both primary and secondary schools. Theft of property and possession of weapons were a major problem in all schools. Fighting/physical violence and vandalism was reported in 95% of the schools. Drug abuse was a serious cause for concern in 90% of the schools, bullying and intimidation was reported in over 75% of schools, assault in 60% of the schools, gangsterism in 50% and rape in seven of the twelve secondary schools. Childline estimates that one girl in three and one boy in five under the age of sixteen has been sexually abused in school (The Teacher, 1999). A study of firearm-related injuries amongst youth in South Africa (Allysa



Wigton, 1998) also reveals that the incidence of firearm injuries and the firearm mortality rate of persons under nineteen almost tripled in the period 1992 to 1996.<sup>418</sup>

Differenzierte Aussagen über Entwicklungsländer zu machen oder verschiedene Länder gar zu vergleichen, ist nicht möglich. Eine UNESCO Studie von 1997, in der sechs Länderberichte über Gewalt an Schulen enthalten sind, spricht von einem gegenwärtigen starken Anstieg von Gewalt in Schulen in Entwicklungsländern.<sup>419</sup> Das International Center for Prevention of Crime<sup>420</sup> stellt fest, dass in den letzten 10 Jahren Anzeichen auf eine steigende Schulgewalt hinweisen würde. Gleichzeitig weist es auf die Schwierigkeiten eines Vergleichs hin, die u. a. darin liegen, dass viele Länder keine Daten über Schulgewalt erheben, dass verschiedene Gewaltbegriffe verwendet würden und dass auch sprachliche und kulturelle Unterschiede Vergleiche schwierig machen. In ihrer Untersuchung berichten jedoch nahezu alle Länder über generelle Probleme mit Aggression, Angriffe auf Minderheiten und Bullying und dies in allen Schularten. Einige Länder sehen in den letzten Jahren einen Anstieg von Schulgewalt, andere sehen eine veränderte Einstellung zur Gewalt und eine größere Aufmerksamkeit als Hauptursache für eine verstärkte Problemwahrnehmung.

### 1.3 URSACHEN UND RISIKOFAKTOREN SCHULISCHER GEWALT

Die Ursachen von Gewalt an der Schule sind vielschichtig. Die Frage, ob schulische Gewalt „importierte Gewalt“ ist, bzw. welchen Anteil und Einfluss die Schule selbst auf die Entstehung und Verbreitung schulischer Gewalt hat, spielt bei der Diskussion der Ursachen eine wichtige Rolle. Für die USA erklären Elliot u. a.<sup>421</sup> die Schulgewalt mit einer Infiltrationshypothese. Die Welle der Straßengewalt und Gewalterfahrungen in den Elternhäusern würde in die Schulen hinüberschwappen. Melzer u. a. sehen darin nur einen „Teil der Wahrheit“, die zumindest für Deutschland nicht zutreffen würde. Dass Gewalt an der Schule sowohl schulexterne als auch schulinterne Ursachen hat, ist in Wissenschaft und Forschung unbestritten.<sup>422</sup> In der amerikanischen Forschung wurden vor allem folgende Risikofaktoren identifiziert:<sup>423</sup> Persönlichkeitsmerkmale: antisoziale Orientierungen, Impulsivität, die eigene Geschichte des aggressiven Verhaltens, mangelnde Empathie und niedrige Frustrationstoleranz. Faktoren in der Familie: familiäre Armut, geringe emotionale Bindung an die Eltern, Erfahrung von Gewalt in der Familie, hoher Medienkonsum. Schulische Fak-

toren: Schulischer Misserfolg, eine geringe Bindung an die Schule und ein negatives Schulklima. Faktoren in der Gemeinde: Regionale Armut, Präsenz von Banden/Gangs in der Nachbarschaft, hohe Verbrechensraten und die Verfügbarkeit von Drogen und Waffen. Häufig sind diese Merkmale der jugendlichen Lebenssituation mit der Zugehörigkeit zu bestimmten ethnischen Gruppen verknüpft.

Olweus<sup>424</sup> sieht vier Faktorenkomplexe, die während des Aufwachsens die individuelle Entwicklung ungünstig beeinflussen können: mangelnde emotionale Zuwendung der Eltern, mangelnde Grenzsetzungen durch die Bezugspersonen bei aggressivem Verhalten, körperliche und andere „machtbetonte Erziehungsmittel“ sowie ein „hitzköpfiges“ Temperament des Kindes. Nach seinen Untersuchungen hat weder die Klassen- und Schulgröße noch die Konkurrenz um Noten einen bedeutsamen Einfluss auf gewalttätiges Verhalten von Schülern.<sup>425</sup>

Schäfer und Korn referieren die in der Forschung genannten Ursachenfaktoren:<sup>426</sup>

*Innerschulische Faktoren:*

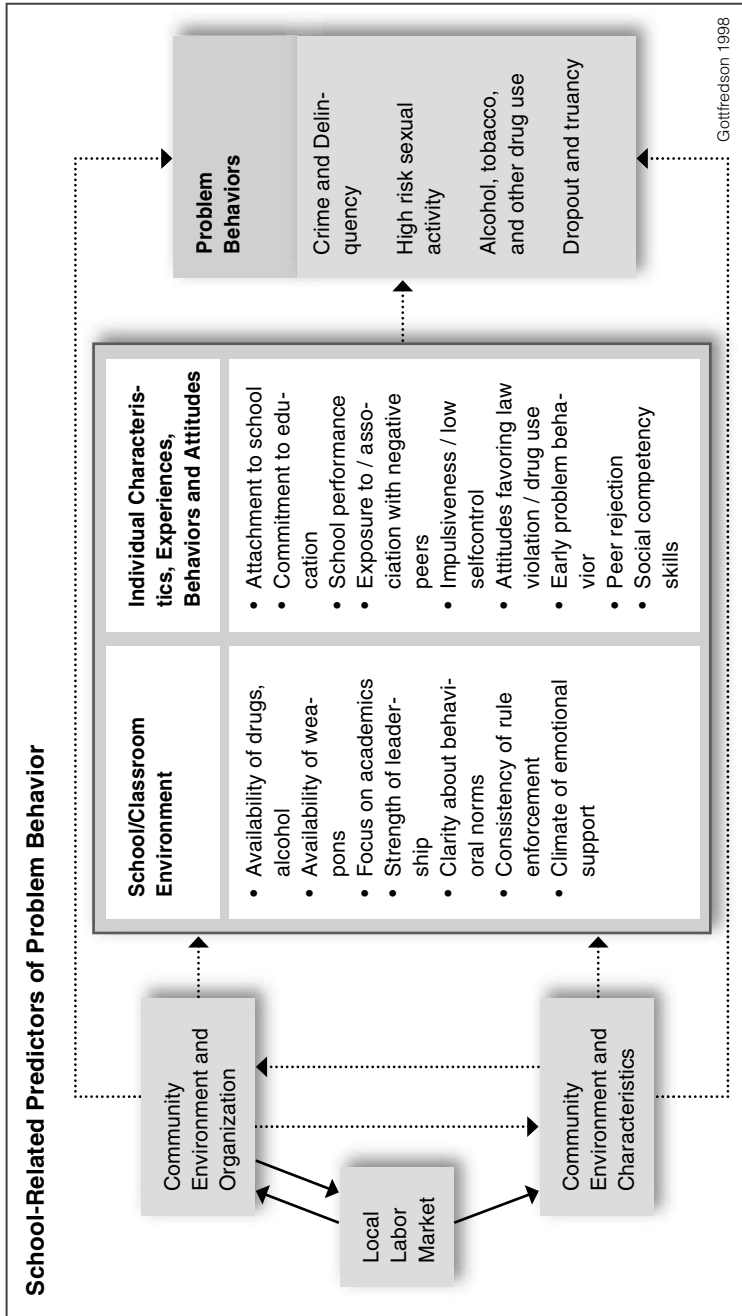
- pädagogische Qualität der innerschulischen Lern- und Erziehungsumwelt;
- schwindende Erziehungskompetenz der Lehrer;
- zu starke Betonung von Aspekten der Wissensvermittlung bei Vernachlässigen einer werteorientierten Bildung, dadurch schlechtes Lehrer-Schüler-Verhältnis;
- Lehrer sind dem Phänomen „Gewalt zwischen Schülern“ nicht gewachsen.

*Personale Faktoren:*

- Täter und Opfer erleben die sozialen Dimensionen des Schulalltags belastender und konfliktreicher als die sozial kompetenten Schüler;
- niedrige Hemmschwelle;
- mangelnde sprachliche Kompetenz, Fehlen einer kommunikativen Streitkultur und häufiger Konsum von Horror-, Kriegs- und Sexfilmen;
- die „Gewaltkarrieren“ mancher Jugendlicher hören nicht bei Schulschluss auf, Jugendgewalt ist außerhalb von Schulen häufiger als in den Schulen.

*Familiäre Faktoren:*

- Gewalterfahrungen der Kinder und Jugendlichen im Elternhaus, die diese selbst erlebt bzw. bei den Eltern beobachtet haben;
- Arbeitslosigkeit eines Elternteils;
- emotionales Klima in der Herkunftsfamilie.



Tillmann u. a. heben besonders den schulischen Kontext, der sich als gewaltfördernd herausgestellt hat hervor. Es zeigt sich, „dass vor allem das Sozialklima einer Schule erheblichen Einfluss ausübt: Fehlende Anerkennung bei Mitschüler(innen), etikettierendes und restriktives Verhalten der Lehrkräfte, scharfe Konkurrenz zwischen den Heranwachsenden hängen eng mit ihrem Gewaltverhalten zusammen“.<sup>427</sup> Auch eine spezifische schulische Eigenheit ist nicht ganz unproblematisch: die prinzipielle Gehorsamkeits- und Wohlverhaltensanforderungen der Schule und ihrer Lehrkräfte steht im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach Selbstbestimmung, Spaß haben und Ausagieren. Dies führt vor allem dann zu Konflikten, wenn Heranwachsende – insbesondere in der Pubertät – schuldistanzierte und abweichende Identitäten präsentieren und dabei auch Gewaltverhalten zeigen.<sup>428</sup> Die Klassen- und die Schulgröße hingegen scheinen – wie oben bereits erwähnt – für die Aggression von Jugendlichen kaum bedeutsam. Die pauschale Forderung kleinerer Klassen trägt deshalb kaum zur Aggressionsverhütung bei.<sup>429</sup>

Insgesamt kann und darf schulische Gewalt jedoch nicht losgelöst vom Level gesellschaftlicher Gewalt gesehen werden. Untersuchungen zeigen einen Zusammenhang zwischen ansteigender Gewalt an Schulen in Korrelation mit ansteigender Gewalt in der Gesellschaft.<sup>430</sup> Auch Gottfredson, Mitautor des Sherman Reports, weist darauf hin, dass schulische Gewalt in einen größeren Kontext gestellt werden muss: „By far the strongest correlates of school disorder are characteristics of the population and community contexts in which schools are located. Schools in urban, poor, disorganized communities experience more disorder than other schools.“<sup>431</sup> Er entwickelt deshalb ein Modell, das die verschiedenen Einfluss- und Risikofaktoren für Problemverhalten im schulischen Kontext verdeutlicht.<sup>432</sup>

## 2 BILDUNG UND KONFLIKT – DIE ROLLE VON BILDUNG IM KONTEXT VON GEWALTPRÄVENTION

Schulische Gewaltprävention muss auch im Kontext der Funktion und Rolle von Schule und Bildung in der Gesellschaft gesehen werden. Der Bildung, aber vor allem auch der Schule, kommt in Konzepten der Gewaltprävention eine wichtige Rolle zu. Die Qualität von Unterricht und Schule wird dabei i. d. R. in direkte Verbindung mit der Reduktion von Gewalt gebracht. Klaus Seitz diskutiert in seiner Studie über „Bildung und Konflikt“<sup>433</sup> die Rolle von Bildung und die Wurzeln von Frieden und Gewalt. Er kritisiert, dass man in der Bildungsdiskussion bislang (von wenigen Ausnahmen abgesehen<sup>434</sup>) von einem positiven

Grundmechanismus ausgehe, nämlich, dass Bildung der Beförderung des „Guten, Wahren und Schönen“ diene, dass sie „grundsätzlich zur Förderung der zwischenmenschlichen Kooperation und Verständigung, zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes, zum Abbau sozialer Ungleichheiten und zur moralischen Verbesserung des Menschen“ beitrage. Dies, so Seitz, zähle jedoch zu den einflussreichen Trugbildern und Selbsttäuschungen der Pädagogik, der auch die UNESCO-Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert unterliege.<sup>435</sup> Erst in jüngster Zeit werde auch dem negativen Einfluss Beachtung geschenkt, den Bildung auf die Genese und Dynamik gewaltsam ausgetragener Konfliktkonstellationen nehmen kann.<sup>436</sup> Dabei kann Bildung auf verschiedene Art und Weise gewaltfördernd sein, oder sogar selbst in erheblichem Umfang Gewalt ausüben. Direkte Gewalt ist an Schulen auch heute noch in vielen Ländern selbstverständlich: Hierzu gehören u. a.

- die körperliche Züchtigung, die nach einem Bericht der WHO aus dem Jahre 2002 an Schulen in mindestens 65 Ländern zulässig ist und auch praktiziert wird.
- der sexueller Missbrauch von Schülerinnen durch Lehrer und Mitschüler.
- die unterlassene Aufklärung über Schutzmöglichkeiten vor HIV/Aids.
- die angsteinflößenden Prüfungs- und Wettbewerbskonzepte der Schule, die sich – so Lynn Davies<sup>437</sup> – direkt auf das gewaltfördernde Potential der Bildung auswirken.

Strukturelle Gewaltfaktoren wirken an Schulen u. a. durch Selektion, ungleiche Verteilung von Bildungschancen und die Verschärfung von sozialer Ausgrenzung. Während kulturelle Gewalt z. B. durch Bildung als Instrument kultureller Unterdrückung zum Ausdruck kommt oder durch die Manipulation des Geschichtsbildes, die Vermittlung hegemonialer nationaler Identitäten aber auch durch die Vermittlung von Feindbildern oder durch curriculare Dominanzkultur oder hegemoniale Männlichkeitskonzepte. Es ist notwendig, zur Eindämmung von Gewalt durch die Schule Positivstrategien zu entwickeln.

Hierzu gehören nach Bush/Saltarelli u. a.<sup>438</sup>

- gezielte Bildungschancen für Bildungsbenachteiligte,
- ein Klima der ethnischen und kulturellen Toleranz,
- die Segregation und den Rassismus in den Köpfen abschaffen,
- sprachliche Vielfalt und Toleranz fördern,
- ein inklusives Staatsbürgerschaftsverständnis pflegen,
- ein kritisches Geschichtsbewusstsein schulen,
- für den Frieden erziehen,

- Bildung gegen staatliche Unterdrückung wenden.
- Neben konkreten Projekten der Gewaltprävention an einzelnen Schulen muss also auch das Schulsystem und die Rolle formaler Bildung im Kontext von Konflikten und bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Gewalt gesehen werden.

### 3 MODELLE UND MASSNAHMEN SCHULISCHER GEWALTPRÄVENTION

Oberster Grundsatz für die Schule muss sein: „Gewalt hat in der Schule keinen Platz“, Schule muss ein sicherer Ort sein, an dem alle ohne Angst und Furcht leben und arbeiten können. Gewaltprävention setzt dabei eine Übereinkunft über den anzustrebenden Zustand und die nicht erwünschten Verhaltensweisen voraus. Dies ist deshalb wichtig, da das Instrumentarium einer falsch verstandenen Gewaltprävention auch zur Disziplinierung und Unterdrückung gebraucht werden kann. Das Center for the Prevention of School Violence macht mit seiner Unterscheidung zwischen „secure“, „safe“ und „orderly schools“<sup>439</sup> auf diesen Zusammenhang aufmerksam. Diese Unterscheidung, die es in der deutschen Diskussion um schulische Gewaltprävention so nicht gibt, verdeutlicht auch verschiedene Stufen von Umgang mit Gewalt und Gewaltprävention an Schulen: „A „secure school“ is one whose physical features, layout and policies and procedures are designed to minimize the impact of intrusions that might prevent the school from fulfilling its educational mission. A „safe school“ is one whose climate is free of fear. The perceptions, feelings, and beha-

#### **Grundlegende Fragen zur Gewaltprävention an Schulen**

1. Was wollen wir an unserer Schule unter „Gewalthandlungen“ verstehen?
2. Wie sieht der Minimalkonsens aus, ab wann eingegriffen wird?
3. Welches Instrumentarium für Reaktionen und Eingriffe haben wir zur Verfügung?
4. Was schaffen wir allein, wo brauchen wir Hilfe von außen?
5. Wie bestimmen wir unsere Handlungsmöglichkeiten zwischen umfassender Veränderung und täglicher Kleinarbeit?
6. Können wir eine Zeit- und Aufgabenleiste zwischen Aktionismus und Aufschieben entwickeln?

*Michael Grüner: Gewaltprävention in der Schule. Hamburg o. J., ergänzt*

vivors of those who attend the school or are in some way involved with it reveal that the school is a place where people are comfortable and are able to go about their business without concern for their safety. An „orderly school“ is one characterized by a climate of respect. Students relate to each other and to teachers and school staff in acceptable ways. Expectations about what is acceptable behavior are clearly stated, and consequences for unacceptable behavior are known and applied when appropriate.<sup>440</sup>

### 3.1 PRINZIPIELLE ANSÄTZE UND EINTEILUNGSMÖGLICHKEITEN VON PRÄVENTIONSMASSNAHMEN AN SCHULEN

Gewaltpräventive Maßnahmen können entsprechend der grundlegenden Unterscheidung in primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention auch im schulischen Kontext diesen Bereichen zugeordnet werden. Wobei die einzelnen Maßnahmen jeweils für unterschiedliche Schulstufen und unterschiedliche Problembereiche differenziert entwickelt und eingesetzt werden müssen.

- Zur Prävention im Sinne langfristiger vorbeugender Arbeit (mit allen Jugendlichen – primäre Prävention) gehören u. a. soziales Kompetenztraining, Verbesserung der Kommunikation, Mentorenprogramme, Klassenverträge, Klassenrat, attraktive Pausengestaltung usw.
- Interventionsstrategien befassen sich mit Verhalten in aktuellen Gewalt- und Konfliktsituationen, sowie Arbeit mit gefährdeten Jugendlichen. Hierzu gehören u. a. Streitschlichter-Programme, Coolness-Training usw.
- Tertiäre Präventionsprogramme beziehen sich auf Maßnahmen zur Konfliktregelung und Nachbearbeitung, auch um die Rückfälligkeit bereits aufgefallener gewalttätiger Jugendlicher zu verhindern. Hierzu gehören u. a. Täter-Opfer-Ausgleich, Opferschutz usw. Wobei es wichtig erscheint, in allen drei Bereichen tätig zu werden. Dies bedeutet, mit unterschiedlichen Gruppen und Anforderungen zu arbeiten.

Eine Studie von „Rand Education“ untersucht, was Schulen in der Praxis tun, um „Sicherheit“ herzustellen, und kommt zur folgenden Übersicht:<sup>441</sup>

- Physical surveillance, including weapons deterrence and the presence of security guards or officers on campus.
- School policies designed to prevent violence by punishing those who perpetrate violence.

## Zugangsweisen / Rahmendaten

### MÖGLICHE ZIELGRUPPEN

- eine Klasse
- mehrere Klassen
- eine Klassenstufe
- mehrere Klassenstufen
- einzelne Schülerinnen oder Schüler
- alle Schülerinnen und Schüler
- ein/e Lehrer oder Lehrerin
- mehrere Lehrer und Lehrerinnen
- alle Lehrer und Lehrerinnen
- Eltern
- Hauspersonal
- die gesamte Schule

### ZEITRAHMEN

- einzelne Unterrichtsstunden
- Projektwoche
- einige Monate
- gesamte Schuljahr
- längerfristiges Projekt

### Verortung

- im Rahmen des normalen Unterrichts
- außerhalb des Unterrichts
- als Pflichtveranstaltung
- auf freiwilliger Basis

### KOORDINATION

- Wer initiiert, wer koordiniert?
- Wer trägt Verantwortung?

### BEGLEITMASSNAHMEN

- Bestandsaufnahme zum Bereich Konflikte und Gewalt an der Schule/Kommune

- Unterrichtseinheiten
- Projekte
- Ausbildung von Schülermediatoren
- schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung
- Verankerung der Schülermediation in der Schule
- Schulentwicklungsprogramme
- Einbeziehung außerschulischer Lernorte
- gemeinwesenorientierte Ansätze
- Kooperation mit Vereinen und Institutionen

### GRUNDLAGEN/GRUNDFRAGEN

- Von welcher Ausgangslage wird ausgegangen (Problemfelder, Ressourcen)?
- Welche Annahmen über die Ursachen werden zugrunde gelegt?
- Wie kann eine wissenschaftliche Begleitung gesichert werden?
- Welche Vorhaben und Projekte werden warum durchgeführt?
- Was soll genau erreicht werden?
- Wann soll das Projekt beendet werden?
- Wann ist das Projekt erfolgreich?



- Instruction-based programs designed to address the precursors of violence, including bullying
- Profiling of potentially violent individuals
- Counseling at-risk students
- Conflict mediation and resolution Dabei seien allein in der amerikanischen Schulpraxis über 200 verschiedene institutionalisierte Programme zu finden.

Schulische Präventionsprogramme müssen verschiedene Ebenen und Adressaten berücksichtigen und zudem an verschiedene Altersstufen und Schularten angepasst sein. Dabei geht es jeweils um folgende Ebenen:

Individuelle Schülerebene mit dem Ziel, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen zu verbessern, soziales Lernen zu ermöglichen, gemeinsame Werte zu etablieren und positive Selbstkonzepte zu entwickeln. Klassenebene mit dem Ziel, die Kooperationsstrukturen und das Verantwortungsbewusstsein zu fördern und die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Schulebene mit dem Ziel, Schule als Lebensraum zu begreifen und soziale Identität zu ermöglichen, Regeln für das Zusammenleben aufzustellen und Schule im Sinne einer „guten Schule“ gemeinsam zu entwickeln. Elternebene mit dem Ziel, Kontakt mit dem Elternhaus zu halten, Erziehungsmaßnahmen abzustimmen und Familien zu unterstützen. Gemeinde und Nachbarschaft mit dem Ziel, für Schüler weitergehende lebensweltliche Erfahrungen zu ermöglichen, Maßnahmen der Gewaltprävention abgestimmt und koordiniert im Verbund des Gemeinwesens zu sehen. Gesellschaftliche und politische Ebene mit dem Ziel die Rahmenbedingungen für ein Schule ohne Gewalt zu verbessern.

### 3.2 PROBLEMATISCHE ANSÄTZE

„Sichere Schule“ – Gewaltprävention als Herstellung äußerer Sicherheit Vor dem Hintergrund von sog. „Schulmassakern“, Amokläufen und „School-shootings“ wurden von Öffentlichkeit und Politik (in den USA wie in Europa) gefordert, die Sicherheit an Schulen zu gewährleisten bzw. zu erhöhen. Unter Sicherheit wird dabei die „äußere“ Sicherheit vor Gewaltanwendung (durch Waffen) verstanden.<sup>442</sup> Um physische Sicherheit zu erlangen wird dabei eine Kombination von schulischen Ordnungsmaßnahmen, der Demonstration von Präsenz von Sicherheitskräften und von technischen Maßnahmen eingesetzt. Durch den Einsatz von Polizei, Militär oder privatem Wachpersonal (campus officers) und damit verbundenen Personen sowie Taschenkontrollen, oder dem Einsatz von Metalldetektoren und Videoüberwachung soll nach

außen hin sichtbar demonstriert werden, dass Waffen nicht geduldet und Gewalt nicht toleriert wird. Nach einer Untersuchung des Department of Health and Human Services der USA hatten im Jahr 2000 5,9 % der Elementary Schools und 30,1 % der Senior High Schools uniformierte Polizisten in der Schule, benutzten 3,3 % der Elementary Schools und 10 % der Senior High Schools Metalldetektoren und 12,3 % der Elementary Schools und 24 % der Senior High Schools hatten Überwachungskameras installiert.<sup>443</sup> Grundlage dieser Maßnahmen ist die Annahme, dass, wenn weniger Waffen in der Schule verfügbar sind, diese auch weniger eingesetzt werden. Fachleute weisen jedoch darauf hin, dass – wie die Erfahrung zeige – weder durch Metalldetektoren noch durch Personenkontrollen gut geplante Gewalttaten verhindert werden können. Solche Kontrollen können zwar die „äußere“ Sicherheit (physical safety) erhöhen, sie untergraben jedoch das Sicherheitsgefühl (psychological safety) der Schüler. Und vor allem, sie kümmern sich nicht um die Gründe, warum Schüler in der Schule Waffen tragen. Die Präsenz von uniformiertem Wachpersonal wird noch negativer eingeschätzt, da hier eine Stimmung von Misstrauen sich unter den Schülern ausbreiten würde.

Eine Studie des Secret Service (USA) untersuchte vor dem Hintergrund der amerikanischen school-shootings die vorgeschlagenen und praktizierten technischen Maßnahmen und kommt als Resümee zu folgenden Fragen:

- Warum sich auf bewaffnete Sicherheitskräfte verlassen, wenn die meisten Attacken vorbei sind, bevor die Polizei erscheint?
- Warum sich auf Persönlichkeitsprofile verlassen, wenn es kein Profil gibt, das auf all' diejenigen, die töten passt?
- Warum sich auf Metalldetektoren in Schulen verlassen, wenn die Täter oft keine Anstalten machen, ihre Waffen zu verstecken?

Es führt in die falsche Richtung, wenn wir glauben, so dieses Problem stoppen zu können, meinen die Autoren der Studie und: „We've had 40 shooting cases in 30 Years. We have a million cases of bad behavior daily in schools. Those can't be ignored.“<sup>444</sup> Technische Mittel und ein verstärkter Einsatz von Sicherheitskräften an Schulen ist kein erfolgversprechender Weg, um Gewalt an Schulen einzudämmen.

### **Ordnungspolitische und repressive Ansätze**

Schulprobleme durch Disziplinar- und Ordnungsmaßnahmen in den Griff zu bekommen, stellt eine weitere gängige Praxis dar. Die schulischen Möglichkeiten des Umgangs mit „Problemschülern“ bzw. mit Schulproblemen sind u. a. auch in Schulgesetzen und Schulordnungen

geregelt. In diesen Regelwerken sind auch Disziplinarmaßnahmen bis hin zur Dispendierung vom Unterricht und zu Schulverweisen (Versetzung an eine andere Schule) vorgesehen. Die Verführung, durch repressive Maßnahmen die Probleme lösen zu können, ist groß. Dennoch weisen alle Untersuchungen auf die Untauglichkeit dieser Mittel hin. So haben sich z. B. Suspendierungen als äußerst problematische Intervention herausgestellt, da Schüler dadurch vermehrt mit devianten Peergruppen in Kontakt kommen können. Es wurde ein enger Zusammenhang von Suspendierungen, Schulverweisen und Delinquenz festgestellt.<sup>445</sup> Hinzu kommt ein weiterer, oft vergessener Aspekt, nämlich dass die Schule damit das Problem nur verschiebt. Eine „Externalisierung“ als „Problemlösung“ für die Schule wird erkaufte durch ein erhöhtes Delinquenz- und Gewaltisiko des betreffenden Schülers und für die Gesellschaft als ganze.

Repressive Vorgehensweisen, so der gegenwärtige Stand der kriminologischen Forschung, taugen nicht dazu, in angemessenem Umfang spezial- oder generalpräventiv zu wirken.<sup>446</sup> Primär sicherheits- und ordnungsorientierte und repressive Ansätze, die auf Sanktionen und Strafen setzen, sind nicht nur nicht erfolgversprechend, sie sind geradezu kontraproduktiv, da sie die Probleme, die sie verhindern wollen, erzeugen. Man wird davon ausgehen müssen, so Feltes, dass „in bestimmten Bereichen die repressiven Maßnahmen eher zu einer Verschärfung der Situation führen, als dass sie auf Dauer eine positive Beeinflussung des Betroffenen ermöglichen.“<sup>447</sup>

Technische Maßnahmen zielen ebenso wie disziplinarische Mittel auf die Herstellung der äußeren Ordnung. Es kann bei Gewaltprävention in der Schule jedoch nicht um die Herstellung „physischer Sicherheit“ mit allen Mitteln gehen, sondern vor allem um die Entwicklung der Bedingungen für ein gewaltfreies Miteinander. Diese grundsätzliche Unterscheidung und Festlegung hat weit reichende Konsequenzen. Die Entwicklung eines Sicherheitsgefühls ist dabei vor allem auf der pädagogischen und psychologischen Ebene angesiedelt und beruht auf pädagogischen Konzepten. Diese Erkenntnis beschreibt auch das „International Centre of Crime Prevention“ als einen der Trends in der Präventionsarbeit, die in zahlreichen Ländern und Regionen einschließlich der USA zu beobachten sind. Diese Trends beinhalten u. a.:<sup>448</sup>

- „framing the issues less as school violence or security, and more as school safety
- linking school safety to the needs of victims and victimizers and to healthy behaviors

- a change in emphasis from a reactive or punitive focus on perpetrators of school violence to pro-active approaches
- a shift from physical, situational prevention or school exclusion to comprehensive approaches using a range of policies and programs
- these include not only programs geared to individual ‚problem‘ students, but to the school population as a whole, to teacher needs, families, and community-school links - they see the school as part of its community
- the development of school-community partnerships to effect projects
- interventions targeting ‚at risk‘ schools using evaluated and good model programs
- the involvement of young people themselves in assessment of problems and project design.“

### 3.3 RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR SCHULISCHE GEWALTPRÄVENTION

Um effektiv Gewaltprävention an der Schule betreiben zu können, müssen klare rechtliche Regelungen vorhanden sein, die Gewalt aus der Schule verbannen. Solche Regelungen müssen Gewalt durch Lehrpersonen (Züchtigung) ebenso verbieten wie Rassismus oder Diskriminierungen. Die Menschenrechte müssen auch im Schulbereich ohne Abstriche Anwendung finden. Darüber hinaus muss den einzelnen Schulen ein eigener Handlungsspielraum zur Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung zugestanden werden. Nur dann lassen sich entsprechende Maßnahmen zur Gewaltprävention angepasst entwickeln. Noch besser ist es, wenn Gewaltprävention nicht nur auf der Schulebene entwickelt werden muss, sondern als regionales oder landesweites Programm durch entsprechende Richtlinien geregelt wird.<sup>449</sup>

### 3.4 DIE SIEBEN BEREICHE EFFEKTIVER PRÄVENTIONSARBEIT AN SCHULEN – EIN UMFASSENDES PÄDAGOGISCHES KONZEPT

Die Bildungsforscher Holtappels und Tillmann formulieren vor dem Hintergrund einer umfassenden Untersuchung über „Gewalt an Schulen“ in Deutschland sieben Bereiche effektiver Präventionsarbeit.<sup>450</sup> Damit entwickelten sie ein umfassendes pädagogisch begründetes Konzept schulischer Präventionsarbeit, in das vielfältige (ansonsten isolierte) Einzelmaßnahmen integriert werden können.

Die sieben Bereiche sind:

1. Regeln etablieren, Grenzen setzen
2. Eine Lernkultur entwickeln
3. Das Sozialklima verbessern
4. Etikettierungen vermeiden
5. Räume und Orte sehen
6. Kooperation im Stadtteil
7. Entwicklung einer Schulkultur

### **Regeln etablieren, Grenzen setzen**

Die oberste Regel muss lauten: Die Schule ist ein Ort, an dem die körperliche Unversehrtheit aller garantiert ist und geachtet wird. Hier hat Gewalt in allen Ausformungen keinen Platz. Deshalb ist die Frage zu beantworten, wann und wie Lehrkräfte und Mitschülerinnen bei Gewaltakten und Diskriminierungen eingreifen (die „Stop-Norm“ setzen). Die Forderung muss sein: Lehrer greifen bei Gewaltakten ein. Untersuchungen zeigen, dass dies auch in der Schule nicht selbstverständlich ist, viele Lehrer sehen weg und dieses Wegsehen hat enorme negative Konsequenzen, es unterstützt Gewaltvorkommen. Eingreifen muss vorbereitet, abgestimmt werden. Lehrkräfte müssen sich geeinigt haben, wie sie auf Übertretungen reagieren. Wichtig ist dabei, dass alle Lehrkräfte einbezogen sind und gemeinsam handeln. Die Regeln müssen für alle gelten, für Lehrerinnen und Lehrer und für Schülerinnen und Schüler.

### **Lernkultur entwickeln**

Lernkultur heißt schülerorientierter Unterricht, erkennbarer Lebensweltbezug, förderndes Lehrerengagement, didaktisch-methodische Phantasie, individualisierte Lernzugänge und Lernformen, eine Vielzahl von Lernorten und Lernumgebungen. Es zeigt sich, dass fehlende Förderanstrengungen (Förderunterricht) der Schule und einzelner Lehrkräfte ein wichtiger Faktor für das Aufkommen hausgemachter Schülergewalt sind. Schulgröße und Klassengröße haben demgegenüber keinen Einfluss auf Gewaltvorkommen.

### **Sozialklima verbessern**

Es gibt einen starken Zusammenhang zwischen dem Sozialklima der Schule und Gewalthandlungen von Schülern. Problematisch ist die fehlende Bindung der Schüler an Lerngruppen und ein fehlender Gruppenzusammenhalt bei gleichzeitig konkurrenzorientiertem Klima. Positiv wirkt sich aus, wenn Schüler und Lehrer gut miteinander

auskommen, wenn Schüler von Lehrern ernst genommen werden, wenn Akzeptanz und Wertschätzung das Lehrerverhalten bestimmen. Es geht folglich darum, die sozialen Bindungen zu stärken, stabile Schülerfreundschaften zu entwickeln, das Gefühl zu vermitteln, mit den eigenen Eigenarten auch akzeptiert zu sein. Restriktives Erziehungsverhalten, rigide Regelanwendungen und Disziplinierung begünstigen ein gewaltförderndes Sozialklima.

### **Etikettierungen vermeiden**

Der Prozess der sozialen Etikettierungen (also der Zuschreibung von negativen oder positiven Eigenschaften) erweist sich als äußerst gewaltfördernd. Schüler, die in der Schulöffentlichkeit gebranntmarkt werden oder stigmatisierte Außenseiterpositionen einnehmen, sind deutlich gewalttätiger als andere. Sie entsprechen sozusagen den an sie herangetragenen Erwartungen. Wer als gewalttätig, aggressiv eingestuft wird, wird sich auch so verhalten (Sündenbockphänomen). Auch umgekehrt funktioniert dieser Mechanismus. Ernstgemeinte und formulierte Überzeugungen wie, „Wir sind eine tolerante und weltoffene Schule“ oder „Du bist doch ein hilfsbereiter Junge“ haben langfristig positive Effekte, da sie an das Selbstwertgefühl appellieren und dieses durch Identifikationsangebote mit entwickeln. Da Etikettierungen eine Eigendynamik entwickeln, muss mit sozialen Normierungen äußerst vorsichtig umgegangen werden.

### **Schulhof- und Schulgebäudegestaltung**

Die Art und der Zustand der Baulichkeiten der Schule haben unmittelbaren Einfluss auf das Befinden von Schülern und Lehrern. Eine Schule muss über eine angenehme Atmosphäre verfügen. Hierzu gehören auch attraktive und gegliederte Schulgelände und der Rückbau von asphaltierten Flächen in Spiel-Landschaften und Schulgärten. Damit zu verbinden ist eine aktive Pausengestaltung, wie sie in verschiedenen Schulen angewandt wird. Spielangebote in Zusammenarbeit mit Sportvereinen sind hier wegweisende Projekte ebenso wie versetzte Pausenzeiten. Diese Maßnahmen wirken sich äußerst positiv auf das Verhalten von Schülern aus.

### **Über den Unterricht hinaus: Kooperation im Stadtteil / in der Kommune**

Keine Schule existiert für sich alleine, sie ist eingebunden in ein Gemeinwesen. Gewaltpotential wird auch aus diesen Zusammenhängen in die Schule importiert, insbesondere Gewalt, die von „harten

Cliquen“ ausgeht, oder auch Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Familie machen müssen. Um dem Rechnung zu tragen, ist eine Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Familien- und Jugendhilfe aber auch mit Vereinen notwendig. Stadtteilkonferenzen, Runde Tische oder auch die Erarbeitung eines kommunalen Präventionskonzeptes sind hier notwendig. Die Öffnung der Schule und Einbindung in das soziale Gemeinwesen sowie die Beteiligung und Übernahme von Verantwortung in diesem Bereich, haben sich als außerordentlich positiv im Sinne einer Gewaltprävention ausgewirkt. Deshalb sind außerschulische Lernorte in das schulische Angebot einzubeziehen. Im Sinne des Service-Lernens können SchülerInnen in sozialen Einrichtungen (Kindergärten, Altenheimen, Behinderteneinrichtungen usw.) Praktika durchführen. Über den Unterricht hinaus können Arbeitsgemeinschaften, Musik, Theater, Zirkus, Medien, Sport, kreative Gestaltungsmöglichkeiten Kindern und Jugendlichen interessante Betätigungsfelder erschließen.

### **Prävention als Entwicklung von Schulkultur**

Schule muss so gestaltet werden, dass die Risikofaktoren für Gewaltverhalten an Einfluss verlieren. Die Entwicklung einer schülerorientierten Lernkultur und eines Sozialklimas, das Ausgrenzung vermeidet und Anerkennung bietet, sind hier wichtige Instrumente. In der Praxis zeigt sich, dass es weniger um die Einzelmaßnahmen zur Gewaltprävention geht – so wichtig sie auch sind – als vielmehr um die Herausbildung eines Schulethos („Wir verhalten uns an unserer Schule so ...“). Schulethos ist etwas anderes als ein verordneter Verhaltenskatalog. Schulethos ist ein von allen getragene Überzeugung und Einstellung, wie die Schule sein soll und was die Voraussetzungen des Zusammenlebens sind. Diese Überzeugungen können auch schriftlich formuliert werden. Die Fragen, die sich hier stellen, heißen: „Was ist eine gute Schule?“, „Wo wollen wir uns als gesamte Schule hinentwickeln?“ und „Wie können wir eine tolerante, weltoffene Schule werden, die den Namen ‚Haus des Lernens‘ verdient?“ Eine gute Schule wird wesentlich durch die Lernkultur, die fachliche und didaktische Kompetenz der LehrerInnen sowie ihre Integrations- und Kommunikationsfähigkeit definiert. Aber es gehören auch Faktoren dazu wie Partizipationsmöglichkeiten der Schüler am Schulleben, die Schülerorientierung der Lehrer sowie attraktive räumliche Gegebenheiten.

Bei Schulkulturmodellen spielen die Lehrerprofessionalität und das Lehrerhandeln eine zentrale Rolle. Untersuchungen zeigen, dass starke Korrelationen zwischen Elementen der Schulkultur und

der Schüलगewalt bestehen. „In den Klassen, in denen weniger Gewalt vorkommt, ist die Lehrerprofessionalität hoch, das Klassengefüge intakt, es bestehen überdurchschnittliche Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler, die Schülerbefindlichkeit ist positiv, d.h. die Schüler haben wenig Leistungsangst und gehen gern zur Schule.“<sup>451</sup> Unter dem Begriff Schulkultur wurden folgende Faktoren zusammengefasst: Didaktische Kompetenz, Gerechtigkeit, Förderkompetenz, Diskursorientierung, Schülerorientierung, Partizipation im Unterricht, Partizipation in der Schule, außerunterrichtliche Angebote, Lehrerintervention.

### **Das Interventionsprogramm von Olweus<sup>452</sup>**

Das Interventionsprogramm von Olweus ist in Europa das am weitesten verbreitete Gewaltpräventionsprogramm auf Schulebene, das unterschiedliche Handlungsebenen mit einbezieht. Allerdings ist es speziell auf den Gewaltbereich des Bullying ausgerichtet. Alle vorgeschlagenen Maßnahmen werden parallel oder in zeitlicher Abfolge angewendet, wengleich sich herausgestellt hat, dass einzelne wichtiger sind als andere. Die Hauptziele des Interventionsprogramms sind, soweit wie möglich bestehende (Gewalt-) Täter-Opfer-Probleme innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu vermindern und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern. Zwei allgemeine Bedingungen müssen erfüllt sein, wenn diese Ziele in einer Schule mit Hilfe des Interventionsprogramms erreicht werden sollen: 1. Die Erwachsenen in der Schule und zu einem gewissen Grad zu Hause müssen das Ausmaß des (Gewalt-) Täter-Opfer-Problems an „ihrer“ Schule erkennen. 2. Die Erwachsenen müssen beschließen, sich ernsthaft für eine Änderung der Situation einzusetzen. Daraus ergeben sich dann eine Vielzahl von abgestimmten Maßnahmen auf Schulebene, die insgesamt und nicht nur teilweise angewendet werden sollen.

#### **MASSNAHMEN AUF SCHULEBENE**

- Fragebogenerhebung
- Pädagogischer Tag „Gewalt und Gewaltprävention in unserer Schule“
- Schulkonferenz „Verabschiedung des Schulprogramms Gewaltprävention“
- Bessere Aufsicht während der Pause und des Essens
- Schönerer Schulhof



- Kontakttelefon
- Kooperation Lehrkräfte – Eltern
- Lehrer- und Lehrerinnengruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule
- Arbeitsgruppen der Elternbeiräte (Klassen- und Schulelternbeiräte)

#### MASSNAHMEN AUF KLASSENEBENE

- Klassenregeln gegen Gewalt: Klarstellung, Lob und Strafen
- Regelmäßige Klassengespräche
- Rollenspiele, Literatur
- Kooperatives Lernen
- Gemeinsame positive Klassenaktivitäten
- Zusammenarbeit Klassenelternbeirat – Lehrkräfte

#### MASSNAHMEN AUF DER PERSÖNLICHEN EBENE

- Ernsthafte Gespräche mit den Gewalttätern und -opfern -  
Ernsthafte Gespräche mit den Eltern beteiligter Schüler
- Lehrkräfte und Eltern gebrauchen ihre Phantasie
- Hilfe von „neutralen“ Schülern
- Hilfe und Unterstützung von Eltern (Elternmappe usw.)
- Diskussionsgruppen für Eltern von Gewalttätern und -opfern
- Klassen- und Schulwechsel

Das Konzept von Olweus wurde mehrmals (u. a. von Olweus) selbst evaluiert. Die Ergebnisse sind nicht immer einheitlich. Verschiedene Untersuchungen berichten von einer deutlichen Gewaltreduktion. Andere können keinen Effekt feststellen.<sup>453</sup>

## 4 TRAININGSPROGRAMME ZUR VERHALTENS-MODIFIKATION

Trainingsprogramme zur Verhaltensmodifikation sind weit verbreitet und gehören zum Standardrepertoire von Gewaltprävention in Schulen. Solche Trainingsprogramme zeichnet aus, dass sie geschlossene Lerneinheiten darstellen, die auf spezifischen Annahmen beruhen. Sie werden i. d. R. in einzelnen Klassenstufen eingesetzt. Aus der Vielzahl von Präventions- und Interventionsprogrammen zur Reduktion aggressiven Verhaltens der Schüler und zur Förderung der sozialen Kompetenzen werden hier nur einige wenige exemplarisch dargestellt:<sup>454</sup>

- „Faustlos“ : Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Gewaltprävention in der Grundschule. Dieses Programm geht davon aus, dass durch spezielle Übungen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut gelernt werden können.<sup>455</sup>
- Verhaltenstraining zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule:<sup>456</sup> Dieses Training dient dem Aufbau prosozialen Verhaltens sowie der Vermittlung sozialer Basiskompetenzen und angemessenen Problemlöseverhaltens bei Schülern. Lehrer werden befähigt, ein angemessenes Sozial- und Lernklima in der Klasse zu etablieren.
- Sozialtraining in der Schule:<sup>457</sup> Dieses Training ist unterteilt in die Arbeit mit der Klasse, mit der Schule, den Eltern und den Lehrern. Es geht um die Schulung der differenzierten sozialen Wahrnehmung, um das Erkennen und Äußern von Gefühlen, die angemessene Selbstbehauptung sowie um das Erlernen von Kooperation und Einfühlungsvermögen.
- „Eigenständig werden“: Sucht- und Gewaltprävention in der Schule durch Persönlichkeitsförderung. In 42 Unterrichtseinheiten, die von der Lehrkraft durchgeführt werden, geht es um Prävention von Substanzmissbrauch und Gewalt. Im Mittelpunkt stehen die Verbesserung der Selbstwahrnehmung, Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer, Umgang mit Stress und negativen Emotionen, konstruktives Konflikt- und Problemlösen.

Bei der Auswahl und Anwendung von Trainingsprogrammen sollte darauf geachtet werden, dass diese evaluiert sind und von ihrem Ansatz her zu den übrigen Maßnahmen zur Gewaltprävention in der Schule passen. Für die Maßnahmeauswahl sollten folgende Kriterien entscheidend sein:<sup>458</sup>

- Theoretische Begründung: Jede Maßnahme sollte auf Theorien begründet sein.
- Evaluation: Mit Hilfe von Evaluationsstudien sind Effekte der Maßnahmen nachweisbar.
- Prozess-Outcome-Beziehung: Studien bei denen überprüft werden kann, wie Effekte einer Maßnahme (z. B: Reduktion aggressiver Verhaltensweisen) zusammenhängen mit den Prozessen, die für die Veränderung bedeutend sind. Voraussetzung: Untersuchungsdesigns (Kontroll- und Interventionsgruppe) mit mindestens zwei Messzeitpunkten (prä-, post-Messung).

Soll ein Trainingsprogramm zur Förderung des positiven Sozialverhaltens der Schüler in einer Schule eingeführt werden, so ist es hilf-

reich, bei der Planung folgende Schritte festzulegen:

- Problemanalyse, -bearbeitung und -kommunikation (faktenbasiert, z. B. Erfassung der Information mit Hilfe von Fragebögen).
- Bestimmung der Zielgruppe der Prävention (z. B. alle Schüler einer Schule).
- Festlegung des Settings, in dem die Aktivität stattfinden sollen (z. B. in Klassen).
- Definition eines übergeordneten Ziels und von Unterzielen (z. B. Reduktion des Bullying unter Schüler als Hauptziel, Förderung der sozialen Kompetenz als Unterziel).
- Auswahl geeigneter Präventionsmaßnahmen (neues Trainingsprogramm entwerfen? Bereits evaluiertes auswählen?).
- Einholen von (finanziellen) Ressourcen.
- Einbindung der Gemeinschaft (z. B. Bekanntgabe der Initiativen in der Gemeinde durch Presse).
- Entwicklung/Auswahl der Materialien.
- Einstellung/Training des Personals.
- Implementierung und Überwachung des Präventionsablaufs.
- Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahmen (z. B. Wiederholung der anfänglichen Fragebogenerhebung).<sup>459</sup>

Nur wenige der verfügbaren Programme sind evaluiert. Die Kurzzeiterfolge solcher Programme erscheinen eher vielversprechend. Über die Langzeitwirkung ist nichts bekannt. Während für den Bereich der Grundschule eine Vielzahl von Trainingsprogrammen angeboten werden, sind für den Sekundarbereich nur wenige verfügbar.<sup>460</sup>

## 5 EINZELMASSNAHMEN IN DER PRAXIS – DAS INSTRUMENTARIUM DER GEWALTPRÄVENTION IN DER SCHULE

Einzelne Maßnahmen (Aktivitäten, Projekte) zur Gewaltprävention, die isoliert eingesetzt werden, zeigen i. d. R. wenig Erfolg. Im Verbund mit anderen stellen sie jedoch eine wichtige Komponente eines Gesamtkonzeptes dar. Viele dieser Maßnahmen können als Elemente in das oben beschriebene pädagogische Konzept integriert werden.

### 5.1 MASSNAHMEN AUF DER INDIVIDUELLEN UND KLASSENEBENE

Diese Maßnahmen zielen darauf ab, das Verhalten einzelner Schüler oder von Klassen zu beeinflussen.

### **Bus-Begleitung**

Verschiedene Verkehrsbetriebe haben in Kooperation mit der Polizei Projekte gegen Vandalismus und Gewalt in öffentlichen Verkehrsmitteln entwickelt. Dabei werden z. B. Sozialpädagogen angestellt, die wiederum Schülerinnen und Schüler über 15 Jahren als Busbegleiterin und Busbegleiter aussuchen, ausbilden und einsetzen. Als Anreiz erhalten die Busbegleiter eine regionale Netzkarte. Durch die Anwesenheit und durch Streitschlichtungen der Bus-Begleiter wurde nicht nur das „Klima“ in den Bussen verbessert, auch die Sachbeschädigungen gingen um 20 bis 40 Prozent zurück.

### **Klassenprogramme**

Eine Reihe von Schulen sind dazu übergegangen, Grundlagen der Konfliktbearbeitung in Form von Klassenprogrammen regelmäßig anzubieten. Bei diesen Konfliktprogrammen für Klassen geht es im Wesentlichen darum, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, wie sie miteinander umgehen und wie sie gerne miteinander umgehen würden. Diese Sensibilisierung bildet dann die Grundlage für weitere Instrumente wie Streitschlichtung, Klärungsgespräche mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer oder für Konfliktmoderation durch die Schülervertreterinnen bzw. Schülervertreter. In der Regel bestehen die Programme aus einer Reihe von Projekttagen zum Thema „Unsere Klassengemeinschaft“ oder „Konflikte in unserer Klasse“. Solche Klassenprogramme können auch mit Trainingsprogrammen kombiniert werden.

### **Klassenrat, Klassenvertrag**

Der Klassenrat ist ein Instrument der demokratischen Gesprächskultur auf Klassenebene. Er dient dazu auftretende Probleme zu erkennen, zu benennen und zu bearbeiten.<sup>461</sup> Regelmäßig (einmal pro Woche) nimmt sich die Klasse Zeit, um sich mit sich selbst zu beschäftigen. Die zur Verfügung stehende Zeit wird begrenzt. Der Klassenrat wird in Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Eine Moderatorin bzw. Moderator leitet die Sitzung. Die Ergebnisse werden protokolliert. Schülerinnen und Schüler können so lernen, ihre Interessen selbst zu vertreten und Konflikte zu lösen. Um den Klassenrat zu unterstützen wurden von verschiedenen Schulen sog. Klassenverträge ausgearbeitet. Das sind Regeln des Umgangs, die von Schülerinnen und Schülern selbst erarbeitet werden. In Klassenverträgen sind oft Verhaltensregeln formuliert, wie:

1. Wir beleidigen niemand,
2. wir wollen keine körperliche Gewalt,
3. wir bedrohen und erpressen niemanden,
4. wir sind im Unterricht ruhig und reden nicht dazwischen.

Solche Klassenverträge werden von allen Schülerinnen und Schülern der Klasse unterschrieben und an der Wand des Klassenzimmers aufgehängt.

### **Mentorenprogramme**

Ältere Schüler als Paten oder Mentoren für jüngere Schüler einzusetzen, ist nicht neu, sondern ist in mehreren und unterschiedlichen Traditionen verankert. Neu ist aber das Bemühen, mit Hilfe von Mentoren dafür zu sorgen, dass neue Schülerinnen und Schüler sich an ihrer Schule nicht als einsam und verloren fühlen, und dass so den Konflikten zwischen Schülern unterschiedlicher Altersgruppen frühzeitig begegnet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler erleben so den sozialen Zusammenhang der Schulgemeinde und vor allem den ihrer Mitschüler. Bei Mentorenprogrammen konnten im Rahmen von Evaluationen – so der Sherman-Report – im Hinblick auf die Reduzierung von Delinquenz und Drogenkonsum keine positiven Wirkungen nachgewiesen werden.

### **Service Lernen: soziales Lernen fördern**

Um die soziale Verantwortungsübernahme von Schülern zu fördern, lernen sie Kindergärten, Altenheimen und Behinderteneinrichtungen aus der Arbeitsperspektive kennen. Die Schülerinnen und Schüler (der 11. Klasse) nehmen für mehrere Wochen am Arbeitsprozess in einem Krankenhaus, in einer Behindertenwerkstatt oder im Altenheim teil. So sollen sie erleben, wie wichtig diese Einrichtungen für die Gesellschaft sind. Die Lehrerinnen und Lehrer sorgen dafür, dass das Thema Mitmenschlichkeit auch im Unterricht immer wieder aufgegriffen wird.

### **Konfliktsprechstunden**

Verschiedene Schulen haben eine regelmäßige Konfliktsprechstunde eingeführt. Sie wird von Lehrerinnen und Lehrern angeboten, die eine Grundausbildung in den Methoden der Konfliktbehandlung erhalten haben. Aber auch (ältere) Schülerinnen und Schüler können als Konfliktberater in der Sprechstunde eingesetzt werden. Die Sprechstunde ist für alle gedacht, die einen Streit oder ein Problem mit jemandem haben und dies gern regeln wollen, bzw. ansprechen wollen. Konflikt-

sprechstunden können als Teil eines umfassenden Konfliktmanagement Systems verstanden werden.

## 5.2 LEHRERBILDUNG

Spezifische Weiterbildungsprogramme für den Bereich Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention müssen mindestens drei Kompetenzbereiche abdecken:

- Diagnosekompetenz im Sinne von Früherkennung von Hinweisen auf mögliche Gefährdungen.
- Kompetenzen im Umgang mit eigener und fremder Aggression und Gewalt.
- Kompetenzen für den konstruktiven Umgang mit Konflikten.

### **Diagnosekompetenz: Mögliche Hinweise auf Gefährdungen erkennen**

Vor allem in amerikanischen Handbüchern zum Thema „Sichere Schule“ finden sich konkrete Listen mit Hinweisen zur Früherkennung von Problem- und „Risikopersonen“. <sup>462</sup> Gleichzeitig wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass solche „Early Warning Signs“ auch falsch interpretiert werden können. Deshalb ist es wichtig, den Kontext von Gewalt zu kennen, kindertypische entwicklungsbedingte Verhaltensweisen zu verstehen und Stereotypisierungen zu vermeiden. Folgende Merkmale können ein frühzeitiger Hinweis auf eine Gefährdung sein: <sup>463</sup>

- Hinweise auf aktive Erfahrungen (als Täter) oder passive Erfahrungen (als Opfer) von körperlicher oder psychischer Gewalt, sexuellem Missbrauch, Mobbing.
- Hinweise auf Gefühle der Isolation, der Verzweiflung und auf sozialen Rückzug.
- Plötzlich nachlassendes Interesse und verminderte Anstrengungsbereitschaft in der schulischen Arbeit.
- Insgesamt geringe Impulskontrolle und / oder Frustrationstoleranz, die sich auch äußern können als hoher Konsum von Alkohol, Zigaretten und anderen Suchtmitteln oder anderen Arten süchtigen Verhaltens.
- Mangelnde Toleranz gegenüber Andersartigen, z. B. auch Behinderten.
- Unkontrollierte Wut, die in keinem Verhältnis zum Anlass zu stehen scheint.
- Eine lange Serie von Disziplinproblemen, von gewalttätigem Verhalten gegen Personen und Sachen.
- Zugang zu Besitz und Gebrauch von Waffen.

- Ernste Gewaltandrohungen gegen andere oder sich selbst. „Early Warning Signs“ dürfen nicht mit „Profiling“, dem Formulieren und Anwenden von möglichen Täterprofilen, verwechselt werden. Denn mit der Formulierung von Merkmalen und Checklisten oder Profilen potentieller Täter ist das Problem verbunden, dass diese Merkmale auf eine Vielzahl von Jugendlichen zutreffen, ohne dass diese jemals auffällig werden würden. Checklisten können leicht ein Klima des Misstrauens und der Denunziation erzeugen und zur Stigmatisierung und Verhaltenszuschreibung beitragen und dadurch das mögliche Verhaltensspektrum der betroffenen Schüler einengen<sup>464</sup>. Es ist also sehr sensibel zu unterscheiden zwischen einem fundiertem Hintergrundwissen im Sinne einer Diagnosekompetenz und Versuchen von Verhaltensklassifizierungen.

### **Umgang mit Aggression**

Der Umgang mit eigener und fremder Aggression ist ein Schlüsselbereich für gelingendes Erziehungsverhalten. Lehrerinnen und Lehrer sind Verhaltensmodelle für Schülerinnen und Schüler. Sie können zeigen, wie emotional belastende Situationen, auch ohne Rückgriff auf aggressives Verhalten, bewältigt werden können.<sup>465</sup>

### **Konstruktive Konfliktbearbeitung**

Wissen über den Verlauf und die Dynamik von Konflikten, verbunden mit spezifischem Know How über (eigene und fremde) Verhaltensweisen in eskalierenden Konfliktsituationen stellen eine wichtige Basis dar um zu verhindern, dass Konflikte in eine Eskalationsdynamik geraten. Denn Konflikteskalation, die nicht kontrolliert und gestoppt werden kann, bedeutet eine Zunahme der Gefahr von Gewaltnwendung. Eine Erhöhung der Konfliktlösekompetenz und der Fähigkeit zum Konfliktmanagement wirkt sich dann unmittelbar gewaltreduzierend aus, wenn diese Verhaltensweisen nicht auf einzelne Lehrerinnen und Lehrern beschränkt bleiben, sondern Teil eines allgemeinen Lehrerverhaltens und der Schulkultur werden. (Vgl. Kap. 1.8)

### **Organisationsstrukturen für Weiterbildung**

Weiterbildung kann in überregionalen Fachseminaren oder an Schulen direkt erfolgen. Für fundierte Weiterbildungen (etwa in Mediation) ist es sinnvoll, externe Weiterbildungseinrichtungen in Anspruch zu nehmen. Für die Implementierung eines Gewaltpräventionprogrammes an einer Schule scheint es jedoch unabdingbar, das gesamte Kollegium im Rahmen von Schulinterner Lehrerfortbildung bzw. spezi-

fischen sog. „Pädagogischen Tagen“ einzubeziehen, um Grundwissen zu vermitteln.

### 5.3 AUF DER SCHULEBENE

#### **Kooperative Schulordnung**

Schulordnungen, die gemeinsam von Lehrern, Schülern und Eltern erarbeitet und verabschiedet werden, erhöhen die Identifikation mit der Schule. Werden sie als positive Leitvorstellungen und nicht als „Strafkataloge“ formuliert, stellen sie eine wichtige Orientierungshilfe dar. In Schulen, die eine solche Schulordnung verabschiedet haben, ist diese für alle (Lehrer, Schüler, Eltern usw.) verbindlich.

#### **Die Leitvorstellungen der Schillerschule in Frankfurt/M. (Auszug):<sup>466</sup>**

*Toleranz und Gleichberechtigung:*

Weiblich oder männlich, deutsch oder ausländisch, jung oder alt, stark oder nicht so stark – wir sind alle gleichberechtigt. Wir lassen Menschen in ihrer Eigenart gelten.

*Respekt und Rücksicht:*

Wir hören einander zu. Wir setzen niemanden herab oder bringen ihn in Misskredit. Wir sind Schwächen anderer gegenüber aufmerksam. Wir nutzen Vertrauen nicht aus. Wir berücksichtigen die Lern- und Ruhebedürfnisse der anderen. Hilfsbereitschaft und Courage: Wir sehen nicht weg, sondern setzen uns ein. Wir helfen, wo es nötig ist.

*Verantwortung, Mitbestimmung, Kritikfähigkeit:*

Wir sind zuständig; wir kennen unsere Rechte und Pflichten. Wir halten uns an das verbindliche Ergebnis demokratischer Abstimmungen.

*Konfliktbewältigung:* Jedes Mitglied der Schule vermeidet körperliche, verbale und seelische Gewalt. Konflikte werden besprochen. Wir versuchen, sie gemeinsam zu lösen.

*Umweltbewusstsein:* Wir behandeln Bücher, Mobiliar und Schulgebäude pfleglich. Wir sind uns bewusst, dass in diesen Gegenständen Rohstoffe verarbeitet sind. Wir vermeiden Müll und Verschmutzungen. Dadurch kann auch der Einsatz von Chemikalien verringert werden.

*Entdeckungslust, Kreativität, Phantasie:*

Wir fördern wissenschaftliche, künstlerische, politisch anregende und aufklärende sowie sportliche Veranstaltungen und Aktivitäten.



*Vorbildsein:*

Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie ältere Schülerinnen und Schüler sollen mit gutem Beispiel vorangehen.

Damit diese Hausvereinbarung anerkannt wird und im Bewusstsein bleibt, müssen wir die Absprachen und Regeln immer wieder auf ihren Sinn, ihren praktischen Nutzen und ihre Folgen hin befragen.

**Aufbau eines Konfliktmanagementsystems**

Die Einrichtung von Konfliktmanagementsystemen an Schulen<sup>467</sup> bedeutet, dass sich alle Kolleginnen und Kollegen zunächst unter sich und dann gemeinsam mit den Eltern und den Schülern darüber absprechen, wie sie mit Konflikten umgehen. Dabei wird der Umgang mit Konflikten vom Eskalationsgrad des Konflikts abhängen. Konfliktmanagementsysteme einzurichten setzt voraus, dass die Lehrkräfte alle in der Schule relevanten Konflikte sichten, alle bisherigen Formen des Umgangs damit zusammentragen, sie auf ihre Wirksamkeit untersuchen und zu gemeinsamen Verabredungen kommen, die schriftlich fixiert werden und für alle gelten. Klare, detailliert beschriebene und schriftlich fixierte Vereinbarungen über den Umgang mit Konflikten gibt es bislang so gut wie an keiner Schule.

**Peer-Mediation / Schüler-Streit-Schlichtung**

Unter den Modellen und schulischen Ansätzen zur Gewaltprävention nimmt „Peer Mediation“ eine Sonderstellung ein, da hier die Konfliktlösung direkt von SchülerInnen übernommen wird und nicht von Lehrern oder der Schulverwaltung. Peer Mediation ist dabei als Teil von „Peer Education“ zu verstehen, der die Idee von Erziehung von Jugendlichen durch Jugendliche zu Grunde liegt.<sup>468</sup> Schüler-Streit-Schlichtungs-Programme sind stark ritualisierte Konfliktlösungsverfahren die von speziell ausgebildeten Schülerinnen und Schüler bei Schüler-Schüler-Konflikten angewandt werden und oft den Kern von Gewaltpräventionsprogrammen bilden. Neuere Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass Peer Mediation einen förderlichen Einfluss auf das Klassenklima hat. In Bezug auf das Schulklima besagten die meisten Ergebnisse, dass Peer-Mediation-Programme ein positives moralisches Klima an den Einrichtungen hervorbrächten, an denen sie installiert sind.<sup>469</sup> Zudem verringerten sie die Bereitschaft, auf autoritäre schulische Maßnahmen zurückzugreifen. Bei diesen Aussagen muss man allerdings berücksichtigen, dass

nur sehr wenige Längsschnittstudien vorliegen.<sup>470</sup> (Vgl. ausführlich: Kap. 1.8)

### **Freizeitprogramme**

Viele Schulen bieten Freizeitprogramme am Nachmittag oder Abend an, um Jugendlichen eine attraktive Beschäftigung zu bieten. Solche Freizeitprogramme können Sportveranstaltungen (Mitternachts-Basketball, Kletterwände, Ausflüge usw. sein). Dahinter steckt der Gedanke, Jugendliche in ihrer Freizeit nicht sich selbst zu überlassen, sondern ihnen attraktive offene Angebote zu machen. Es zeigt sich allerdings, dass die bloße Teilnahme an Freizeitprogrammen nicht zu einer Reduzierung delinquenter Verhaltensweisen führt. Alternative Aktivitäten allein haben auch weder Alkohol- noch Drogenkonsum reduziert. Teilweise wurde sogar das direkte Ansteigen von Delinquenz nach solchen Aktivitäten beobachtet. Dies erklärt sich daraus, dass alternative Programme entweder hochgefährdete Kinder<sup>471</sup> und Jugendliche konzentrieren oder diese mit anderen Jugendlichen zusammenführen, während keine starke Intervention zur Formierung von prosozialen Normen vorhanden ist.

### **Schulentwicklung/Schulkultur**

Gewaltprävention in der Schule wird in der wissenschaftlichen Diskussion zunehmend in Kombination mit bzw. als Teil von Schulentwicklung verstanden.<sup>472</sup> Dies macht Sinn, wenn man Gewalt in der Schule nicht als individuelles Fehlverhalten begreift, sondern die Institution Schule mit in die Verantwortung einbezieht. Ziel von Schulentwicklungsprozessen ist die planmäßige Veränderung und Weiterentwicklung von Unterricht und Erziehung durch die Eigeninitiative der Mitglieder der Institution Schule.<sup>473</sup> Als Handlungsfelder innerer Schulentwicklung werden vom Kultusministerium in Baden-Württemberg gesehen:

- Innovative Unterrichts- und Erziehungsformen unter Berücksichtigung sozialen Lernens.
- Verbesserung der Kommunikation in der Schule.
- Verstärkte Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern.
- Öffnung der Schule.<sup>474</sup> Maßnahmen der Gewaltprävention werden so in ein umfassendes Konzept von Schule integriert, bei dem Schülerinnen und Schüler beteiligt werden. Auf die Bedeutung der Entwicklung einer Schulkultur wurde bereits oben hingewiesen.

### **UNESCO-Projektschulen**

Weltweit gibt es rund 6.000 UNESCO-Projektschulen in 164 Ländern. Sie sind ganz „normale“ Schulen mit einem kleinen, aber feinen Unterschied: Auf dem Stundenplan stehen die Einhaltung der Menschenrechte, Kultur- und Umweltbildung und der gerechte Ausgleich zwischen Arm und Reich. UNESCO-Projektschulen verpflichten sich, das Ziel der UNESCO – die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit – in all' ihren schulischen und außerschulischen Bereichen aktiv zu unterstützen. Die UNESCO-Projektschulen orientieren sich dabei an folgenden Grundsätzen:

- Sie schaffen ein grenzüberwindendes Netzwerk von Schulen aller Schulstufen, -arten und -formen in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schul- und Kultusbehörden.
- Das Schulleben gestalten sie im Sinne der internationalen Verständigung und des interkulturellen Lernens.
- Sie versuchen, die Ziele der UNESCO mit ihren Mitteln zu verwirklichen. Im Bewusstsein der „Einen Welt“ setzen sie sich für eine Kultur des Friedens ein: Umsetzung der Menschenrechte, Bekämpfung der Armut und des Elends, Schutz der Umwelt und Toleranz gegenüber anderen.

### **Demokratisierung der Schule – Demokratische Schule**

Die Einführung und Verankerung von Demokratieerziehung und die Schaffung von demokratischen Schulstrukturen haben unmittelbar positive Auswirkungen auf gewaltpräventive Maßnahmen. „Es gibt einen grundlegenden und empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Demokratieerfahrung und Gewaltverzicht: Wenn Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass in Schule und Erziehung Mitwirkung, demokratisches Handeln und Verantwortungsübernahme erwünscht sind und als wichtig anerkannt werden, sind sie für Gewalt und Rechtsextremismus weniger anfällig als Jugendliche, denen diese Erfahrung versagt bleibt. Die Schule verfügt hier also über eigene, grundlegende und nachhaltig wirksame Mittel und Möglichkeiten.“<sup>475</sup>

### **Krisenmanagement, Notfallpläne**

Massive Gewaltsituationen, Bedrohung, Verletzung oder gar Tötung von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern bis hin zu sog. Amokläufen oder „Schulmassakern“ oder auch Selbst-

tötungen von SchülerInnen oder LehrerInnen sind zwar nicht der Alltag an der Schule, sie treten jedoch in den letzten Jahren häufiger auf. Dies bedeutet, dass sich Schule und auch einzelne Lehrerinnen und Lehrer auf solche Krisen- und Gewaltsituationen vorbereiten müssen, um ihnen im Notfall nicht völlig hilflos ausgesetzt zu sein. Die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind und die viele Schulen davon abhalten, sind die geringe Wahrscheinlichkeit des Auftretens der Notsituation, die Unvorhersehbarkeit des Ereignisses, das plötzliche und überraschende Auftreten der akuten Situation sowie die Notwendigkeit des schnellen Eingreifens. Hinzu kommt, dass jede dieser Situationen einmalig ist, eine Vorbereitung also nur auf allgemeiner Ebene stattfinden kann. Da solche akuten Gewaltsituationen äußerst emotional aufgeladen sind, kann nur sofort und systematisch gehandelt werden, wenn auf ausgearbeitete Notfallpläne zurückgegriffen werden kann. Die Ausarbeitung solcher Notfallpläne steht im Zentrum der Vorbereitung auf massive Gewaltsituationen (vgl. Kap. 2.4).

## 6 ORGANISATION UND IMPLEMENTIERUNG

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne einer Qualifizierung und Professionalisierung stellt einen Schlüssel zur gelingender Gewaltprävention an der Schule dar. Dabei geht es als Grundlage für alle neben erzieherischen Fragen (z.B. Umgang mit Unterrichtsstörungen) vor allem um diagnostische Kompetenz im Sinne von Früherkennung von Problembereichen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, aber auch in der gesamten Klasse sowie um Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Konfliktbearbeitung und des Konfliktmanagements. Das Centre of Crime Prevention schlägt mehrere Modelle für die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern vor:<sup>476</sup> Zusammenfassen von Schulen, die bestimmte Projekte durchführen und diese durch universitäre Forschung begleiten; Lehrer einer bestimmten Region für gemeinsame Trainings zusammenfassen; landesweite Initiativen starten, die Unterstützung und Ausbildung vor Ort anbieten; länderübergreifende Trainings und Austauschmöglichkeiten anbieten, die Erfahrungen verschiedener Länder einbeziehen.

### **Staff training/development should:<sup>477</sup>**

- Instil an understanding of the nature and type of local violence
- Develop staff skills in conflict resolution, intergroup relations skills and classroom management

- Demonstrate the teaching methods to be learned and provide a chance to practise these methods and receive feedback/coaching
- Provide the knowledge and skills to respond to student disclosure of all types of violence, whether as victims, offenders or bystanders of violence
- Encourage and empower teachers to shape the instructional processes within their own schools and classrooms, and provide adequate opportunities for teachers to share in decision-making
- Demonstrate strategies for integrating these concepts and skills into social studies, language arts and other core academic subjects
- Train teachers how to recognise symptoms associated with abuse and trauma (e.g., symptoms of post-traumatic stress disorder)
- Link school teachers and staff to external resources that can assist children who are or have been victims of violence, who witness violence at home, or who are behaving violently.

Neben einem verfügbaren schulpsychologischen Dienst erscheint es sinnvoll, dass jede Schule über einen (oder mehrere) speziell geschulte (ausgebildete) Gewaltpräventionsberater und Mediatoren verfügt, um eine sachkundige und kompetente Vorgehensweise zu ermöglichen. Gewaltpräventionsberaterinnen und Gewaltpräventionsberater werden in regionalen oder landesweiten Kursen qualifiziert und bilden ein eigenes Kompetenznetzwerk.

Die Einbeziehung von Eltern in Gewaltpräventionsprogramme bezieht sich zum einen auf die Unterstützung und Hilfe für Problemfamilien zur Stärkung ihrer Ressourcen und zum anderen auf die Zusammenarbeit mit und den Zugang von Eltern zum Schulbereich. Unkomplizierte Kontakte zu Lehrern, Unterstützungsleistungen von Eltern für schulische Belange und mehr Möglichkeiten für Eltern verantwortliche Rollen in der Schule zu übernehmen haben sich nach WHO-Studien als effektiv für Gewaltprävention und insbesondere für die Reduzierung von Jugendgewalt erwiesen.<sup>478</sup>

Auf örtlicher Ebene scheinen sog. „Runde Tische“ zur Koordination von Gewaltpräventionsmaßnahmen sinnvoll.<sup>479</sup> An vielen Orten wurden inzwischen solche „Runde Tische gegen Gewalt“ gegründet. Hier arbeiten Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Vertreter von Vereinen

und Verbänden, Jugendhilfeeinrichtungen und die örtliche Polizei zusammen. Aufgaben eines Runden Tisches sind:

- Fachlicher Austausch, gegenseitiger Informationsaustausch und Diskussion wichtiger kommunaler Themen im Rahmen der Gewaltprävention.
- Eruierung des Ist-Zustandes von Problemlagen.
- Entwicklung und Planung eines gemeinsamen Konzeptes zur konstruktiven Bearbeitung der schulischen und kommunalen Probleme.
- Planung eines Finanzierungskonzeptes.
- Umsetzung der Planung in praktische Arbeit durch Arbeitsgruppen, Vereine, Schulen.
- Evaluierung der Ergebnisse und Feedback an das Netzwerk.

Um die Arbeit der Schule zum Bereich Gewaltprävention regional zu koordinieren, wurden verschiedentlich „Kontaktbüros Gewaltprävention“ eingerichtet. Die Aufgabe dieser Büros ist es, potentielle Partner zu vernetzen, Synergieeffekte zu fördern, Fortbildungen anzubieten usw. Überregionale Netzwerke dienen dazu, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsame Kampagnen zu planen. Spezifische Internetangebote zur Gewaltprävention an der Schule können dabei der schnellen Kommunikation und Information von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Eltern dienen.<sup>480</sup> Sie können über das vorhandene Unterstützungsangebot vor Ort informieren, Hintergrundinformationen und spezifische Materialien anbieten und auch erste Informationen bei Problemlagen bereitstellen.

## 7 ERFAHRUNGEN UND ERKENNTNISSE

Schule ist nicht nur ein Ort, an dem Gewalt stattfindet, sondern auch ein Lebensraum und eine Lebenswelt, die gestaltet werden kann und die Auswirkungen auf das Verhalten der dort tätigen Personen hat. Obwohl sie in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich strukturiert und organisiert ist, werden an ihr Bildungsabschlüsse ermöglicht und dadurch immer auch Lebenschancen eröffnet. Sie ist ein „Ort des Lebens“ an dem das Zusammenleben vieler beispielhaft demokratisch organisiert werden kann. Darüber hinaus ist sie auch ein Ort, an dem auch „Gemeinschaft“ stattfinden kann die über die Schule hinaus wirkt. Schule kann so als lebendiger sozialer Organismus gesehen und verstanden werden.

Die Ansätze und Maßnahmen zum Umgang mit Gewalt und Gewaltprävention in der Schule, die sich in der schulischen Praxis finden lassen, sind unüberschaubar und vielfältig. Während für die Bereiche

der Verbreitung und der Ursachen von Gewalt in der Schule zunehmend wissenschaftliche Studien und Erkenntnisse vorliegen, wobei nach wie vor Langzeitstudien weitgehend fehlen, sind Maßnahmen und Projekte der Gewaltprävention immer noch kaum evaluiert. Die Diskussion bezieht sich deshalb in weiten Bereichen auf Annahmen und Schlussfolgerungen und weniger auf empirische Daten. Klewin u. a. weisen auch auf die mangelnde theoretische Fundierung der empirischen Forschung hin: In den meisten Untersuchungen wird „ein Variablengeflecht konzipiert und dann mit standardisierten Verfahren analysiert, ohne dass sich die Forscher(innen) dabei von einer spezifischen Theorie zur Entstehung von Gewalt leiten lassen. (...) Die meisten Studien sind darauf angelegt Häufigkeiten und Erscheinungsformen schulischer Gewalt zu beschreiben.“<sup>481</sup> Zum gleichen Ergebnis kommt eine Untersuchung von „Rand Education“ in Bezug auf die Praxis der Gewaltprävention an Schulen. Sie stellt fest, dass die Bemühungen um Gewaltprävention in der Schule von sehr unterschiedlichen Annahmen darüber ausgehen würden, was Sinn macht und was eine Wirkung zeigt. „Unfortunately, the assumptions are rarely questioned, and these approaches might not work as well as we wish.“<sup>482</sup>

In der Forschung hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass nur multimodale Ansätze im Schulbereich Sinn machen und Wirkung haben und dass Gewaltprävention in der Schule in einen Prozess der Schulentwicklung eingebunden sein muss. Beides stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten und verdeutlicht, dass man lange Projektzeiträume ins Auge fassen muss.

Schulische Gewaltprävention kann nicht auf einer gesicherten Empirie aufbauen. Nur wenige Maßnahmen sind evaluiert und die Ergebnisse sind nicht immer einheitlich. Eine Meta-Evaluation des Center for Evaluation Research and Methodology (Nashville, USA)<sup>483</sup> kommt zu dem Schluss, dass schulische Interventionsprogramme zur Reduzierung und Prävention von Gewalt generell erfolgreich im Bereich der Reduzierung von antisozialem Verhalten sind, dass aber bereits bei verbaler Aggression weniger Erfolge zu verzeichnen seien und bei offener Aggression, Bedrohungen oder dem Mitführen von Waffen keine (oder sogar negative) Effekte vorhanden seien. Nach dieser Studie ist schulische Gewaltprävention vor allem im Bereich der primären Prävention erfolgreich, weniger bei indizierten Problemen. Der Sherman Report,<sup>484</sup> ebenfalls eine Meta-Evaluation, kommt zu klareren Aussagen. Danach sind im Hinblick auf Alkohol-, Drogenmissbrauch und Kriminalität Programme wirksam,

- die die Schulen befähigen, sich zu erneuern,
- Programme, die auf Klarstellung und Einhaltung von Normen gerichtet sind und
- umfassende Bildungsprogramme, die Fähigkeiten der Selbstkontrolle, des Stressmanagements, der eigenverantwortlichen Übernahme von Entscheidungen, der sozialen Problemlösung und der Kommunikation fördern.
- Keine Effekte zeigen Schülerberatung, Lehrprogramme zur Verbreitung von Informationen und Freizeitangebot soweit sie nicht in pädagogische Programme oder Mehrebenenkonzepte eingebettet sind. Vielversprechend sind demgegenüber Strategien zur Einrichtung kleinerer Schülergruppen.

In der Praxis gibt es zahlreiche typische Probleme bei der Einführung schulischer Gewaltprävention:<sup>485</sup>

- das Problem der Mobilisierung: wie kann man die Mitglieder der Schulgemeinschaft dazu bringen sich mit dem Thema langfristig zu befassen?
- die relative hohe Belastung der Lehrkräfte,
- die Folgenlosigkeit einmaliger Veranstaltungen (z. B. Pädagogischer Tage),
- Probleme des mangelnden Konsenses innerhalb der Lehrerschaft,
- das Fehlen von Prozesshelfern (z. B. Experten, Moderatoren, Berater),
- das Problem der Einbeziehung und der Motivierung der Schülerschaft und Eltern und
- das Problem, dass mit den Projekten gerade die gewalttätigen Schüler meist nicht erreicht werden.

Die entscheidende Frage für die Schule lautet, wie kann man von Einzelmaßnahmen zu einem Gesamtkonzept kommen, das in sich schlüssig ist und die verschiedenen Bereiche der Prävention abdeckt? Thus the critical elements of a comprehensive approach to school safety include:<sup>486</sup>

- identification and mobilization of key partners in the school community including parents, local agencies, community organizations, residents and the private sector
- development of local action plans which address the causes of school violence and victimization, not just its symptoms, and promote healthy schools
- implementation and evaluation of long and short-term prevention projects



- this is a long-term process and requires education that prevention is a normal part of local school and community life.

Aus den Erfahrungen vielfältiger Evaluationen und Forschungsprogramme hat der Psychologe W. Rodney Hammond Basics formuliert, damit Gewaltprävention an der Schule bessere Wirkung erzielt:<sup>487</sup>

- Make the program comprehensive, involving families, communities and schools.
- Launch antiviolence curricula in the primary grades and reinforce it across grade levels.
- Tailor the program to its recipients. Take into account the age, community and socio economic status of your target population.
- Build personal and social assets that inoculate children against violent habits and diffuse their tendency to lash out physically when angry.
- Make program content relevant to the recipients' culture and ethnic identity to pique their interest and increase the likelihood that they'll retain it.
- Invest time and money in intensive staff development. Nobody – not even a teacher – can teach anger management and social skills without proper training and support.
- Develop a school culture that promotes social support and social cohesion while stigmatizing and punishing aggression and bullying.
- Use interactive teaching techniques, such as group work, cooperative learning and role-playing. Programs that develop students' violence-resistance skills, rather than just telling them, „Violence is a bad thing; you shouldn't do it,“ are ultimately the most effective.

Aus den Erfahrungen und empirischen Befunden kann man zumindest allgemeine Grundsätze klar ableiten:<sup>488</sup>

- Je früher eine Intervention erfolgt, desto größer sind die positiven Effekte.
- Programme, die mehrere Problembereiche gleichzeitig bearbeiten, sind effektiver, als solche, die nur einen Risikofaktor im Blick haben.
- Langfristig angelegte Programme zeigen mehr Effekte als Kurzzeitprogramme.
- Programme, die vor der Adoleszenz einsetzen, sind erfolgreicher als andere.
- Je stärker verschiedene Personengruppen (Eltern, Peers, Lehrer, Schulleiter, Gemeinde) bei Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen einbezogen werden, desto effektiver sind die Maßnahmen.

- Je stärker ein Präventionsprogramm von allen Beteiligten getragen wird, desto besser sind die Erfolgsaussichten.

Gewaltpräventionsprogramme sollten also sowohl Teile beinhalten, die die gesamte Schule und alle Schüler einbeziehen, als auch solche, die auf einzelne Problemgruppen zielen. Sie sollten ebenso Eltern wie Lehrer unterstützen und nach verschiedenen Klassenstufen gegliedert sein<sup>489</sup> und wissenschaftlich begleitet werden. Diese Programme sollten an die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Schule und die Erfordernisse des Gemeinwesens angepasst werden und als Teil eines umfassenden Plans verstanden werden. Solche Pläne beinhalten Elemente von Schulentwicklung, Interventionsstrategien bei Gewalthandlungen und Notfallpläne ebenso wie den Aufbau von Unterstützungssystemen für Eltern und Lehrerinnen und Lehrer bei spezifischen Problemlagen. Sie etablieren ein System von Konfliktmanagement an Schulen und verbessern das Schulklima und die Lernkultur.

### **2.3 Gewaltprävention im kommunalen Umfeld**

Kommunale Gewaltprävention gewinnt an Bedeutung. Statistisch und global gesehen wird das Leben im neuen Jahrtausend – zunehmend auch in Entwicklungsländern – städtisch bestimmt sein. Ca. 60 % der Weltbevölkerung leben heute in Städten.<sup>490</sup> Damit sind neue Problemfelder verbunden. Die Frage, wie Zusammenleben in Städten gewaltarm bzw. gewaltfrei organisiert werden kann, gewinnt immer größeres Gewicht. Die Grundfrage jeder kommunalen Gewaltprävention lautet: Was muss in einer Kommune / einer Stadt geschehen, damit Gewalt erst gar nicht entsteht? Gewalt hat in der Kommune viele Gesichter. Sie zeigt sich als Folge extremer Armut, Ausgrenzung, Diskriminierung oder Vernachlässigung oder tritt als Bedrohung, Verletzung und Tötung auf. Die verschiedenen Formen von Gewalt haben dabei oft ihre bestimmten Orte: Stadtviertel, Straßen, Plätze, Szenen, Kneipen, usw. Es gilt, die Spielarten und Orte der Gewalt zu identifizieren, genau zu beobachten, um ihre Ursachen zu verstehen und daraus Gegenstrategien entwickeln zu können. Findet Gewalt in der Familie weitgehend hinter verschlossenen Türen, also im privaten Bereich statt, so ist Gewalt in der Kommune auch Teil des öffentlichen Lebens.

- zweiten Kind, das körperlich misshandelt wird, sind irgendwann einmal Knochen gebrochen.
- <sup>380</sup> Berufsverband der Ärzte für Kinderheilkunde und Jugendmedizin Deutschlands e. V. / Landesverband Hessen (Hrsg.): Hessischer Leitfaden für Arztpraxen: Gewalt gegen Kinder. Was ist zu tun bei „Gewalt gegen Mädchen und Jungen“. Unterstützt durch: Hessisches Ministerium für Umwelt, Energie, Jugend, Familie und Gesundheit Wiesbaden, Kassenärztliche Vereinigung Hessen, Landesärztekammer Hessen, Techniker Krankenkasse/Landesverband Hessen. Wiesbaden 1998, S. 9–19.
- <sup>381</sup> Fit für's Baby <http://www.ifb-bamberg.de/forschungen/kulmbach.htm>.
- <sup>382</sup> Vgl. ebd.
- <sup>383</sup> Vgl. Mantell, a. a. O.
- <sup>384</sup> Düsseldorf Gutachten. Leitlinien, a. a. O., S. 31.
- <sup>385</sup> z. B. <http://www.brigitte.de>
- <sup>386</sup> WHO: World Report on Violence and Health. Geneva 2002, S. 111.
- <sup>387</sup> Ebd., S. 110.
- <sup>388</sup> Vgl. Günther Opp / Michael Fingerle / Andreas Freytag (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Ernst Reinhardt Verlag. München / Basel 1999.
- <sup>389</sup> Vgl. Corinna A. Hermann: Veranstaltungsbericht: „Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände“ – Internationaler Kongress vom 09.02. bis am 12.02.05 in Zürich. Vgl. [http://www.systemmagazin.de/berichte/hermann\\_resilienzkongress.php](http://www.systemmagazin.de/berichte/hermann_resilienzkongress.php).
- <sup>390</sup> Vgl. Rosmarie Welter-Enderlin in: Psychologie heute, 9/2005, S. 26.
- <sup>391</sup> Vgl. Ursula Nuber: Resilienz: Immun gegen das Schicksal? In: Psychologie heute. 9/2005, S. 21 f.
- <sup>392</sup> Emmy Werner in: Psychologie heute. 9/2005, S. 22.
- <sup>393</sup> Psychologie heute. 9/2005, S. 23.
- <sup>394</sup> Sherman u. a., a. a. O., S. 4–29.  
Vgl. auch: Landeshauptstadt Düsseldorf: Düsseldorf Gutachten. Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Düsseldorf 2000, S. 220.
- <sup>395</sup> Sherman u. a., a. a. O., S. 4-9.
- <sup>396</sup> Friedrich Lösel: Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten, Schule. In: Wolfgang Melzer / Hans-Dieter Schwind (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Nomos. Baden-Baden 2004, S. 338.
- <sup>397</sup> Vgl. Sigrid Tschöpe-Scheffler / Jochen Niermann: Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Köln 2002, S. 14.
- <sup>398</sup> Vgl. International Centre for the Prevention of Crime: Promoting Safety

Schools: International Experience and Action. In: International Crime Prevention Series Bulletin. 3/2001.

Wolfgang Melzer / Wilfried Schubarth / Frank Ehninger: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungsmodelle. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 2004, S. 82.

<sup>399</sup> Bullying is one type of aggression especially common in schools, it is deeply embedded in peer culture and often under-reported. A widely used definition describes it as:

- an aggressive act
- with an imbalance of power
- some element of repetition
- which can be physical, verbal or indirect such as social exclusion.

International Centre for the Prevention of Crime, a. a. O., S. 7.

<sup>400</sup> Wolfgang Melzer u. a.: Gewaltprävention, a. a. O., S. 86.

<sup>401</sup> Volker Krumm: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, Heinz Günter / Wilhelm Heitmeyer / Wolfgang Melzer (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim / München 1997, S. 63–80, 64.

<sup>402</sup> Mechthild Schäfer / Stefan Korn: Maßnahmen gegen die Gewalt an Schulen: Ein Bericht aus Deutschland. O. O. 2002. Vgl.: <http://www.gold.ac.uk/connect/greportsgermany.html>.

<sup>403</sup> Gabriele Klewin / Klaus-Jürgen Tillmann / Gail Weingart: Gewalt in der Schule. In: Wilhelm Heitmeyer / John Hagan (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden 2002, S. 1079.

<sup>404</sup> Ebd., S. 1096

<sup>405</sup> Gewalt in der Schule. Ständige Bedrohung. In: Der Überblick 4/2002, S. 19.

<sup>406</sup> J.F. DeVoe / K. Peter / P. Kaufman, / A. Miller, / M. Noonan / T.D. Snyder / K. Baum: Indicators of School Crime and Safety. U.S. Departments of Education and Justice. U.S. Government Printing Office. Washington 2004.

<sup>407</sup> Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993–2003. München 2005, S. 4.

<sup>408</sup> Vgl. Hans-Dieter Schwind / Jürgen Baumann u. a. (Hrsg.): Ursache, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Band 1. Bunker & Humblot. Berlin 1989.

<sup>409</sup> Schäfer / Korn a. a. O.  
Bundesverband der Unfallkassen, a. a. O.

<sup>410</sup> Vgl. Krumm, a. a. O., S. 63 – 80.

<sup>411</sup> Vgl. Bundesverband der Unfallkassen, a. a. O., S. 5.

- F. Lösel, F. / T. Bliesener: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. BKA-Studie. München/Neuwied 2003. Vgl. [www.bka.de/pub/veroeff/band/index20.html](http://www.bka.de/pub/veroeff/band/index20.html). Schwind u. a., a. a. O., S. 89f.
- <sup>412</sup> Vgl. Verband der Unfallkassen, a. a. O.
- <sup>413</sup> Vgl. Lösel u. a., a. a. O.
- <sup>414</sup> Verband der Unfallkassen S. 21  
Im Jahr 2003 waren 93.295 Unfälle eine Folge von aggressiven Verhaltensweisen zwischen Schülern. Dies sind 11 auf 1.000 Versicherte. Jungen waren zu 69 % an Tätlichkeiten mit Verletzungsfolgen beteiligt. 57 % der Unfälle finden während der Pausen, 22 % während des Sportunterrichts (und hiervon 44 % während des Fußballspiels) statt. Der Anteil der bei Raufereien involvierten ausländischen Schüler beträgt 5,1 % und liegt damit unter dem entsprechenden Prozentsatz in den Schulen (7,1 %). Das Aggressivitätspotential in Sonderschulen liegt erheblich über dem Durchschnitt. Auch in den Realschulen ist es überdurchschnittlich.
- <sup>415</sup> Verband der Unfallkassen S. 21.
- <sup>416</sup> DeVoe u. a., a. a. O., S. vii.
- <sup>417</sup> Ebd.
- <sup>418</sup> Ninnette Eliasov & Cheryl Frank: Crime and Violence in Schools in Transition: A Survey of Crime and Violence in Twenty Schools in the Cape Metropole and Beyond. Kapstadt 2000. Vgl. <http://web.uct.ac.za/depts/sjrp/publicat/criviol.htm>.
- <sup>419</sup> Toshio Ohsako: Violence at School: Global Issues and Interventions. International Bureau of Education. Paris 1997, S. 11.
- <sup>420</sup> International Centre for the Prevention of Crime, a. a. O., S. 4.
- <sup>421</sup> S. Elliot Delbert / B.H. Hamburg / K.R. Wilimas (Hrsg.): Violence in American Schools. Cambridge 1998.
- <sup>422</sup> Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann / Birgit Holler-Nowitzki / Heinz Günter Holtapels: Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim / München 2000.
- <sup>423</sup> Gabriele Klewin u. a., a. a. O., S. 1089
- <sup>424</sup> Dan Olweus: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Huber. Bern 1995, S. 48f.
- <sup>425</sup> Bei diesen Aussagen muss berücksichtigt werden, dass Olweus nicht alle Gewaltformen, sondern nur „Bullying“ untersucht.
- <sup>426</sup> Schäfer / Korn, a. a. O.
- <sup>427</sup> Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen 1998.
- <sup>428</sup> Klewin u. a., a. a. O., a. a. O., S. 1080.

- <sup>429</sup> Friedrich Lösel u. a., a. a. O., S. 167.
- <sup>430</sup> Vgl. Center for the Study and Prevention of Violence: Youth Violence: A Public Health Concern. School Violence Fact Sheets 02.
- <sup>431</sup> Denise C. Gottfredson: School-Based Crime Prevention. In: Lawrence W. Sherman u. a.: Preventing Crime. What works, what doesn't, what promising. Washington, 1998. Vgl. <http://www.ncjrs.org/works/chapter5.htm>.
- <sup>432</sup> Ebd.
- <sup>433</sup> Klaus Seitz: Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. GTZ, Eschborn 2004, S. 49 ff.
- <sup>434</sup> Hierzu gehören u. a. Katharina Rutschky mit ihrer 1977 veröffentlichten „Schwarzen Pädagogik.“
- <sup>435</sup> Sie „betrachtet Bildung (..) als eines der wichtigsten Mittel, um die Entwicklung der Menschheit besser und in größerem Einklang zu fördern. Mit ihrer Hilfe können Armut, Ausgrenzung, Unwissenheit, Unterdrückung und Kriege verringert werden“. Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997, S. 11.
- <sup>436</sup> Vgl. Seitz, a. a. O.  
Kenneth D. Bush / Diana Salterelli: The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children. UNICEF Innocenti Research Centre. Florence 2000.
- <sup>437</sup> Lynn Davies: Education and Conflict: Complexity an Chaos. London 2004.
- <sup>438</sup> Vgl. Bush u. a., a. a. O., S. 16ff. Zitiert nach Seitz, a. a. O., S. 56.
- <sup>439</sup> Center for Mental Health in Schools at UCLA. An Introductory Packet on Violence Prevention and Safe Schools. Los Angeles 2004. Vgl. <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/violence/violence.pdf>.
- <sup>440</sup> Ebd.
- <sup>441</sup> Rand Education: Issue Paper: School Violence. (219) 2001.
- <sup>442</sup> Vgl. Chicago Sun-Times, 16. Okt. 2000.
- <sup>443</sup> Department of Health and Human Services: Fact Sheet Violence Prevention. SHPPS 2000. Journal of School Health. (71) 7/2001.
- <sup>444</sup> Bill Dedman: School May Miss Mark on Preventing Violence. In: Chicago Sun-Times, 16. Okt. 2000.
- <sup>445</sup> Vgl. Rand Education, a. a. O.  
Vgl. Michele Minelli: Endstation Schulausschluss? Über den Umgang mit schwierigen Schulkindern. Bern/Stuttgart/Wien 2003.
- <sup>446</sup> Vgl. Thomas Feltes: Verhaltenssteuerung durch Prävention – Konsequenzen aus empirisch-kriminologischen Erfahrungen. Villingen-Schwenningen 1993, S. 17.
- <sup>447</sup> Ebd.

- <sup>448</sup> International Centre for the Prevention of Crime, a. a. O.,
- <sup>449</sup> Wie dies z. B. in Frankreich 1997 mit seinem landesweiten Plan zur Bekämpfung von Gewalt an Schulen der Fall war.
- <sup>450</sup> Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann u. a., a. a. O.  
Vgl. Günter Holtappels / Klaus-Jürgen Tillmann: Gewalt in der Schule: Über Ursachen und vorbeugende Möglichkeiten. In: Frankfurter Rundschau, 1.2.1999.
- <sup>451</sup> Wolfgang Melzer u. a., a. a. O., S. 145 f.
- <sup>452</sup> Olweus, a. a. O., S. 69 ff.
- <sup>453</sup> Vgl. Birgit Haller u. a.: Gewaltprävention in der Schule. Institut für Konflikt Forschung. Endbericht. Wien 2004.  
Als Gründe für die Wirkungslosigkeit vermuten die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen die kurze Dauer der Interventionen, die Art der Datenbeschaffung, den geringen Einsatz mancher Lehrerinnen und Lehrer, Kinder und Eltern sowie die Tatsache, dass das Programm nur in einzelnen Klassen durchgeführt worden war. Sie schlossen daraus, dass ein Anti-Gewalt-Interventionsprogramm die Unterstützung der Schulverwaltung benötige und mit einer Kampagne zur Täter-Opfer-Problematik verbunden werden müsse.
- <sup>454</sup> Zusammenstellung: Nina Spröber. <http://www.gewaltpraevention-tue.de/index.php?id=10115>.
- <sup>455</sup> Manfred Cierpka: Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Herder. Freiburg 2005.
- <sup>456</sup> Franz Petermann u. a.: Verhaltenstraining für Schulanfänger. Schöningh. Paderborn 2002.
- <sup>457</sup> Franz Petermann u. a.: Sozialtraining in der Schule. Psychologie Verlags Union. Weinheim 2002.
- <sup>458</sup> Vgl. Nina Spröber: Einführung von Präventionsprogrammen. O. O. O. J. Vgl. <http://www.gewaltpraevention-tue.de/index.php?id=10158>.
- <sup>459</sup> Vgl. T. N. Thornton u. a.: Best Practices for Youth Violence Prevention. A Sourcebook for Community Action. Atlanta 2000.  
Spröber, a. a. O.
- <sup>460</sup> Vgl. Rand Education, a. a. O.
- <sup>461</sup> Vgl. Hans-Peter Menge: Konfliktbearbeitung und demokratischer Umgang im Klassenrat. In: Thomas Schlag (Hrsg.): Mediation in Schule und Jugendarbeit. LIT. Münster 2004, S. 201 ff.
- <sup>462</sup> Vgl. K. Dwyer / D. Osher / C. Warger,; Early Warning, Timely Response: A Guide to Safe Schools. U.S. Department of Education. Washington 1998.  
K. Dwyer / D. Osher: Safeguarding our Children: An Action Guide. Implementing Early Warning. US Department of Education. Washington 2000.
- <sup>463</sup> Dwyer u. a.: Safeguarding our Children, a. a. O.

- <sup>464</sup> Vgl. Rand Education, a. a. O.
- <sup>465</sup> Vgl. Kurt-Christian Tennstädt u. a.: Das Konstanzer Trainingsmodell. Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Band 1: Trainingshandbuch. Bern u.a. 2. Aufl. 1990. Band 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung. Bern u. a. 1987.
- <sup>466</sup> Diese Hausvereinbarungen wurden beschlossen von der Schulkonferenz der Schillerschule zu Frankfurt am Main am 5. Juni 1997. Stadt Frankfurt am Main, Dezernat für Schule, Bildung und Multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Zivilcourage und Gewaltprävention. Projekte an Frankfurter Schulen. Frankfurt/M. 1999.
- <sup>467</sup> Helmolt Rademacher: Friedenserziehung in Deutschland – Peer-Mediaton in Deutschland. Arbeitspapier. 7/2005, S. 2.
- <sup>468</sup> Vgl. Victoria Caesar: Verbreitung, Umsetzungspraxis und Wirksamkeit von Peer Mediation im Kontext schulischer Gewaltprävention. Köln 2003, S. 122.
- <sup>469</sup> Sandy, S.V. u. a.: Impact on Students: Conflict Resolution Education's Proven Benefits for Students. In: T.S. Jones / D. Kmita (Hrsg.): Does It Work? The Case for Conflict Resolution Education in Our Nations's Schools. Washington, DC 2000, S. 15–31.
- <sup>470</sup> Caesar, a. a. O., S. 150
- <sup>471</sup> Lawrence W. Sherman u.a: A Report to the United States Congress, Prepared for the National Institute of Justice by Lawrence W. Sherman, Denise Gottfredson, Doris MacKenzie, John Eck, Peter Reuter, Shawn Bushway. „Preventing Crime: What works, what doesn't, what's promising.“ Washington 1998. Vgl. [www.ncjrs.org/works/index.htm](http://www.ncjrs.org/works/index.htm).  
Landeshauptstadt Düsseldorf (Hrsg.): Düsseldorfer Gutachten. Leitlinien wirkungsorientierter Kriminalprävention. Düsseldorf 2002, S. 226.
- <sup>472</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg u. a. (Hrsg.): Aktiv gegen Gewalt. Gewaltprävention an Schulen. Stuttgart 2003, S. 21.
- <sup>473</sup> Vgl. Renate Schüssler: Handreichung Schulentwicklung. GTZ. Eschborn 2003.
- <sup>474</sup> Ministerium für Kultus, a. a. O.
- <sup>475</sup> Wolfgang Edelstein / Peter Fauser: Demokratie lernen und leben. Bund Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. 96/2001, S. 20.
- <sup>476</sup> International Centre for the Prevention of Crime, a. a. O., S. 25.
- <sup>477</sup> WHO: Violence Prevention: An Important Element of an Health-Promoting School. In: WHO Information Series on School Health 3. Geneva 1999, S. 23. Vgl. <http://www.schoolsandhealth.org/download%20documents.htm#WHO%20Information%20Series%20on%20School%20Health>.



- <sup>478</sup> WHO: Violence Prevention, a. a. O., S. 8.
- <sup>479</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg u. a., a. a. O., S. 29.
- <sup>480</sup> Vgl. das Internetangebot des Runden Tisches Gewaltprävention Tübingen [www.gewaltpraevention-tue.de](http://www.gewaltpraevention-tue.de).
- <sup>481</sup> Klewin u. a., a. a. O., S. 1085.
- <sup>482</sup> Vgl. Rand Education, a. a. O.
- <sup>483</sup> James H. Derzon / Sandra Jo Wilson / Carole A. Cunningham: The Effectiveness of School-Based Interventions for Preventing and Reducing Violence. Final Report. Nashville 1999.
- <sup>484</sup> Sherman u. a.: Shermanreport, a. a. O.  
Vgl. auch: Landeshauptstadt Düsseldorf: Düsseldorf Gutachten. Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Düsseldorf 2000, S. 227.
- <sup>485</sup> Wilfried Schubart: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied 2000, S. 185.
- <sup>486</sup> International Centre for the Prevention of Crime, a. a. O., S. 22.  
Ebd., S. 26.
- <sup>487</sup> American Psychological Association Monitor, July 1998.  
Center for Mental Health in Schools at UCLA, a. a. O., S. 31.
- <sup>488</sup> International Centre for the Prevention of Crime, a. a. O., S. 22.
- <sup>489</sup> Evaluations of School-Based Violence Prevention Programs FS-SV08. <http://www.colorado.edu/cspv/publications/factsheets/schoolviolence/FS-SV08.html>.
- <sup>490</sup> Vgl., [www.dsw-online.de/pdf/stadtbevoelkerung.pdf](http://www.dsw-online.de/pdf/stadtbevoelkerung.pdf)
- <sup>491</sup> Vgl. Thomas Leithäuser (Hrsg.): Arbeit und Politik. 25/1999: Sonderheft: Sicherheit im öffentlichen Raum. Alltägliche Gewalterfahrungen im Stadtteil. S. 72 ff.
- <sup>492</sup> Walter Jahn / Klaus Ronneberger / Stephan Lanz: Die Wiederkehr der gefährlichen Klassen. Frankfurter Rundschau. 24.1.2000, S. 10.  
Vgl. Dieter Hermann / Christian Laue: Kommunale Kriminalprävention. In: Der Bürger im Staat, 3/2003, S. 70 ff.
- <sup>493</sup> Jahn Wehrheim: Städte im Blickpunkt Innerer Sicherheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. (44) 2005, S. 21 ff, Auszüge.
- <sup>494</sup> Ebd.
- <sup>495</sup> Ebd., S. 24.
- <sup>496</sup> Ebd.
- <sup>497</sup> Vgl. Hermann, a. a. O.
- <sup>498</sup> Vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berliner Büro (Hrsg.): Ney York! New York? Kriminalprävention in den Metropolen. Berlin 1998.
- <sup>499</sup> Christian Laue: Broken Windows und das New Yorker Modell – Vorbilder