

**Aggressives Verhalten und Gewalt von Schülern als Schulproblem-  
Erscheinungsformen, theoretische Grundlagen, Ursachen  
und pädagogische Handlungskonzepte zur Prävention und Intervention**

Magisterarbeit

angefertigt im  
Hauptfach Erziehungswissenschaften

von

**Gudrun Pluschke  
Störtebekerweg 34  
21149 Hamburg**

**Matrikel-Nr. 3110885**

Themenstellung durch Dr. Klaus-Dieter Eubel vom 2. 5. 2005  
Abgabetermin 14.10.2005

# Inhalt

<b>1 EINFÜHRUNG</b>	<b>4</b>
<b>2 GEWALT - EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG</b>	<b>6</b>
2.1 Enge und weite Definitionen von Gewalt	7
2.2 Gewalt, Aggression, Devianz: Abgrenzungen	9
<b>3 VERBREITUNG UND ERSCHEINUNGSFORMEN VON AGGRESSION UND GEWALT AN SCHULEN</b>	<b>11</b>
3.1 Schule ohne Gewalt? - Ein Rückblick	11
3.2 Zunahme von Gewalt an Schulen? Ergebnisse empirischer Studien	12
3.3 Erscheinungsformen von Gewalt an Schulen	13
3.3.1 Häufigkeiten von Gewaltescheinungen an Schulen	14
3.3.2 Unterschiede nach Geschlecht, Schulform und Alter	15
3.3.3 Täter-Opfer-Unbeteiligte	17
3.3.4 Unterrichtsstörungen	19
3.3.5 Zusammenfassung	20
<b>4 ERKLÄRUNGSANSÄTZE FÜR GEWALT IN DER SCHULE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE GEWALTPRÄVENTION IN DER SCHULE</b>	<b>20</b>
4.1 Psychologische Erklärungsansätze	21
4.1.1 Gibt es einen Trieb zur Aggression?	21
4.1.2 Frustrationshypothese	23
4.1.3 Lerntheorien	25
4.2 Interaktion und Aggression	29
4.2.1 Aggression und Gewalt als Kommunikationsproblem	30
4.2.2 Etikettierungsansatz	34
4.2.3 Sozialökologischer Ansatz	36
4.3 Zusammenfassung	37
<b>5 BEDINGUNGSFAKTOREN FÜR GEWALT AN SCHULEN</b>	<b>38</b>
5.1 Außerschulische Faktoren	38
5.1.1 Familie	38
5.1.2 Gleichaltrigengruppen	40
5.1.3 Einfluss der Medien	40
5.1.4 Zusammenfassung	41
5.2 Schulische Faktoren	42
5.2.1 Schulklima	42
5.2.1.1 Schul- und Klassenklima	42
5.2.1.2 Etikettierendes Lehrerverhalten	43
5.2.1.3 Aggressives und gewalttätiges Lehrerverhalten	45
5.2.1.4 Professionalität der Lehrer - Schüler - Beziehung	46
5.2.2 Lernkultur	47

5.2.2.1 Schülerorientierter Unterricht	47
5.2.2.2 Unterrichtsqualität	48
5.2.3 Zusammenfassung	49
<b>5.3 Individuelle Faktoren</b>	<b>50</b>
5.3.1 Entwicklungsverlauf aggressiven und gewalttätigen Verhaltens	51
5.3.2 Risikokumulation	52
5.3.3 Resilienz	52
5.3.4 Zusammenfassung	54
<b>5.4 Zusammenfassung</b>	<b>55</b>
<b>6 PRÄVENTION UND INTERVENTION</b>	<b>55</b>
6.1 Peer-Mediation an Schulen	57
6.2 „Kooperative Methode“ im Unterricht	62
6.3 Coolness- Training	64
6.4 „Faustlos“	66
6.5 Interventionsprogramm von Olweus	69
6.6 Konstanzer Trainingsmodell	72
6.7 Kounin's Dimensionen präventiven Lehrerverhaltens	74
6.8 Zusammenfassung und Präventionsprinzipien	78
<b>7 FAZIT</b>	<b>79</b>
<b>Anhang</b>	
<b>Literaturverzeichnis</b>	
<b>Erklärung</b>	

## 1 Einführung

Seit Beginn der 90er Jahre hat das Thema „Gewalt an Schulen“ die Aufmerksamkeit von Medien und Öffentlichkeit auf sich gezogen. Seitdem wurde die Gewaltfrage als Problem auch in der Schulpraxis als ein zentrales Thema diskutiert. Es war die Annahme verbreitet, dass Schülergewalt im Wesentlichen von Außen in die Schule hineingetragen würde und folglich auch die Ursachen primär in außerschulischen Bedingungsfaktoren zu suchen seien.

Dem gegenüber wird in dieser Arbeit anhand von empirisch abgesicherten Erkenntnissen aufgezeigt, dass Zusammenhänge zwischen den Bedingungen in der Schule selbst und Schülergewalt bestehen. Die Erforschung über Ursachen der Schülergewalt hat, neben den weitgehend bekannten außerschulischen Faktoren wie krisenhafte Familien, delinquente Gleichaltrigen- gruppen und exzessiver Medienkonsum, auch auf Schulklima und Lernkultur als schulspezifische Entstehungszusammenhänge von aggressivem und gewalttätigem Schülerverhalten verwiesen. Die Schule ist folglich auch ein geeigneter Ort, durch Veränderungen der eigenen Einflussfaktoren präventiv auf Schülergewalt zu wirken.

In dieser Arbeit wird versucht, anhand theoretisch begründeter und in der Praxis erprobter Präventions- und Interventionskonzepte Möglichkeiten der Schule zur Gewaltreduktion aufzuzeigen.

Um die multifaktorielle Bedingtheit des Gewaltphänomens in die Betrachtung über schulische Einflussmöglichkeiten auf Gewalt einzubeziehen, werden in dieser Arbeit auch Daten und Analysen aus jugendkriminologischen Untersuchungen angeführt sowie wesentliche außerschulische und individuelle Einflussfaktoren dargestellt.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Zur Einführung in die Thematik werden die Begriffe Gewalt, Aggression und Devianz skizziert und gegeneinander abgegrenzt. Es wird begründet, warum sich der Gewaltbegriff als Terminus für das Gewaltphänomen in der Schule eignet.

Im dritten Teil wird mit einem Rückblick auf die Schulgeschichte gezeigt, dass Schule noch nie eine gewaltfreie Institution war. Außerdem wird dargestellt, dass die Bewertung von Gewalt als unsoziale Handlung in historisch

gesellschaftliche Kontexte gestellt werden muss und zudem unterschiedlichen individuellen Perspektiven unterliegt. Nachfolgend werden Forschungsergebnisse über das Ausmaß von Gewaltescheinungen in der Schule vorgestellt woran sich Ausführungen über Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule anschließen.

Thema des vierten Teils sind die Erklärungshintergründe, die sich mit dem Gewaltphänomen in der Schule befassen.

Zum Erklärungshintergrund für das Gewaltphänomen in der Schule gibt es vielfältige Theoriemodelle, denen allen Erklärungskraft für Gewalt in der Schule zugesprochen wird.

Da das Thema Gewalt in der Schule im Rahmen dieser Arbeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und damit primär als pädagogisches Problem für die Erweiterung von Handlungswissen zur Gewaltreduktion in der Schule betrachtet wird, werden individual- und interaktionstheoretisch orientierte Ansätze herangezogen, die zur Erklärung schulspezifischer Bedingungen für Gewaltverhalten beitragen und aus denen handlungsleitende Schlussfolgerungen für die Präventionspraxis vor Ort abgeleitet werden können. Als interaktionstheoretische Ansätze werden kommunikations-, etikettierungs- und sozialökologische Modelle dargestellt: Die sozial-ökologische Perspektive bezogen auf innerschulische Prozesse nehmen die gewaltfördernden Bedingungen des Schulalltags in den Blick. Diese Perspektive wird ergänzt durch kommunikations- und etikettierungstheoretisch orientierte Sichtweisen, weil Gewalthandlungen stets in innerschulische Kommunikationsprozesse eingebunden sind, die der Gefahr unterliegen, durch negative Etikettierung aggressives und gewalttätiges Verhalten zu stabilisieren bzw. mit zu erzeugen.

Individualpsychologische Ansätze, wie die für diese Arbeit ausgewählten frustrations- und lerntheoretischen Modelle, gelten als geeigneter Theoriebezug für pädagogische Handlungs- und Präventionskonzepte, die zum Aufbau pro sozialer Verhaltenskompetenzen, adäquaten Umgang mit negativen Emotionen und Frustrationen beitragen. Die dargestellten Triebtheorien sind zwar wissenschaftstheoretisch kaum noch relevant, als Alltagstheorie in der Präventionspraxis aber nach wie vor populär. Sie werden deshalb in dieser Arbeit ebenfalls aufgeführt.

Der fünfte Teil befasst sich mit Bedingungsfaktoren von Kinder- und Jugendgewalt. Vor dem Hintergrund der Annahme einer multifaktoriellen Bedingtheit von Gewaltverhalten werden neben den schulischen auch die außerschuli-

schen und individuellen Merkmale als Einflussfaktoren erfasst. Im Zusammenhang mit den individuellen Merkmalen werden neben den Risiken auch protektive Faktoren benannt, die auch im Sinne der Prävention zu beachten sind.

Das besondere Augenmerk wird auf den schulischen Kontext gerichtet: Inwieweit haben die Strukturen der Schule, die dort praktizierten Arbeitsformen, Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität Einfluss auf Gewaltverhalten von Schülern? Es wird versucht die Annahme zu begründen, dass Schule nicht nur Austragungsort von Gewalt ist, sondern schulische Bedingungen diese Handlungen einerseits stimulieren und hervorrufen andererseits durch Veränderung genau dieser Bedingungen eine Möglichkeit zur Minimierung oder Vermeidung gewaltförmigen Verhaltens besteht.

Innerschulische Präventions- und Interventionskonzepte werden im sechsten Teil vorgestellt. Es werden Konzepte beschrieben, die in der Praxis evaluiert wurden und gewaltmindernde Effekte bewirkt haben. Außerdem wurde bei der Konzeptauswahl der Bezug auf die zuvor dargestellten Erklärungsansätze und Verursachungsfaktoren berücksichtigt. Ergänzt werden die einzelnen Präventions- und Interventionsansätze durch allgemeine Präventionsprinzipien, die zur inhaltlichen Orientierung in der Präventionsarbeit genutzt werden können.

Im Fazit werden wesentliche Aspekte der Arbeit noch einmal pointiert dargestellt und diskutiert.

## **2 Gewalt - eine Begriffsbestimmung**

Sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion ist der Gewaltbegriff nicht eindeutig festgelegt. Übereinstimmung besteht darin, Gewalt als einen Konflikt zwischen mindestens zwei Personen zu bezeichnen, in dem eine Seite physische Mittel anwendet, um die andere Seite körperlich zu schädigen (vgl. Schwind, Baumann u.a. 1990, S. 38). Hinsichtlich der definitorischen Eingrenzung des Gewaltbegriffs auf körperliche Gewalt bestehen Kontroversen, weil mit dieser Definition die in Schule und anderen gesellschaftlichen Bereichen vorrangig auftretenden psychischen und verbalen Aggressionen unberücksichtigt bleiben (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, S. 51). Die Ausweitung des Begriffs auf psychische und verbale Ge-

walt wird wiederum als Unschärfe kritisiert, die zur Etikettierung von Aggressionen und Interaktionsproblemen unter Jugendlichen als „Gewalt“ beiträgt (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 3).

## **2.1 Enge und weite Definitionen von Gewalt**

### Enge Definition

Der eng gefasste Gewaltbegriff definiert Gewalt als körperlichen Zwang und der Absicht, eine andere Person physisch zu schädigen. Die unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt legte 1990 in ihrem Gutachten einen Gewaltbegriff zugrunde, der Gewalt als „...zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen...“ definiert und ergänzend auch „...körperliche Angriffe auf Sachen...“ einbezieht (Schwind u.a. 1990, S. 35).

Auch Fuchs plädiert für einen engen Gewaltbegriff. Im Konsens zum Alltagsverständnis definiert er den Begriff im Kern als absichtliche, physische Schädigung (vgl. Fuchs 1993, S. 51).

Neben der Konsensfähigkeit dieser Begriffsdefinition bietet der eingeschränkte Gewaltbegriff nach Auffassung von Willems den Vorteil, „...dass er sich auf beobachtbare Elemente bezieht, so dass eine objektive, wissenschaftliche Gewaltbeobachtung und Messung möglich wird“ (Willems 1993, S. 92).

Doch die Vorstellung, die so definierte physische Gewalt als einen rein objektivierbaren Sachverhalt klar erfassen zu können wird in Frage gestellt, weil die Zuschreibung darüber, ob ein Verhalten als gewalttätig interpretiert wird, „...vom Bezugssystem des Beurteilers sowie situativen und normativen Kriterien der Angemessenheit des Verhaltens (abhängt)“ (Mummendey 1984, zit. n. Lösel u.a. 2003, S. 3). Wer Ohrfeigen als normales Erziehungsmittel oder Fouls als Bestandteil eines Fußballspiels bewertet, wird kaum von Gewalt sprechen. Auch in der Schule treffen unterschiedliche Bewertungen des Gewaltbegriffs aufeinander: Schüler haben - anders als Lehrer - einen engen physischen Gewaltbegriff und schätzen leichte Formen von Vandalismus oder verbale Aggressionen nicht als Gewalt ein, was Lehrer durchaus tun (vgl. Darge 1998, S. 250). Aber auch bei körperlichen Attacken sind die Grenzen des Gewaltbegriffs fließend und unterliegen im historischen Verlauf einem normativen Wandel, der auch für die Schulen gut belegt ist. So war es bis in die sechziger Jahre hinein den Lehrkräften in Schulen erlaubt, Schüler körperlich zu züchtigen. Was damals als „Wahrnehmung des Erziehungsauftrags“ galt, wird heute eindeutig als „körperliche Gewalt“ definiert und ist strafbar (vgl. Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier, Popp 2000, S. 19).

Eine Handlung als „körperliche Gewalt“ zu definieren folgt also immer auch einem individuellen, normativen Verständnis, das zeitlich-historisch gebunden ist (vgl. Tillmann u.a. 2000, S. 20).

### Weite Definition

Es gilt als offensichtlich, dass Worte oft wirkungsvoller verletzen können als ein Tritt gegen das Schienbein. An dieser Stelle setzt auch die Kritik an einem allein physisch definierten Gewaltbegriff an. Gerade im schulischen Bereich kommen verbale Attacken sehr häufig vor und werden als psychische Gewalt erlebt. Zudem sind verbale Angriffe häufig Ausgangspunkt für anschließende Schlägereien (vgl. Tillmann u.a. 2000, S. 20 f.).

Um die Bedeutung der Gewalt im Alltag und im Erleben des Menschen genauer erfassen zu können, wurde der enge, weitgehend physisch gefasste Gewaltbegriff um die Kategorien „personale Gewalt“ und „strukturelle Gewalt“ erweitert.

Personale Gewalt: In der Fachliteratur wird die personale Gewalt in unterschiedliche Gruppen untergliedert. Hurrelmann definiert Gewalt anhand der Grundbegriffe der

- *physischen* Gewalt, die Schädigung und Verletzung eines anderen durch körperliche Kraft und Stärke hervorruft,
- *psychischen* Gewalt, die Schädigung und Verletzung eines anderen durch Abwendung, Ablehnung, Abwertung, durch Entzug von Vertrauen, Entmutigung und emotionales Erpressen bewirkt und der
- *verbalen* Gewalt, die Schädigung und Verletzung eines anderen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte bezweckt (vgl. Bründel, Hurrelmann 1994, S. 23).

Der norwegische Wissenschaftler Olweus bezieht den Gewaltbegriff auf die spezielle Gewalt unter Schülerinnen und Schülern und bezeichnet ihn als „Mobbing“ bzw. „Bullying“. Das Wort „Mobbing“ stammt ursprünglich aus Skandinavien und steht dort für Gewalttätigkeit oder Problemen mit Gewalttätigen und deren Opfern. Von „Mobben“ wird gesprochen, wenn eine oder mehrere Schüler von anderen, meist körperlich Überlegenen, regelmäßig und über längere Zeit angegriffen werden. Dabei sind die Methoden des Drangsalierens vielfältig: Körperliche und verbale Attacken gehören ebenso dazu wie indirekte Strategien (z.B. Ausschluss aus der Gruppe, Gerüchte verbreiten). Die Opfer sind in aller Regel klar unterlegen, so dass ein massi-

ves Ungleichgewicht in der Beziehung zwischen Opfern und Tätern besteht (vgl. Olweus 2004, S. 22 f.).

Strukturelle Gewalt: Der norwegische Friedensforscher Galtung (1971) führte den Begriff der „strukturellen Gewalt“ ein und nahm damit eine bedeutende Erweiterung des Gewaltbegriffs vor. „Strukturelle Gewalt“ braucht keine Täter als Personen, sondern wird als grundlegender gesellschaftlicher Missstand, etwa als Armut oder Unterdrückung beschrieben (vgl. Tillmann u.a. 2000, S. 22). Nach Galtung liegt Gewalt dann vor, „...wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (Galtung 1971, S. 57).

Galtung verweist damit auf die verdeckten, gewalthaltigen Potentiale, die in den Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit, sozialer Ungerechtigkeit und ungleicher Chancenstrukturen stecken.

Relevanz für die Schule als gesellschaftliche Institution erhält der Begriff „strukturelle Gewalt“ z.B. durch die Schulpflicht, der sich der einzelne Schüler nicht entziehen kann, ohne als Schulverweigerer stigmatisiert zu werden und sich positive Lebensperspektiven zu verbauen. Auch wenn die allgemeine Schulpflicht eine Errungenschaft darstellt, besteht bis heute noch keine Chancengleichheit, wie durch Ergebnisse der PISA - Studie, insbesondere für Deutschland, belegt ist (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 52).

In der wissenschaftlichen Diskussion wird dafür plädiert, den Gewaltbegriff deutlich enger zu fassen und die gesellschaftlichen Missstände nicht als Definitions- Bestandteil des Gewaltbegriffs sondern als mögliche Ursachenkomplexe für Gewalt zu berücksichtigen und somit die Intentionen, die mit dem Begriff „strukturelle Gewalt“ verbunden sind, aufzunehmen (vgl. Tillmann u.a. 2000, S. 23).

## **2.2 Gewalt, Aggression, Devianz: Abgrenzungen**

In Wissenschaft und Forschung wurden zahlreiche theoretische Erklärungsmodelle für Aggression und Gewalt entwickelt. Sie leiten sich ab aus den unterschiedlichen Begriffssystemen in der Psychologie und Soziologie, die, je nach inhaltlichem Standort des Wissenschaftlers, mehr oder weniger voneinander abgegrenzt werden. Leitbegriff in der Psychologie ist der Begriff der „Aggression“, wobei sich eine eigenständige wissenschaftliche Teildisziplin, die Aggressionsforschung, etabliert hat. In der Soziologie findet der Begriff des „abweichenden Verhaltens“ bzw. „Devianz“ und zunehmend auch „Gewalt“ als Leitbegriff Verwendung. Die Erziehungswissenschaft mit der Sozialisationsforschung als interdisziplinäre Wissenschaft stützt sich sowohl auf

psychologische als auch auf soziologische Forschungstraditionen (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 55).

In psychologischen Konzepten werden unter „Aggression“ solche Verhaltensweisen subsumiert, bei denen „...ein gerichtetes Austeilen schädigender Reize erkannt wird“ (Lösel, Selg, Schneider, Müller-Luckmann 1990, S. 10). Aggressives Verhalten kann verbal oder körperlich erfolgen, es kann offen oder verdeckt auftreten. Geht man von einem solchen Verständnis von „Aggression“ aus, so ist „Gewalt“ als Untergruppe, als Teilmenge von Aggression zu verstehen. Gewalt bezeichnet dann eine „...angedrohte oder ausgeübte physische Aggression“ (Selg, Mees, Berg 1988, S. 18).

Dieser Aggressionsbegriff ist allerdings umstritten. So ist z.B. Kempf der Auffassung, dass eine Gleichsetzung von Aggression und Gewalt nicht zulässig sei. Nach Kempf gilt eine Handlung dann als aggressiv, „...wenn der Akteur meint, damit gegen den Willen anderer Personen zu verstoßen“ (Kempf 1996, S. 19). Aggression wird von Kempf als überlebenswichtige Fähigkeit definiert, eigene Ziele durch tatkräftiges Handeln auch gegen Widerstände durchzusetzen, ohne die körperliche oder seelische Unversehrtheit anderer zu verletzen (ebd., S. 29). So definiert verliert der Aggressionsbegriff seine negative Bedeutung. Dem entgegen besteht der Gewaltbegriff im Kern genau „...in der Verletzung der körperlichen und/oder seelischen Unversehrtheit von Menschen“ (ebd., S. 29). Nach Auffassung von Kempf wird Aggression erst dann zum Problem, wenn sie in Gewalt umschlägt (ebd., S. 19).

Der Begriff „Devianz“ bzw. „abweichendes Verhalten“ verweist stets auf das Kriterium des Normverstoßes: „Ein Verhalten, das nicht mit den Normen übereinstimmt, die ein soziales System seinen Mitgliedern auferlegt, wird als „abweichend“ bezeichnet (vgl. Sack 1972, S. 15). Deviantes Verhalten in der Schule verstößt nach dieser Definition gegen schulspezifische Regeln und Normen, die den Schulalltag bestimmen. Ein Teil des schuldevianten Verhaltens wie die Beschädigung von Schuleinrichtungen, Beschimpfen der Lehrkraft, lässt sich als „Gewalt“ bezeichnen. Schuldevianz umfasst aber ebenso die im Schulalltag weit verbreiteten, leichten Normabweichungen wie Unterrichtsstörungen, Schule schwänzen oder Unterschriften fälschen (vgl. Tillmann u.a. 2000, S. 25; Nolting 2002b, S. 12).

In der empirischen Forschung zur Gewalt an Schulen werden die Begriffe Gewalt, Aggression und Devianz häufig synonym im Sinne einer weiten Gewaltdefinition verwendet (vgl. Krumm 1997, S. 65).

Nach Auffassung von Melzer, der sich die Verfasserin anschließt, hat sich der Gewaltbegriff als theoretisches Leitkonzept durchgesetzt. Als ein Argument für den weitgefassten Gewaltterminus führt er die biographische Entwicklung schwerer Normverletzungen und Gewalthandlungen an, die schon bei weniger gravierenden Verhaltensweisen ihren Anfang nähmen und durch ein weiteres Gewaltverständnis eher als Vorformen manifester Gewalt erkannt und präventiv bearbeitet werden könnten (vgl. Melzer 1998, S. 28).

### **3 Verbreitung und Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt an Schulen**

#### **3.1 *Schule ohne Gewalt? - Ein Rückblick***

Gewalttätiges Verhalten zwischen Lehrern und Schülern wie auch zwischen Schülern ist kein neuer Sachverhalt im Schulalltag, denn eine gewaltfreie Schule hat es nie gegeben. Bilder, Biografien und Erfahrungsberichte des 19. und 20. Jahrhunderts geben vielfältige Hinweise auf prügelnde und sadistische Lehrer, Schlägereien auf dem Schulhof, jugendliche Bandenkämpfe und mutwillige Zerstörungen von Schuleinrichtungen. Der Rohrstock wurde zum Standessymbol der damaligen Lehrerschaft. Dem Zeitgeist entsprechend bezweifelte niemand die Legitimität dieses „pädagogischen“ Handelns. Bis in die sechziger Jahre hinein durften an bundesdeutschen Schulen die Schüler noch legal körperlich gezüchtigt werden (vgl. Tillmann 1994, S. 164), bis das Bundesverfassungsgerichtes mit seiner Rechtsprechung zum „Besonderen Gewaltverhältnis“ die Prügelstrafe in der Schule verbot in dem es feststellte, dass keine rechtsfreien Räume toleriert werden könnten, so auch nicht in der Schule (vgl. Schwind 2003, S. 23).

Nach Auffassung von Staudt wird die Gewalt in der Schule inzwischen als institutionelle bzw. strukturelle Gewalt vor allem psychisch ausgeübt - durch Notendruck, Leistungsmisserfolge, durch Bloßstellung und ironische Behandlung (vgl. Staudt 1994, S. 17 ff.).

Das Gewalt in der Schule aber auch in anderen Gesellschaftsbereichen überwiegend von männlichen Jugendlichen ausgeübt wird (vgl. 3.2.2), ist

ebenfalls kein neues Phänomen wie Kirmesprügeleien im 19. Jahrhundert, Halbstarkenkrawalle der fünfziger Jahre und Fußballfan-Schlägereien heute zeigen. Bis heute wird das Ausüben körperlicher Kraft und Gewalt als Merkmal gelebter Männlichkeit idealisiert (vgl. Tillmann 1994, S. 165).

### **3.2 Zunahme von Gewalt an Schulen? Ergebnisse empirischer Studien**

In Deutschland liegen zur Frage der Gewaltnahme an Schulen bislang nur einige nicht-repräsentative, punktuelle Längsschnittvergleiche vor.

So hat z. B. Funk (1995 a,b) in Schülerbefragungen mehr selbstberichtete Aggressionen festgestellt als Holtappels (1985).

Tillmann (1997) fand bei Gewalthandlungen und anderer Delinquenz einen Anstieg gegenüber der Studie von Brusten und Hurrelmann (1973), insbesondere bei multipel belasteten Hauptschülern. Dazu führt Tillmann aus, dass zum ersten Messzeitpunkt nur 10% der Hauptschüler an Schlägereien mit Körperverletzungsfolgen mitgemacht hätten, 1995 waren es mit 23,5 % fast ein Viertel der Schüler. Bei den Gymnasien stieg diese Zahl von 1,0% auf 4,0%. Die „Beschädigung fremden Eigentums“ wuchs bei dieser Gruppe im selben Zeitraum von 11,0% auf 17,5 % (Gymnasien von 11% auf 14,7% und „Einbruch“ von 1,0% auf 13,2%, bei Gymnasien von 0% auf 1,2% (vgl. Tillmann 1997, S. 23). Nach Interpretation von Tillmann gibt der Datenabgleich einen deutlichen Hinweis darauf, „... daß „abweichendes Verhalten“ bei Schülern zwischen 13 und 16 Jahren in den letzten 20 Jahren zugenommen hat. Zugleich zeigten diese Ergebnisse aber auch, daß es sich hierbei - 1972 wie 1995 - um das Verhalten einer meist recht kleinen Minderheit handelt“ (Tillmann 1997, S. 22).

Während es sich in den beiden eben genannten Vergleichsstudien um Daten aus verschiedenen Bundesländern handelt, verglichen Mansel und Hurrelmann (1998) nur Schülerbefragungen in Nordrhein-Westfalen mit Daten von 1988. Nach Darstellung von Lösel und Bliesener ergab die Auswertung dieser Studie einen Anstieg der Gewalthandlungen um etwa ein Drittel, wobei insbesondere die Anzahl der Mehrfachtäter zugenommen hätten (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 4 f.).

In einer weiteren Studie verglichen Lösel, Bliesener und Averbek (1998) nach 22 Jahren die Selbstberichte männlicher Jugendlicher an zwei identischen Hauptschulen in Nürnberg: „Hier ergab sich je nach Delikt ein differenziertes Bild, bei Körperverletzungen betrug der Anstieg knapp 20%. In der Gesamtdelinquenz war der Zuwachs mäßig, wobei ebenfalls eine Tendenz

zu gehäuften Delikten bei einer kleinen Subgruppe bestand“ (Lösel, Bliesener, Aberbeck 1998, zit. n. Lösel, Bliesener 2003, S. 5).

Die Befragungsdaten sprechen nach Lösel und Bliesener insgesamt dafür, „...dass der längerfristige Anstieg jugendlicher Aggression und Delinquenz kein bloßes Artefakt offizieller Statistiken ist“ (Lösel, Bliesener 2003, S. 5).

Dennoch legen methodische Probleme der Datenerhebung aufgrund unterschiedlichster Einflussfaktoren wie zum Beispiel subjektive Bewertungskriterien von Gewalt, Effekte einer erhöhten Sensibilität durch aktuelle Gewaltdiskussion, veränderte Auskunftsbereitschaft und Anzeigebereitschaft (vgl. Lösel, Bliesener, Aberbeck 1997, S. 138) eine zurückhaltende Interpretation der vorliegenden Daten über eine Zunahme des Gewaltphänomens an Schulen nahe. Eine vorsichtige Bewertung der Untersuchungsergebnisse zur Häufigkeit von Gewalt an Schulen erlaubt nach Tillmann u.a. den Schluss, dass im Gegensatz zu dem Eindruck, den viele Presseberichte erweckt hätten, von alltäglichen massiven Gewalttaten in den Schulen keine Rede sein könne. Es habe sich gezeigt, dass die besonders spektakulären, überwiegend auch strafrechtlich relevanten Delikte wie schwere Körperverletzung, Erpressung oder Bandenschlägereien recht selten vorkämen (vgl. Tillmann, u.a. 2000, S. 16). Tatsache ist vielmehr, dass eine deutliche Mehrheit der Schülerschaft nicht in Gewalthandlungen involviert ist, diese ablehnt und sich auch nicht von ihnen animieren lässt (vgl. Rostampour 1998, S. 147).

Melzer u.a. gelangen nach Auswertung verschiedener Studien zu dem Ergebnis, „...dass sich die Gewaltproblematik an deutschen Schulen insgesamt spürbar, in sozialen Brennpunkten und unteren Schulformen deutlich verstärkt hat. Es scheint so, dass das Gewaltausmaß in den 80er und 90er Jahren angestiegen und auf diesem Niveau bis heute konstant geblieben ist. Eine Dramatisierung, wie von den Medien und der Öffentlichkeit teilweise suggeriert, ist jedoch vor dem Hintergrund der vorliegenden wissenschaftlich-empirischen Studien nicht vertretbar“ (Melzer u.a. 2004, S. 95).

### **3.3 Erscheinungsformen von Gewalt an Schulen**

Die zahlreichen Schulstudien zu Aggression und Gewalt der letzten Jahre haben dazu geführt, dass inzwischen ein differenziertes Bild insbesondere über Erscheinungsformen und Häufigkeiten, über Merkmale von Opfern- und Tätergruppen sowie Schulform-, Alters- und Geschlechtsunterschiede, gezeichnet werden kann, wie im Folgenden dargestellt wird.

### **3.3.1 Häufigkeiten von Gewalterscheinungen an Schulen**

Die meisten der vorliegenden Studien haben über Schüler- und Lehrerbefragungen versucht zu ermitteln, wie häufig welche Gewalterscheinungen im schulischen Kontext vorkommen.

#### Verbale Aggressionen

Unstrittig ist, dass „verbale Aggressionen“ wie Beschimpfungen, Beleidigungen, die häufig mit nonverbalen Provokationen auftreten, die am stärksten verbreiteten schulischen Gewaltformen sind (vgl. Schubarth 2000, S. 82; Tillmann u.a. 2000, S. 16). Mehr als 60% der Schüler in Hessen und Sachsen (Jg. 6-10) beobachten so etwas mehrmals wöchentlich oder sogar täglich (vgl. Melzer u.a. 2004, S.109)

Schubarth verweist darauf, dass verbale Aggressionen nach Befunden der Mehrzahl der Studien nicht nur die am weitesten verbreitete Gewaltform sei, sondern auch die Gewaltform, die in der Wahrnehmung der Befragten in den letzten Jahren am stärksten zugenommen hätte und die am meisten verbreitete Gewaltform gegenüber Lehrkräften sei (vgl. Schubarth 2000, S. 82 f.).

Verbale Aggressionen gelten auch als Vorform von Gewalt, die Ausgangspunkt weiterer, härterer Gewalthandlungen sein können. Auf eine solche Eskalationsspirale gewalttätigen Verhaltens weist z.B. Lamnek hin: „Insbesondere scheint der Übergang von der verbalen zur physischen Gewalt schneller zu erfolgen, die Hürde dazwischen nicht mehr hoch genug zu sein. Nach Meinung der Lehrer schlagen die Schüler bei Konflikten relativ schnell zu“ (Lamnek 1994, S. 11, zit. n. Schubarth 2000, S. 82).

#### Harte Gewaltformen

Während die verbalen Aggressionen unter den schulischen Gewaltphänomenen dominieren, sind, nach Ergebnissen diverser Schülerstudien, die extremen, besonders spektakulären Formen wie Erpressung, Waffeneinsatz und schwere Körperverletzung relativ selten (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 26). Nach der Nürnberger Schülerstudie von Lösel, Bliesener und Averbeck gaben von 1163 Nürnberger Schülern mehr als 96% an, noch nie von einem andern Schüler mit einer Waffe bedroht worden zu sein (vgl. Lösel u.a. 1997, S. 144).

Die Studie von Lösel und Bliesener 2003 ergab, dass etwa 4% der Jungen ihre Mitschüler öfter als einmal die Woche schlagen oder traten, weniger als 1% drohten mehr als einmal pro Woche mit einer Waffe und ca. 2% berichteten über mehr als zehn Körperverletzungen im letzten Jahr (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 140).

Eine repräsentative Schüler- und Lehrerbefragung die 1996 in Sachsen und Hessen mit Stichproben von je 3000 Schülern der Jahrgangsstufen 6-10 durchgeführt wurde, ergibt in beiden Stichproben eine identische Reihenfolge der Gewaltformen, bei der die psychischen und verbalen Aggressionen sowie der sog. Spaßkampf die mit Abstand häufigsten Formen sind, gefolgt von Aggressionen gegen Lehrer, Prügeleien, Vandalismus und sexuelle Belästigung. Die extremen Formen, wie Erpressung oder Angriff mit einer Waffe, kommen mit rund 5% selten vor (vgl. Melzer u.a. 2004, S.109 f.).

In Deutschland zeichnet sich nach Lösel und Bliesener vor dem Hintergrund der Auswertungsergebnisse unterschiedlicher Schulstudien für die "harten" Gewaltformen folgendes Bild ab: „Werden die Aggressionen nicht nur in leichter verbaler Form und nicht nur gelegentlich, sondern häufig (wöchentlich) ausgeübt, liegen die Prävalenzraten zwischen 4 und 10% und überwiegend bei 6 bis 7% (Lösel, Bliesener 1999, zit. n. Lösel, Bliesener 2003, S. 26). Melzer u.a. weisen ebenfalls auf die Übereinstimmung der Untersuchungsergebnisse verschiedenster Studien hin, wonach harte Gewaltformen wie z.B. die Bedrohung mit Waffen und Waffengebrauch selten vorkämen (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 89).

Anhand dieser Daten legen Lösel und Bliesener die Überlegung nahe, in der Diskussion über Jugendgewalt nach Schwere und individueller Intensität der Aggressionen zu differenzieren. Es diene weder einer angemessenen Ursachenanalyse noch einer effizienten Vorbeugung, wenn nach spektakulären Einzelfällen alle Aggressions- und Disziplinprobleme an Schulen „in einen Topf“ geworfen würden (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 140).

Die Daten der Schulforschung zur Häufigkeit harter Gewaltformen stimmen tendenziell mit Ergebnissen nationaler wie internationaler jugendkriminologischer Forschungsarbeiten überein, die besagen, dass die Gewaltkriminalität Jugendlicher nur einen sehr geringen Anteil von etwa 3% aller von Jugendlichen begangenen Straftaten ausmachen (vgl. Bundesministerium des Inneren 2001, S. 40).

### **3.3.2 Unterschiede nach Geschlecht, Schulform und Alter**

#### Geschlecht

Die Ergebnisse nahezu aller Studien zum Gewaltphänomen unter Kindern und Jugendlichen stimmen darin überein, dass das Geschlecht das zentrale Differenzierungskriterium bei Gewalt ist: Jungen billigen Gewalt eher, sind gewaltbereiter und üben auch eher Gewalthandlungen aus. Die Differenzen

zwischen den Geschlechtern nehmen dabei mit der Härte der Gewalt zu (vgl. Schubarth 2000, S. 87; Lösel, Bliesener 2003, S. 50). Entsprechend hoch sind die Geschlechterdifferenzen im Bereich der körperlichen Gewalt insbesondere bei schwerwiegenden Fällen, während dagegen die Unterschiede im Bereich der verbalen Gewalt relativ gering sind (vgl. Schubarth 2000, S. 87; Lösel, Bliesener, Averbek 1997, S. 152). Nach Popp lässt sich entsprechend dieser Befunde vermuten, „...daß Mädchen möglicherweise eigene Ausdrucksformen der Gewalt besitzen, die den „erlaubten“ und „sozial erwünschten“ Verhaltensweisen der stereotypen Vorstellungen von „Weiblichkeit“ angepaßt sind. Psychische, soziale und verbale Attacken werden ebenso wie autoaggressive Handlungen als „sozial gebilligte“ Verhaltensweisen der weiblichen Geschlechtsrolle eher toleriert als physische Angriffe und Körperverletzungen“ (Popp 1997, S. 219).

Auch die Kriminalitätsstatistik bildet ab, dass junge Männer bei Gewaltdelikten am stärksten kriminalitätsbelastet sind (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 1). Zur Erklärung dieses Phänomens werden überwiegend sozialisationstheoretisch begründete, geschlechtsspezifische Verarbeitungsmuster angeführt. Demnach reagieren „...Jungen stärker mit nach außen gerichteten Aggressionen, Mädchen dagegen eher mit nach innen gerichteten Aggressionen“ (vgl. Hurrelmann, Freitag 1993, zit. n. Schubarth 2000, S. 87).

### Schulformen

Bei den Schulformen steht bei allen Formen körperlicher Aggressivität die Sonderschule für Lernbehinderte an der Spitze, in der Regel gefolgt von der Hauptschule - das Gymnasium hingegen weist fast immer die niedrigsten Häufigkeitswerte auf. Realschulen und Gesamtschulen bewegen sich zwischen diesen beiden Polen (vgl. Funk 1995a, S. 48 ff.). Diese Aussage bezieht sich jedoch stärker auf die härteren Gewaltformen während verbale Attacken, leichte körperliche Auseinandersetzungen und auch Vandalismus in Gymnasien fast genau so häufig vorkommen wie in anderen Schulformen (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 111). Dieses Ergebnis wird durch die Studie von Lösel und Bliesener gestützt, wonach die Unterschiede zwischen den Schultypen nur für die ausgeübten Aggressionen statistisch signifikant waren, ansonsten aber relativ gering ausfielen (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 142). Nach Schubarth und Ackermann ergibt sich aus diesen Ergebnissen folgendes vereinfachtes schulformspezifisches Profil: „Für Förderschulen ist eher körperliche Gewalt kennzeichnend, für Gymnasien eher verbale Gewalt und

Vandalismus, während für Mittelschulen alle drei genannten Formen eine Rolle spielen“ (Schubarth, Ackermann 1998, zit. N. Schubarth 2000, S. 88).

Einige Studien haben den Leistungsstatus des Schülers als ein wichtiges Differenzierungskriterium ermittelt: „Schüler mit einer gewissen „Karriere“ an Verhaltensverstößen, „schwierige Schüler“ oder „Schulversager“ gehören hauptsächlich zu den Gewaltakteuren, ebenso Schüler mit schulischen Defiziten, geringer Leistungsbereitschaft bzw. geringem Leistungsvermögen“ (Ministerium für Bildung und Kultur in Rheinland-Pfalz 1993, zit. n. Schubarth 2000, S. 89).

### Alter

In vielen Untersuchungen spielt das Alter bzw. die Jahrgangsstufe als Einflussgröße auf schulische Gewalt eine Rolle. Als ein erhöhtes „Risikoalter“ bildete sich die Altersstufe der 12- bis 15 jährigen, also die 7. bis 9. Jahrgangsstufe heraus. Danach nimmt die Häufigkeit von körperlichen Gewalt-handlungen wieder ab (vgl. Tillmann 1997, S. 16; Schubarth 2000, S. 88). Allerdings variieren die Gewaltformen in Abhängigkeit vom Alter: „So scheint Gewalt gegen Personen eher von jüngeren, Gewalt gegen Sachen dagegen eher von älteren Schülern auszugehen“ (Diehl, Sudek 1995, zit. n. Schubarth 2000, S. 88). Der wachsende Stellenwert von Vandalismus im Laufe der Schulzeit kann, so Schubarth „...als Protest der Schüler gegen die zugemutete ‘institutionelle’ bzw. ‘strukturelle Gewalt’ der Schule gedeutet werden“ (Schubarth 2000, S. 89).

Dass die größte Gewaltbelastung bei Jugendlichen in der Pubertätsphase im Alter zwischen 12 und 15 Jahren liegt, weist auf temporäre Entwicklungsprobleme hin, eine Annahme, die durch jugendkriminologische Untersuchungen zur Jugenddelinquenz gestützt wird: „Die Tatsache des überwiegend bagatelhaften und als vorübergehende Episode zu kennzeichnenden Charakters jugendlicher Delinquenz, die als entwicklungstypische Verhaltensweise ubiquitär und im statistischen Sinne normal sowie in den meisten Fällen auf einen begrenzten biographischen Übergangszeitraum beschränkt ist, gehört zum gesicherten Erkenntnisstand der jugendstrafrechtlichen und kriminologischen Wissenschaft“ (Bundesministerium des Innern 2001, S. 40).

### **3.3.3 Täter-Opfer-Unbeteiligte**

Mit der gesellschaftlichen Sensibilisierung für das Thema Gewalt an Schulen ist in letzter Zeit mit dem „Schul-Bullying“ eine spezifische Form der Aggression besonders herausgehoben worden. Wie in 2.1 bereits ausgeführt wurde,

handelt es sich beim „Bullying“ um eine absichtliche Schädigung anderer Schüler, die über eine längerfristige Täter-Opfer-Beziehung ausgeübt wird. Allerdings ist in dieser Diskussion zu berücksichtigen, dass die Vorstellung, auf der einen Seite die aggressiven Mehrfachtäter, auf der anderen Seite die hilflosen Opfer, zu schlicht ist, sondern die Grenzen oft fließend sind: Wer in der einen Situation als Täter auftritt, kann in einer anderen Situation das Opfer sein - und umgekehrt. Im Rahmen der Schülerstudie von 1996 ermittelten Melzer und Rostampour eine Täter-Opfer-Typologie, in der fünf Typen von Schülern unterschieden werden: Opfer (7%), Täter-Opfer (3,4%), Täter (8%), Episodentäter (25,8%) und Unbeteiligte (55,8%) (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 115).

Rostampour charakterisiert diese fünf Gruppen wie folgt:

- Unbeteiligte: In dieser Gruppe ist das Präventionspotential einer Klasse lokalisiert. Lehrer können sich bei ihren Interventionsbemühungen auf die große Mehrheit der Schüler stützen.
- Episodentäter: Von Mitgliedern dieser zweitgrößten Gruppe werden nur relativ selten überwiegend weichere Gewaltformen verübt. Hier bestehen einerseits gute Aussichten für Präventionserfolge andererseits kann die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe auch der Einstieg in gravierendere Problemlagen bedeuten.
- Opfer: Diese Gruppe stellt die Hauptleidtragenden schulischer Gewalt. Sie werden systematisch gequält und drangsaliert. Prägende Merkmale der Opfer sind ihr Außenseiterstatus und ihr geringes Selbstwertgefühl. Die Opferrolle ist am nachhaltigsten durch die Familie geprägt und wird von den Lehrern am wenigsten entdeckt. Daher ist der Präventionserfolg hier am geringsten zu veranschlagen und es sind spezifische Strategien der Opferprävention erforderlich.
- Täter: Die Tätergruppe unterscheidet sich von der Täter-Opfer-Gruppe vor allem darin, dass sie etwas weniger gravierende Taten begehen und es ihnen gelingt, durch die gemeinschaftlich verübte Tat die Anerkennung anderer zu gewinnen und so ihr Selbstbewusstsein zu steigern.
- Täter-Opfer: Sie stellen den „harten Kern“ der Täter dar, bevorzugen die härteren Gewaltformen, müssen aber im gleichen Maße einstecken, wie sie austeilen. Durch die Erfahrung beider Rollen sind sie in ihrem Selbstbewusstsein eingeschränkt. Das entscheidende Merkmal ist ein negatives Selbstkonzept, das bei ihnen zu einer erhöhten Aggressionsbereitschaft und damit wieder zu neuen Taten führt (vgl. Rostampour 1998, S. 144 ff.; Melzer u.a. 2004, S. 115).

Diese und andere Studien belegen auch eine Reihe von Faktoren, die für den Täter- und den Täter-Opferstatus gleichermaßen kennzeichnend sind. Es besteht z.B. ein enger Zusammenhang zwischen der Gewalttätigkeit in der Schule und der außerschulischen Jugendkriminalität. Die schulischen Gewalttäter, einschließlich der Täter-Opfer, begehen erheblich mehr Delikte als die anderen Schüler. Auch Alkohol, Zigaretten und Drogen werden vor allem von Tätern und Täter-Opfern konsumiert. Täter und Täter-Opfer haben eine positive Einstellung gegenüber Gewalt, weisen eine hohe Aggressionsbereitschaft auf, sind in aggressiven Jugendcliquen eingebunden und kommen aus einem belasteteren Herkunftsmilieu als die unauffälligen Schüler. Beide Gruppen fühlen sich in der Schule unwohl und sind tendenziell schlechte Schüler (vgl. Rostampour 1998, S. 145 f.; Lösel, Bliesener 2003, S. 27 f.; Klicpera, Gasteiger Klicpera 1996, S. 7 f.).

Parallelen bestehen auch zwischen Tätern und Opfern: Täter und Opfer sind eher Jungen als Mädchen und kommen an Gymnasien signifikant weniger häufig vor. Es sind in solchen Schulen mehr Täter und Opfer zu verzeichnen, in denen aus Schülersicht ein „aggressives Lehrerverhalten“ besteht. Außerdem sind Kinder, die in einem positiven Erziehungsklima aufwachsen weniger als Täter und als Opfer in Gewalttaten involviert (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 113).

Anhand von Längsschnittdaten aus der Schülerbefragung 1996 in Hessen und Sachsen im Vergleich mit Daten der Replikationsstudie 1998 in Sachsen gingen Melzer und Rostampour der Frage nach, ob Schüler (700 Probanden), die im Jahre 1996 einer der fünf Gruppentypen zugehörten, auch zwei Jahre später noch derselben Gruppe angehörten bzw. in welche andere Gruppe sie in der Zwischenzeit gewechselt waren. Die Daten belegen eindeutig, dass die Beteiligung an Gewalt in der Schule im Regelfall ein vorübergehendes Problem ist und nur ein Teil der Täter und Opfer in ihren spezifischen Rollen verbleiben. Eine Täter-Karriere verdichtet sich nur bei einer sehr kleinen Minderheit. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Etikettierung (vgl. 4.2.2) „Einmal Täter, immer Täter“ empirisch nicht belegen lässt und dem betreffenden Schüler die Chancen zum Rollenwechsel damit eher verbaut werden (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 121 f.).

### **3.3.4 Unterrichtsstörungen**

Unterrichtsstörungen stellen im Schulalltag für die Lehrkräfte ein drängendes Problem dar. Besonders wichtig sind die Behinderungen des Unterrichts, die als „Disziplinprobleme“ bezeichnet werden wie Privatgespräche, Unruhe, Herumlaufen im Klassenzimmer, hoher Lärmpegel etc. (vgl. Nolting 2002b, S.

12). In den Schülerbefragungen von 1996 und 1998 in Sachsen und Hessen wurden Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit „Mogeln in Klassenarbeiten“ und „Schuleschwänzen“ als ein Faktor für Schuldevianz zusammengefasst und als Vorform von Gewalt untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass ca. ein Drittel der Schüler den Unterricht gelegentlich stören, etwa 15% stören den Unterricht häufiger. Das Mogeln bei Klassenarbeiten ist noch weiter verbreitet; die Schule schwänzen 5 bis 6% der Schüler häufiger, knapp 20% gelegentlich (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 107).

### **3.3.5 Zusammenfassung**

Insgesamt ergibt sich ein differenziertes Bild über Erscheinungsformen von Gewalt an Schulen. Festzuhalten bleibt, dass verbale Aggressionen dominieren, gefolgt von physischen bzw. vandalistischen Gewalthandlungen. Schubarth und Ackermann (1998, S. 55) definieren folgende Regel: „Je härter die Gewaltformen sind, desto seltener treten sie auf und umgekehrt“. In dieser allgemeinen Tendenz stimmen die Befunde sowohl aus Wahrnehmungsperspektive der Schüler und Lehrer als auch aus der Täter- und Opferperspektive weitgehend überein. Die Befunde erlauben außerdem, die Schulformen, Schülerjahrgänge und Schülergruppen näher zu bestimmen, die durch gewaltförmige Auseinandersetzungen besonders belastet sind: Es sind vor allem 13 bis 15 jährige männliche Heranwachsende mit schulischen Leistungsproblemen, die die beschriebenen Gewaltformen praktizieren.

## **4 Erklärungsansätze für Gewalt in der Schule und ihre Bedeutung für die Gewaltprävention in der Schule**

In diesem Kapitel werden ausgewählte theoretische Erklärungsansätze für Aggression und Gewalt dargestellt und nach Konsequenzen für die Gewaltprävention in der Schule befragt. Das Theorieangebot ist vielfältig. Allein Schubarth (2000) verweist auf 22 Theorieansätze mit Erklärungskraft für die schulische Gewaltprävention. Mit Blick auf die pädagogische Bewältigung des Gewaltproblems in der Schule werden im folgenden Theoriemodelle aus der Aggressionspsychologie und interaktionstheoretische Ansätze dargestellt, die nach Auffassung der Verfasserin für Lehrer und ihr pädagogisches Handlungswissen relevant sind.

## **4.1 Psychologische Erklärungsansätze**

### **4.1.1 Gibt es einen Trieb zur Aggression?**

Triebtheorien basieren auf der Annahme, dass Aggression auf einen selbständigen Grundtrieb zurückzuführen ist, der ständig aggressive Impulse erzeugt, die sich so lange aufstauen, bis eine bestimmte Schwelle überschritten wird und sich der Aggressionsstau in einer aggressive Handlung wie bei einem Dampfkessel entlädt. Durch das „Ausleben“ der Aggressionen (Katharsishypothese) wird die Aggressionsneigung vorübergehend gesenkt (vgl. Nolting 2002a, S. 53 und 59). Die bekanntesten Vertreter dieser Theorie sind Sigmund Freud (1856-1939) und Konrad Lorenz (1903-1989).

Freud vertrat die Auffassung, dass sich aggressive Impulse nach außen entladen müssten, weil sie sonst zu seelischen Störungen führten: „Zurückhaltung von Aggression ist überhaupt ungesund, wirkt krankmachend (Kränkung)“ (Freud 1938, S. 72; zit. n. Nolting 2002a, S. 54). Als Grundtriebe nimmt Freud „Tanatos“ als Todes oder Aggressionstrieb und dessen Gegenspieler „Eros“ an. Freud beschreibt den Aggressionstrieb als einen durch den Eros nach außen abgelenkten Todestrieb: „Das Lebewesen bewahrt sozusagen sein eigenes Leben dadurch, dass es Fremde zerstört“ (Freud 1933, zit. n. Nolting 2002a, S. 53). Mit dem Todestrieb, der nach Definition von Freud im Extremfall zur Selbstvernichtung führt, verband er die Tendenz des Organismus, Spannungen zu reduzieren und letztlich Spannungslosigkeit herbeizuführen („Nirwana-Prinzip“). Aufgrund zahlreicher Forschungen zum „Nirwana-Prinzip“ gilt als gesichert, dass der Organismus Spannung nicht nur meidet, sondern z.B. durch Abenteuer, Abwechslung und Nervenkitzel aktiv herbeiführt (vgl. Nolting 2002a, S. 53 f.).

Lorenz definierte Aggression als einen spezifischen, auf die eigene Art gerichteten angeborenen Kampftrieb, der zur Arterhaltung wichtige Funktionen erfüllt (vgl. Schubarth 2000, S. 14). Die Vorstellung von Lorenz, dass eruptive Entladungen der Aggression durch Ausleben der Aggression z. B. durch Rituale, Kampfsportarten oder sportliche Wettbewerbe in andere Bahnen zu lenken und damit vermieden werden könnten, wurde z.B. durch ethnologische Studien von Sipes (1973) widerlegt.

Empirische Untersuchungen beim Menschen konnten die Annahme eines triebgesteuerten Selbstaufladungsvorgangs nicht nachweisen. Es wird vielmehr auf die individuellen und kulturellen Unterschiede im Umgang mit Verminderung von Aggressionen hingewiesen, die der Vorstellung einer einheit-

lichen „aggressiven Natur“ des Menschen widersprechen (vgl. Nolting 2002a, S. 66). Selbst wenn Aggression als eine Grundform des Sozialverhaltens in der Biologie des Menschen angelegt ist, muss er nicht als Objekt von Evolutionsprozessen seinem genetischen Programm unausweichlich gehorchen. Mit seinen kulturell hoch entwickelten Fähigkeiten wie der Sprache, der sozialen Intelligenz und dem Vermögen, vorausschauend zu planen, ist der Mensch in der Lage, sein Handeln willentlich zu steuern und nicht, wie durch ein genetisches Programm determiniert, unmittelbar auf bestimmte Umweltreize zu reagieren (vgl. Kempf 1996, S. 14).

Obwohl die Triebtheorien als Alltagstheorien sehr verbreitet sind, wohl weil das ventilartigen Abreagieren von Aggressionen bzw. „Dampf ablassen“ sich bildlich gut vorstellen lässt, haben sie als Wissenschaftstheorie kaum noch Relevanz. Empirische Untersuchungen beim Menschen geben praktisch keine Belege, weder für Aggressionsminderung durch kathartisches Ausleben von aggressiven Gefühlen noch für einen Selbstaufladungsvorgang (vgl. Nolting 2002a, S. 197 ff.).

#### Folgerungen für die Gewaltprävention

Nach Schubarth hat sich in der Diskussion um die Triebtheorie dennoch die Auffassung herausgebildet, dass einige Elemente dieser Theorie insbesondere für die kindliche und jugendliche Aggressivität eine nicht unbedeutende Erklärungskraft besitzen. Der Ansatz wird z.B. für pädagogisches Handeln in der Schule als Theoriehintergrund genutzt, um Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach emotionalen Spannungszuständen, Aktivität und Bewegung, Abenteuerdrang und Risikobereitschaft, zu befriedigen, was in der pädagogischen Arbeit z. B. in Form von gemeinsamen Sport-, Spiel- und Erlebnisangeboten erfolgt. Damit die Grenzen des Spielerischen nicht überschritten werden, bedarf es bestimmter Spielregeln und Rituale (vgl. Schubarth 2000, S. 15). Insbesondere sportbezogenen Aktivitäten werden gewaltpräventive Wirkungen unterstellt. Nach Auffassung von Israel kann man sich durch körperliche Aktivität „...abreagieren und psychische Probleme ausschalten“ (Israel 1990, S. 85, zit. n. Martin 1999, S. 109). Nolting hingegen weist darauf hin, dass neben den sportbetonten Aktivitäten grundsätzlich die unterschiedlichsten Tätigkeiten, die Spaß machen, geeignet sein können, gereizte Stimmung zumindest vorübergehend zu mildern oder zu vertreiben - aber nicht, weil dabei im Sinne der Triebtheorie „Aggressionen abreagiert“ werden, sondern weil darüber eine andere Stimmung erzeugt wird (vgl. Nolting 2002a, S. 215). Nolting betont: „Entscheidend ist offenbar, das Brüten

über das Ärgernis zu beenden und /oder den körperlichen Zustand zu verbessern. Es geht also um *Ablenkung*, es geht darum, Gedanken und Gefühle herbeizuführen, die gerade nichts mit Verdruß oder Ärger zu tun haben. Die Empfehlung lautet also: „*Tu etwas, was Dir Spaß macht*“ (Nolting 2002a, S. 215).

#### 4.1.2 Frustrationshypothese

Im Gegensatz zur Triebtheorie, in der aggressives Verhalten mit einem automatisch im Organismus entstehenden Trieb erklärt wird, geht die Frustrationstheorie von der Annahme aus, dass aggressives Verhalten reaktiv als Folge von äußeren, frustrierenden Ereignissen entsteht.

Kempf definiert Frustration als „...ein Ereignis, als dessen Wirkung eine Handlung verhindert wird und/ oder in Hinblick auf die mit ihr verfolgten Ziele erfolglos bleibt“ (Kempf 2000, S. 48).

Nach Auffassung der Begründer der Frustrationstheorie Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1939), ist Aggression stets eine Folge von Frustration. Umgekehrt führe Frustration stets zu einer Form von Aggression.

Überprüfungen der Frustrationstheorie führten zu vielfältigen Modifikationen. Als konsensfähig gilt heute, dass ein frustrierendes Erlebnis außer Aggression auch Reaktionen wie z.B. Ausweichen, Resignation, Selbstbetäubung aber auch konstruktives Verhalten nach sich ziehen kann und dass eine aggressive Reaktion nur unter bestimmten Bedingungen wahrscheinlich ist (vgl. Schubarth 2000, S. 16). Gegenwärtig sind nach Fischer und Wiswede folgende auslösende Bedingungen für aggressives Verhalten bekannt, in dessen Folge „...aggressives Verhalten um so eher auftritt,

- je stärkere aversive Stimuli (Situationen) vorliegen;
- je besser man sich an diese Stimuli in der verhaltensauslösenden Situation erinnert;
- je weniger Fluchtmöglichkeiten gegeben sind (Fluchthemmung);
- je erfolgreicher die Aggression in der Vergangenheit gewesen ist;
- je eher geeignete Aggressionsziele vorhanden sind;
- je eher aggressionsfördernde Attributionen (Rechtfertigungs- und Neutralisierungsstrategien) bestehen;
- je stärker die soziale Unterstützung für Aggression ist (z.B. stillschweigende Zustimmung Dritter oder der breiten Öffentlichkeit);
- je stärker soziale Normen die Aggression begünstigen“ (Fischer, Wiswede 2002, S. 143 f.).

Nach Auffassung von Nolting können Aggressionen von Kindern und Jugendlichen als eine zielgerichtete Antwort auf „aversive Stimuli“ wie

- Provokationen durch körperliche Angriffe, Kränkung, Beleidigung, Drohung, Demütigung;
- Ärgeremotionen wie Ärger, Wut, Zorn oder auch
- äußere Stressfaktoren wie Hitze, Lärm, Menschengedränge

aufgefasst werden (vgl. Nolting 2002a, S. 73 f.).

Häufig reagieren Schüler insbesondere auf Provokationen und Ärger mit Affekthandlungen wie impulsiven Aggressionen, die in keinem Verhältnis zum Anlass stehen (vgl. Schubarth 2000, S. 16; Nolting 2002a, S. 89).

In Fällen, in denen die Frustration durch eine, im Vergleich zum frustrierten Schüler, mächtigere Person ausgeübt wird, kann der Frustrierte seine Aggressionen zu einem in der Regel schwächeren Aggressionsobjekt umleiten. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Aggression gegenüber dem Frustrator, z.B. ein dominanter Lehrer, negative Sanktionen erwarten lässt. Diese so genannten „verschobenen Aggressionen“ kommen im Schulalltag recht häufig vor (vgl. Schubarth 2000, S. 16). Dass sich Aggressionen vorwiegend auf schwächere Schüler richten, bestätigen die Analysen von Olweus über asymmetrische Beziehungen zwischen Tätern und Opfern beim „bullying“ bzw. „mobben“ in der Schule (vgl. 2.1). In der WHO Studie (2003) wird darauf hingewiesen, dass die Täter in der Regel Älter und körperlich größer sind als die Opfer: „...es bestätigt sich das niedrigere Alter der Opfer im Vergleich zu den im Durchschnitt älteren Tätern... . Täter haben den größeren Körperwuchs (gemessen im Durchschnittsalter von 13,6 Jahren) und spielen diesen Vorteil der Körperlichkeit offenbar in Konfliktfällen aus“ (vgl. Bilz, Hähne, Melzer 2003, zit. n. Melzer u.a. 2004, S. 118).

Schule ist nach Auffassung von Schubarth für Kinder und Jugendliche eine der Hauptquellen für Frustrationen, mit denen Teile der Schülerschaft nicht angemessen umgehen könnten (vgl. Schubarth 2000, S. 17). Diese Sichtweise wird durch eine Befragung von Dettenborn und Lautsch bestätigt, in der 2553 Schüler nach deren Sichtweise bezogen auf schulische Aggressionen befragt wurden. Am häufigsten sind Frustrationsmotive wie schulbezogene Frustration „Ärger in der Schule, Leistungsdruck“ sowie familien- und gesellschaftlich bezogene Frustrationen als Erklärung herangezogen worden. Dettenborn interpretiert dieses Ergebnis im Zusammenhang mit Aspekten der Frustrations- Aggressionstheorie und stellt fest: „Der Stellenwert der Motivgruppe ist eine Bestätigung für das erhebliche Frustrationspotential in den Risikofaktoren innerhalb der Lebensbeziehungen der Schüler. Er ist auch ein

Hinweis auf die Notwendigkeit, nach Wegen der Frustrationsminderung- von der Misserfolgsbetreuung in der Schule bis zur Sicherung von Berufschancen- wie auch nach Möglichkeiten im Sinne des sozialen Lernens zur Hilfe bei der konstruktiven Bewältigung von Frustrationserlebnissen zu suchen“ (Dettenborn, Lautsch 1993, S. 756 f.).

#### Folgerungen für die Gewaltprävention

Nach Schubarth ergeben sich für die Schule im Wesentlichen zwei pädagogische Handlungsmöglichkeiten: Zum einen sollten Lehrer schulische Misserfolge und persönliche Herabsetzungen vermeiden sowie Erfolge und Anerkennung fördern. Zum zweiten sollte den Schülern im Rahmen von Verhaltens- oder Entspannungstrainings zum bewussten und kontrollierten Umgang mit Frustrationen bzw. adäquaten Situationsbewältigung verholfen werden (vgl. Schubarth 2000, S. 17).

#### **4.1.3 Lerntheorien**

Innerhalb der lerntheoretischen Ansätze werden Aggressionen, wie andere soziale Verhaltensweisen, als Ergebnis von Lernvorgängen erworben, die bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgen und daher auch in der Erziehung und Therapie eingesetzt werden können (vgl. Hillenbrand 2002, S. 66). Grundlegende Erklärungsmuster für aggressives Verhalten bieten nach Schubarth die Lernvorgänge an, die auf den Prinzipien des operanten Konditionierens, des Modell-Lernens und des kognitiven Lernens beruhen (vgl. Schubarth 2000, S. 17 f.).

#### Operante Konditionierung

Mit dem Ansatz des operanten Konditionierens nach Burrhus F. Skinner (1904-1990) wird das Lernen von Verhalten über die Verhaltensfolgen bzw. Konsequenzen, die auf das Verhalten erfolgen, erklärt. Ist ein Verhalten aus der Sicht des Handelnden erfolgreich und führt zu einem Belohnungsreiz (Verstärker), wird dieses Verhalten verstärkt (Verstärkungslernen) und die Auftretenswahrscheinlichkeit erhöht (vgl. Mischker 2002, S. 106). So konnte in verschiedenen Experimenten nachgewiesen werden, dass Aggressionen bei Kindern zunehmen, wenn diese für ihre Aggression gelobt werden (vgl. Nolting 2002a, S. 113).

Positive Folgen seines Handelns erlebt der Aggressor auch durch Steigerung des Selbstwertgefühls in dem er andere im Sozialkontakt durch sein aggressives Verhalten dominiert und seine Interessen durchsetzt. Derartige „Erfol-

ge“ wirken sich selbstverstärkend auf aggressives Verhalten aus (vgl. Pe-  
termann, Döpfner, Schmidt 2001, S. 17).

Aggressives Verhalten muss aber nicht aus einem aggressiven Bedürfnis  
heraus erfolgen: Z.B. bildet bei Raubdelikten kein aggressives Bedürfnis,  
sondern die materiell motivierte Interessendurchsetzung den eigentlichen  
Anreiz zur Aggression (vgl. Schubarth 2000, S. 18 f.).

Während Aggressionserfolge die Wahrscheinlichkeit eines wiederholten ag-  
gressiven Verhaltens erhöhen, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Wiederho-  
lung bei Misserfolg oder negativen Konsequenzen als Reaktion auf die Hand-  
lung (vgl. Schubarth 2000, S. 18).

Im Verlauf von Lernprozessen ist Verhaltensverstärkung dann besonders  
wirksam, wenn sie intermittierend erfolgt, d.h. wenn die Verstärker in unter-  
schiedlichen Zeitabständen wirksam werden. Intermittierend verstärkte Ver-  
haltensweisen sind besonders lösungsresistent. Menschliches Verhalten  
wird in Alltagssituationen sehr häufig unsystematisch und intermittierend ver-  
stärkt. Lehrer haben z.B. Probleme mit Schülern, denen sie ab und zu auf  
lärmendes Melden das Wort geben. Auf diese Weise verstärken Lehrer häu-  
fig ein Störverhalten bei Schülern, das sie eigentlich durch hin und wieder  
erfolgende Zurechtweisungen u.a. Disziplinierungen abbauen möchten (vgl.  
Myschker, 2002, S. 107).

Dies hat Konsequenzen für die Einschätzung von Kontroll- und Strafmaß-  
nahmen, die insbesondere dann geringe Wirkung zeigen, wenn sie nur spo-  
radisch erfolgen, das Verhalten ansonsten aber zum gewünschten Ziel führt  
(vgl. Schubarth 2000, S. 18; Stichwort 1995, S. 38 f.).

### Modell-Lernen

Das Modell-Lernen wurde von Albert Bandura (1979) als eine sozial-  
kognitive-Lerntheorie entwickelt. Diese Lerntheorie ist insofern eine soziale  
Lerntheorie, weil sie davon ausgeht, dass Menschen nicht nur aus eigenen  
Erfahrungen lernen, sondern durch Verhaltensmodelle anderer Personen,  
einschließlich der Figuren, die über Medien vermittelt werden. Es handelt  
sich um eine kognitive Theorie, weil sie die Bedeutung der Erwartungen so-  
wie die Rolle der stellvertretenden Verstärkung, Selbstverstärkung und  
Selbstregulierung des Menschen betont (vgl. Fischer, Wiswede 2002, S. 70).  
Letzterem räumt Bandura entscheidende Bedeutung ein, weil damit „... die  
Individuen selbst als treibende Kraft ihrer eigenen Veränderung aufgefaßt  
(werden)“ (Bandura 1979, S. 10). Bandura erfasst also nicht allein äußere

Einflussquellen, sondern nimmt an, dass der Mensch durch die eigene Handlung aktiv auf seine Umwelt Einfluss nehmen kann.

Der zentrale Beitrag Banduras liegt in der Erklärung sozialen Lernens durch Beobachtung und Imitation. Im Gegensatz zum operanten Konditionieren können durch Beobachtung von anderen Menschen schnell und einfach auch komplexe Verhaltensmuster erlernt werden, ohne diese erst mühsam durch Versuch und Irrtum zu erwerben (vgl. Bandura 1979, S. 22). Nach Auffassung von Bandura wird das Beobachtungslernen durch vier Teilprozesse gesteuert:

1. Aufmerksamkeitsprozesse wie z.B. den Eigenschaften des Modells wie Attraktivität, Status, Kompetenz u.a.;  
den Eigenschaften des Beobachters wie Selbstwert, Status u.a.,  
der Häufigkeit des Umgangs;
2. Behaltensprozesse wie z.B. der Speicherung beobachteten Modelverhaltens durch wiederholte Darbietungen;
3. Motorischen Reproduktionsprozesse wie z.B. die physische Fähigkeit des Beobachters, das Verhalten motorisch auszuüben und
4. Motivationsprozesse wie die Annahme darüber, dass sich das Verhalten für den Beobachter lohnt bzw. einen gewissen Wert besitzt und den Konsequenzen auf das beobachtete Verhalten.

Ob das Modellverhalten in die Tat umgesetzt, oder nur erworben aber nicht realisiert wird, hängt in besonderem Maße vom Motivationsprozess des Beobachters ab (vgl. Bandura 1979, S. 32-38). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Modellverhalten nachgeahmt wird nimmt auch dann zu, wenn es von Personen mit hohem Status wie Eltern, Lehrer, Gleichaltrige, vorgeführt wird, zu denen eine positive Beziehung besteht und wenn die Handlung moralisch gerechtfertigt erscheint (vgl. Schubarth 2000, S. 18).

### Kognitives Lernen

Hat das Lernen am Modell seine besondere Bedeutung in einem ökonomischen Erwerb neuer Verhaltensweisen und das Lernen am Effekt in der Ausbildung von Verhaltensgewohnheiten, so kommt das kognitive Lernen vor allem beim Interpretieren und Bewerten von Situationen sowie im bewussten Planen und Steuern des eigenen Handelns zur Geltung. Demnach ist Lernen neuer Verhaltensweisen vom bereits vorhandenen Vorwissen abhängig. Durch mangelndes Vorwissen und durch den Widerstand, der sich der Aufnahme neuer Erkenntnisse aufgrund vorhandener Begriffssysteme, Über-

zeugungen etc. entgegenstellt, kann das Umlernen behindert werden (vgl. Nolting 2002a, S. 121; vgl. 4.2.1).

Nach Nolting ist das Lernen von Begriffen ein Kernstück kognitiven Lernens. Sie geben Regeln und Orientierung für die Interpretation von Umweltinformationen und der Ausrichtung von Handlungen. Die Bedeutung der Begriffe wird individuell unterschiedlich ausgelegt; seine Zuordnung wird vor dem Hintergrund subjektiver Denkweisen und eines komplexen Wissensgefüges vorgenommen (vgl. Nolting 2002a, S. 120 f.). Gelernt werden aber auch Denkweisen, Handlungsmuster und Methoden. Aggressionsrelevant sind z.B. Begriffe wie „Freund“, „Feind“, „Notwehr“, „Ehre“ oder Methoden der Überlistung, des Waffengebrauchs oder Denkmuster wie „Strafe muss sein“ oder „Auf einen groben Klotz gehört ein grober Keil“ etc.. Diese Überzeugungen beeinflussen die Wahrnehmung und Interpretation von Umweltinformationen sowie die entsprechenden Handlungsmuster. Viele Interpretationen enthalten subjektive Ursachenzuschreibungen (Attributionen) (vgl. 4.2.1), um sich das Verhalten anderer zu erklären. Sie beeinflussen die Entstehung von Ärger und Aggression entscheidend (vgl. Schubarth 2000, S. 19). So ist es von erheblicher Bedeutung, ob jemandem böse Absichten und Rücksichtslosigkeit für dessen Handeln unterstellt oder ob ihm entschuldigende Umstände wie geistige Behinderung oder unglückliche Umstände zugeschrieben werden. Menschen, die als aggressiv gelten neigen dazu, auch in unklaren Fällen anderen böse Absichten zu unterstellen. Dodge konnte z.B. in einem Gruppenexperiment aufzeigen, dass die Gruppe von aggressiv eingeschätzten Jugendlichen mehrdeutigen Verhaltensweisen anderer Personen sehr viel häufiger aggressive Absichten zuschreiben und daher feindseliger reagierte als die Gruppe von Jugendlichen, die als nicht-aggressiv beschrieben wurde:

„...die aggressiven Jugendlichen unterstellten ihren Interaktionspartnern viel öfter, daß sie aggressiv seien;

sie glaubten auch am stärksten, daß sich ihre Partner künftig aggressiv verhalten würden und daß ihnen nicht zu trauen sei“ (Dodge 1982, zit. n. Kempf 1996, S. 39). Zur Rechtfertigung ihres Verhaltens wenden die Täter z. B. Rationalisierung- und Neutralisierungstechniken an (vgl. 4.1.2). Damit befreien sich Täter von Selbstkritik und Gewissenskonflikten, indem sie Strategien der moralischen Rechtfertigung und Beschönigung mithilfe von Ideologien, Verharmlosungen, Schuldzuschreibungen und Entmenschlichung der Opfer anwenden (Bandura 1979, S. 159 ff.). Auch Schubarth merkt an, dass Aggressionen vor allem dann leicht ausagiert werden, wenn die Personenwürde des Opfers herabgesetzt wird (vgl. Schubarth 2000, S. 19).

### Folgerungen für die Gewaltprävention

Für die Prävention und Intervention aggressiven und gewalttätigen Verhaltens in der Schule sind die Erkenntnisse der Lerntheorien nach Schubarth von großer Bedeutung (vgl. Schubarth 2000, S. 19 f.). Demnach liefern sowohl Schüler als auch Lehrer ein vielfältiges Modellangebot für aggressives Verhalten. Schüler, die sich durch verbale und physische Aggression Mitschülern gegenüber erfolgreich hervortun und darüber einen hohen Status in der Schülergruppe erlangen, sind für andere Schüler besonders attraktive Lernmodelle. Lehrer, die dieses Verhalten dulden und nicht intervenieren, verstärken das Aggressionsverhalten zusätzlich. Wenn Lehrer ihre Schüler in Konfliktsituationen jedoch demütigen, anschreien und überwiegend autoritär-straftend reagieren, leben sie den Schülern aggressive Konfliktlösungstechniken vor. Pädagogisch bedeutsam ist auch die Erkenntnis, dass Lob und Bekräftigung mehr bewirkt, als Strafe. Strafe kann aggressives Verhalten sogar in den Fällen negativ bekräftigen, in denen Schüler durch ihr auffälliges Verhalten Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollen. Strafen sollten zudem nicht isoliert sondern möglichst immer in Bezug zur Tat verhängt werden, um die Tat wieder gut zu machen (Täter-Opfer-Ausgleich, Wiedergutmachungsleistungen usw.). Derartige Sanktionsformen eignen sich außerdem als positives Modell für konstruktive Konfliktregelungen. Insgesamt ergeben sich aus den Lerntheorien zahlreiche, pädagogische Konzepte zur Verminderung von Aggressionsverhalten, die z.T. pädagogisch bereits erfolgreich erprobt wurden. Sie bewirken den Aufbau prosozialer Denk- und Verhaltensweisen, fördern empathische Fähigkeiten sich in die Gefühle des anderen hinein zu versetzen, dessen Perspektive einzunehmen und einseitige Schuldvorwürfe in Frage zu stellen. Dabei ist es wichtig Deutungsmuster und Zuschreibungen zu verändern, die dazu beitragen, soziale Situationen selektiv als feindliche Umwelt wahrzunehmen, gegen die man sich verteidigen muss. Durch gezielte Verhaltenstrainings, Vermittlung von Entspannungs- und Kommunikationstechniken werden aggressive Schüler unterstützt ihre, eigenen Gefühle zu erkennen, selbst zu steuern und sozial adäquat zu äußern.

#### **4.2 Interaktion und Aggression**

Aggressives Verhalten findet nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum statt, sondern ist auf andere Menschen bezogen und vielfach von anderen mitbeeinflusst. Zwar spielt die soziale Umwelt in den psychologischen Erklärungsansätzen als „Modell“, „Belohner“ u.a. eine Rolle, bildet aber damit, z.B. als situativer Faktor oder als Lernquelle, lediglich einen erklärenden Hintergrund für die aggressiv agierende Person (vgl. Nolting 2002a, S. 134).

In diesem Kapitel wird aggressives und gewalttätiges Verhalten vorrangig als soziale Interaktion mit seiner jeweiligen Kontextgebundenheit und wechselseitigen Bezogenheit zwischen Individuum und Umwelt betrachtet.

#### **4.2.1 Aggression und Gewalt als Kommunikationsproblem**

Kommunikationstheoretische Ansätze erklären menschliches Verhalten durch den Austausch von Informationen. Dabei stehen nicht die Verhaltenseigenschaften des Einzelnen, sondern die zwischenmenschlichen Beziehungen und Verhaltensmuster im Vordergrund. Aggressives und gewalttätiges Verhalten sind unter diesem Blickwinkel Ausdruck gestörter Kommunikation (vgl. Benkmann 1992, S.104).

Kommunikationstheoretiker wie Watzlawick oder Schulz von Thun gehen von der Annahme aus, dass in Kommunikationsabläufen das Verhalten der Kommunikationsteilnehmer wechselseitig aufeinander bezogen ist. Jeder ist zugleich „Sender“ und „Empfänger“ von Informationen, beide nehmen aufeinander Einfluss und interagieren miteinander (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 82). Kommunikation verläuft demnach kreisförmig und hat keinen Anfang und kein Ende (vgl. Watzlawick, Beavin, Jackson 2000, S. 47). Aus kommunikationspsychologischer Sicht sind persönliche Eigenarten und individuelle Verhaltensweisen interaktionsbedingt, denn es sind, wie in einem Konfliktfall, immer mindestens zwei Akteure an der Situation beteiligt (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 83). Bei der Regelung des Konfliktes stellt sich nicht die Frage nach dem Schuldigen des Streits, sondern im Mittelpunkt steht die Klärung nach den gemeinsamen Anteilen und Verabredungen zur Konfliktlösung (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 87).

#### Kommunikationsebenen und Kommunikationsstörungen

Nach Watzlawick, Beavin und Jackson besteht Kommunikation auf wenigstens zwei Ebenen: eine verbale Kommunikationsebene, die durch nichtverbale Kommunikation wie Körpersprache Mimik, Gestik, Tonfall usw. analog begleitet wird. Watzlawick u. a. sprechen von digitaler und analoger Kommunikation (vgl. Watzlawick u.a. 2000, S. 61-68). Watzlawick u.a. vermuten, dass der Inhalt einer Nachricht vorwiegend digital und der Beziehungsaspekt vorwiegend analog übermittelt wird. So kann z.B. eine Sachaussage, begleitet durch bestimmte Gesten, Mimik oder Tonfall, eine ernst gemeinte Information oder eine abwertende Bemerkung darstellen (Watzlawick u.a. 2000, S. 64 und 68).

Schulz von Thun geht von vier Bedeutungsebenen menschlicher Kommunikation („Vier Seiten Modell“) aus. Eine Nachricht oder Mitteilung besteht demnach immer aus vier Aspekten, den „Vier Seiten einer Nachricht“ (vgl. Schulz von Thun, 1998, S. 25-30):

- dem Sachaspekt, in dem der reine Sachinhalt im Vordergrund steht;
- dem Beziehungsaspekt, aus dem durch Tonfall, Mimik und Gestik hervorgeht, ob die Personen sich z.B. akzeptieren, herabsetzen oder nicht ernst nehmen;
- dem Selbstoffenbarungsaspekt, der Informationen über emotionale Empfindungen, Meinungen u.a. der mitteilenden Person (Sender) enthält;
- dem Appellaspekt, der Funktion und Einflussnahme des Senders auf den Informationsempfänger beinhaltet und mit dem der Sender in der Regel etwas beim Empfänger bewirken will.

Der Empfänger hat die Wahl, auf welche Aspekte der Nachricht er reagiert. Eine Verständigung ist erreicht, wenn die gesendeten und empfangenen Nachrichten ausreichend übereinstimmen (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 25).

Kommunikationsstörungen und Konflikte können entstehen, wenn der Empfänger die Nachricht fehl deutet und sich die empfangene Nachricht von der gesendeten Nachricht wesentlich unterscheidet (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 62). Das ist u.a. dann der Fall, wenn der Empfänger auf eine Seite der Nachricht Bezug nimmt, auf die der Sender das Gewicht nicht legen wollte (ebd. S. 46). Verständigungsfehler liegen dann besonders nahe, wenn Sender und Empfänger aus unterschiedlichen Schichten und Subkulturen mit spezifischen Sprach- und Verhaltensgewohnheiten stammen (ebd. S. 63).

Störquellen können z.B. durch folgende Faktoren begründet sein:

Attribution: Ursachenzuschreibungen bzw. Attributionen dienen dem Menschen als subjektive Erklärung für das Verhalten, was sie bei anderen beobachten (vgl. Lück 2000, S. 45). Menschen, die eine Nachricht besonders von der Beziehungsseite her interpretieren, neigen dazu, auch neutrale Nachrichten und Handlungen persönlich zu nehmen, fühlen sich leicht angegriffen, unterstellen dem Sender böse Absichten, Feindseligkeit, Missachtung usw. und reagieren in Folge darauf z.B. aggressiv (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 51; Ziffer 4.1.3). Nach Nolting spielen Attributionen eine wesentliche Rolle für die Entstehung von Aggressionen: „Die Neigung, feindliche Absichten wahrzunehmen, wo keine sind, ist insofern ein echtes Kommunikations-

problem, als hier das Verhalten anderer Personen buchstäblich <<missverstanden>> wird“ (Nolting 2002a, S. 142).

Kognitive Dissonanz: Appelle bleiben unwirksam oder haben konfrontierenden Charakter, wenn Überzeugungen oder Verhaltensweisen eines Menschen mit Nachrichten zusammentreffen, die im Widerspruch zu den eigenen Verhaltensweisen und Überzeugungen stehen. Ebenso wie ein Mensch alle Informationen mit großem Interesse zur Kenntnis nimmt, die ihn und seine Lebensweise bestätigen, grenzt er sich in der Regel ab gegenüber anderen Bewertungen und Beurteilungen, die seine Lebensweise in Frage stellen (vgl. Recht 1995, S. 48). Dieses kann z.B. der Fall sein, wenn der Appell eines Lehrers Konflikte friedlich zu lösen an Kinder und Jugendliche gerichtet wird, die aus einem Milieu stammen, in dem aggressives und gewalttätiges Verhalten mit Anerkennung und Statusgewinn belohnt und als adäquates Mittel zur Konfliktlösung eingesetzt wird.

Interpunktion von Kommunikationssituationen: Eine kreisförmig verlaufende Kommunikation wird von den Beteiligten selbst oft ganz unterschiedlich „interpunktiert“ (vgl. Watzlawick u.a. 2000, S. 57-61). Nolting führt dazu folgendes aus: „Für jede Seite ist das eigene Verhalten <<nur>> eine Reaktion auf die Aktion des anderen. Jede Seite neigt dazu, dem anderen die Schuld zuzuschreiben und sich selbst in der Opferrolle zu sehen. Und sollten die Kontrahenten für Außenstehende gleichermaßen aggressiv sein, wird jeder von ihnen möglicherweise doch nur das Verhalten des anderen als Aggression bezeichnen, das eigene hingegen als <<Empörung>>, als <<Verteidigung>> usw.“ (Nolting 2002a, S. 139). So kommen z.B. Schüler und auch ganze Schulklassen in eine eskalierende Interpunktionsstörung, wenn Schüler nicht gut mitarbeiten und der Lehrer sich nicht gut vorbereitet. Die Schüler setzen die Interpunktion folgendermaßen: Wir arbeiten nicht gut mit, weil der Lehrer sich nicht gut vorbereitet. Der Lehrer setzt die Interpunktion ganz anders: Ich bereite mich nicht gut vor, weil es bei dieser, nicht gut mitarbeitenden Klasse sowieso keinen Zweck hat. Für einen einzelnen Schüler kann eine Interpunktionsproblematik wie folgt aussehen: Der Lehrer schimpft und tadelt, der Schüler nörgelt, ist passiv und zieht sich zurück. Der Lehrer meint, zu schimpfen und zu tadeln, weil der Schüler sich aggressiv verhält; der Schüler fühlt sich durch die Tadel ungerecht behandelt, will sich das nicht gefallen lassen und verhält sich aggressiv, weil der Lehrer ihn dauernd tadelt (vgl. Mischker 2002, S.115 f.).

Durch gegenseitiges „Aufschaukeln“ können ursprünglich kleine Probleme und Spannungen zu gewalttätigen Auseinandersetzungen eskalieren (vgl. Nolting 2002a, S. 137). Die gegenseitige Beeinflussung in der Interaktion lässt die Möglichkeit zu, den Teufelskreis von Aktion und Reaktion zu durchbrechen. Wünschenswert ist, dass alle an der Interaktion beteiligten Personen versuchen, die Probleme gemeinsam zu lösen. Dies erfordert häufig Hilfe von außenstehenden Dritten wie z.B. in der Mediation (vgl. Nolting 2002a, S. 140; vgl. 6.1).

### Folgerungen für die Gewaltprävention

In der Schule bestehen vielfältige Möglichkeiten, kommunikative Kompetenzen von Schülern und Lehrern zu verbessern, Kommunikationsprobleme zu analysieren, verbales und nonverbales Kommunikationsverhalten bewusst zu machen und Regeln zur konstruktiven Konfliktbearbeitung zu entwickeln. Sowohl im normalen Unterricht als auch in eigens auf die Verbesserung des Kommunikationsverhaltens abzielenden Projekten, Curricula, Fortbildungen, Rollenspiele z.B. im Rahmen gewaltpräventiver Maßnahmen (vgl. 6) etc. können u.a. folgende Kommunikationsregeln eingeübt werden:

- Aktives Zuhören: Zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikation im Alltag stellt Schulz von Thun das „Aktive Zuhören“ als eine Schlüsselkompetenz zur Empathiefähigkeit heraus. Es wird das Bemühen ausgebildet, sich in die Gefühls- und Gedankenwelt des Senders nicht wertend einzufühlen und die Perspektive des Gegenübers einzunehmen (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 57). In einem Konflikt fühlt sich der Gesprächspartner dadurch persönlich akzeptiert, selbst wenn man mit seinem Verhalten nicht einverstanden ist.
- Ich- Botschaften statt Du- Botschaften: Als ein zentrales Problem der zwischenmenschlichen Kommunikation benennt Schulz von Thun die Angst sich durch seine Äußerungen selbst zu offenbaren (Selbstoffenbarungsaspekt einer Nachricht). Statt von sich selbst zu reden, etwas über die eigenen Gefühle und Wahrnehmungen in Form von so genannten „Ich-Botschaften“ mitzuteilen, werden die Botschaften in „Du-Botschaften“ übertragen, in der etwas über den anderen ausgesagt wird. Eigene Gefühle (z.B. „Ich fühle mich übergangen“) werden dabei übersetzt in Beschreibungen über den anderen (z.B. „Du bist rücksichtslos“). Dadurch fühlt sich der andere angegriffen und wird durch seinen Wunsch nach Rehabilitation zur konstruktiven Problemlösung unfähig. Durch die Mitteilung von Ich-Botschaften wird zwischen Sach- und Beziehungsaspekt unterschieden:

Es wird mitgeteilt was das Problem ist und nicht dem Gegenüber unterstellt, er sei das Problem (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 79 f.). Dadurch können auch negative, über Du- Botschaften vermittelte Etikettierungen (vgl. 4.2.2) von Kindern und Jugendlichen z.B. als „Gewalttäter“ oder „Störenfried“ vermieden werden (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 188 ff.).

- Feed Back: Feed Back als wichtiger Bestandteil von Kommunikation gibt dem Sender Rückmeldung darüber, ob seine Nachricht beim Empfänger richtig angekommen ist. Missverständnisse und Störungen können dann frühzeitig geklärt werden, so dass Störungsstaus unterbleiben, die sich zu größeren Konflikten aufbauen können (vgl. Recht 1995, S. 51f).
- Metakommunikation: Metakommunikation als Fähigkeit über die Kommunikation selbst zu kommunizieren beinhaltet eine Auseinandersetzung darüber, wie die gesendeten Nachrichten entschlüsselt und welche Reaktionen ausgelöst wurden (vgl. Schulz von Thun, 1998, S. 91).

Die Vermittlung dieser Kommunikationskompetenzen erlangt in vielen gewaltpräventiven Modellen Bedeutung, weil aggressivem und gewalttätigem Handeln von Schülern häufig ein Konflikt vorausgeht, der auf Kommunikationsstörungen basiert.

#### **4.2.2 Etikettierungsansatz**

Der aus der Kriminalsoziologie entwickelte Etikettierungsansatz, auch bezeichnet als Labeling-approach wurde von Hargreaves u.a. (1981) auf den Schulbereich übertragen. Mit dem Etikettierungsansatz wird die Prozesshaftigkeit des Entwicklungsverlaufs von Devianz betont. Dabei richtet sich der Blick nicht nur auf die individuellen Merkmale des Individuums als Ursache für Devianz (primäre Devianz) sondern wird durch Reaktionen, Merkmals- und Rollenzuschreibungen seitens der sozialen Umwelt insbesondere der Instanzen sozialer Kontrolle erklärt, die durch die Anwendung von Normen und Regeln abweichendes Verhalten erst produzieren (sekundäre Devianz) (vgl. Holtappels 2000, S. 231; Schubarth 2000, S. 33 f.).

Demnach sind schulische Erwartungs-, Interaktions- und Beziehungsstrukturen, Regeln und Normen für Etikettierungsprozesse in der Schule von zentraler Bedeutung. So hat z.B. das Schulklima Einfluss darauf, Devianzverhalten von Schülern zu produzieren oder zu verstärken (vgl. Holtappels 2000, S. 231 f.). Im Prozess der Etikettierung entwickelt sich eine interaktionelle Dynamik: Wer in der Schule negativ auffällt, ist von Devianzzuweisungen bedroht (vgl. Hargreaves, Hester, Mellor 1981, S. 104 ff.). Auf primäre Devianz folgen Strafen, weitere Abweichungen, härtere Strafen usw.. Im Verlauf

des Etikettierungsprozesses wird in selektiver Weise primär das aggressive Verhalten wahrgenommen. Die so gelenkte Aufmerksamkeit verschiebt die Wahrnehmung weg vom unauffälligen hin zum auffälligen Verhalten und damit zur Fehlersuche. Der Schüler kann nun machen was er will - das gesamte Verhalten sowie die Persönlichkeit des Etikettierten wird in weiteren Interaktionen tendenziell auf das Stigma bezogen und von diesem her im nachhinein interpretiert und rekonstruiert (vgl. Brusten, Hurrelmann 1973, S. 31 ff.). Von den als abweichend Etikettierten wird nun erwartet, dass sie sich auch entsprechend abweichend verhalten. Die betroffenen Schüler übernehmen mit der Zeit die erwartete Abweichler-Rolle, erfüllen damit die Erwartungen der Umwelt und übernehmen das Fremdbild in ihr Selbstbild (self-fulfilling-prophecy)(vgl. Holtappels 2000, S. 234).

Hargreaves nennt vier Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob Schüler das Etikett in ihr Selbstbild übernehmen:

- „die Häufigkeit der Etikettierung,
- das Ausmaß, in dem der Schüler den Lehrer als „signifikanten anderen“ sieht, dessen Meinung zählt,
- das Ausmaß, in dem Andere (Lehrer, Mitschüler, Eltern) die Etikettierung stützen,
- der Grad der Öffentlichkeit der Etikettierung“ (Hargreaves 1979, S. 141 ff., zit. n. Holtappels 2000, S. 235).

Holtappels stellt fest, dass über soziale Etikettierungsprozesse letztlich die Einstellungs- und Verhaltensmuster wie Schulunlust, Aggressionen und Gewalt verstärkt oder sogar erst bewirkt werden, die Schule eigentlich zu verhindern sucht (vgl. Holtappels 2000, S. 234).

### Folgerungen für die Gewaltprävention

Nach Auffassung von Schubarth hat der Etikettierungsansatz für die Erklärung von Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen eine hervorragende Bedeutung, weil er zum einen die Prozesshaftigkeit der Gewaltentwicklung abbildet und zum anderen zu einem Perspektivwechsel geführt hat. Gewalt wird nicht mehr nur durch primäre Ursachen, sondern auf sekundärer Ebene über Interaktionshandelnde und interaktionelle Reaktionsformen erklärt. Gewalt erscheint nun auch als Ergebnis schulischer Etikettierungsprozesse und misslungener Identitätsbildung, woran nicht zuletzt Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen u.a. beteiligt sind (vgl. Schubarth 2000, S. 34 f.).

Maßnahmen zur Gewaltprävention zielen somit nicht nur auf die Persönlichkeit des Täters, sondern auch auf die Instanzen sozialer Kontrolle. Vor die-

sem Hintergrund sollten Techniken der Entstigmatisierung entwickelt und die zugrunde liegenden Normen hinterfragt werden, auf die sich die Bewertung von Devianz bezieht (vgl. Schubarth 2000, S. 35). Stigmatisierende Begriffe und Zuschreibungen wie „Gewalttäter“, „Unruhestifter“ etc. sind zu unterlassen um die damit verbundene Gefahr von Etikettierungen zu vermeiden. Die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler sollte sich von Du-Botschaften auf das Senden von Ich-Botschaften verlagern, weil diese geeignet sind, den Schüler als Person zu akzeptieren und wert zu schätzen, wohl aber sein Fehlverhalten in Frage zu stellen (vgl. 4.2.1). Zudem sollten sich Lehrer die Folgen der in der Regel unbewusst ablaufenden, selektiven Wahrnehmungs- und Stigmatisierungsprozesse bewusst machen, ihre Wahrnehmung gezielt lenken und das Augenmerk vom störenden auf das gewünschte Verhalten richten (vgl. Nolting 2002b, S. 87; Schweer, Thies 2000, S. 74).

### **4.2.3 Sozialökologischer Ansatz**

Aus sozialökologischer Perspektive wird die Bedeutung der Umwelt für die menschliche Entwicklung herausgestellt. Bronfenbrenner als ein wichtiger Vertreter des ökologischen Ansatzes definiert Entwicklung als „...dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Bronfenbrenner 1981, S. 19). Bronfenbrenner betont, dass die Entwicklung des Kindes nicht einfach von individuellen Faktoren und Umwelteinflüssen bewirkt wird, sondern aus der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt hervorgeht. Entwicklung wird verstanden als „... die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als ihre wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern“ (ebd. S. 25). Der Mensch ist somit nicht nur einfaches Produkt seiner Umwelt, sondern gestaltet seine eigene Entwicklung aktiv mit und nimmt zugleich Einfluss als Gestalter seiner Umwelt. Insbesondere wird die Wechselbeziehung zwischen dem Individuum und den einzelnen Umwelt- bzw. Ökosystemen auf der Mikro-, Meso- oder Makroebene betont. Familie, Schule und schulpolitische Rahmenbedingungen als Beispiele für diese drei Ebenen, stehen miteinander in wechselseitigen Austauschprozessen. Zum Ökosystem eines Kindes auf der Mikroebene gehören z.B. seine Angehörigen, Schulklasse, Spielgefährten und räumliche Wohnumgebung (ebd., S. 19 ff. und S. 37 ff.).

Aus sozial-ökologischer Betrachtung signalisiert Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen fehllaufende Interaktionen im Kind- Umwelt- System (vgl. Hillenbrand 2002, S. 69; Benkmann 1989, S. 104 f.). Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schule wird in diesem Sinne als Ergeb-

nis subjektiver Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen gedeutet. Somit begünstigen problemfördernde schulische Umwelten wie schlechtes Schul- oder Klassenklima, Leistungsdominanz und Lehrerverhalten die Entstehung von Aggressionen und Gewalt in der Schule (vgl. Schubarth 2000, S. 60 f.).

#### Folgerungen für die Gewaltprävention

Auf das ökologische Umfeld bezogene Interventionen zielen vorrangig auf die Veränderung des Systems und können auf verschiedenen Ebenen des Öko-Systems, in dem das Kind lebt, ansetzen. Veränderungen können aber durchaus auch bei den Kompetenzen des Kindes beginnen wie z.B. dem Training sozial adäquater Verhaltensweisen (vgl. Hillenbrand 2002, S. 97; Benkmann 1989, S. 106).

Nach Schubarth gilt es mittlerweile als empirisch gut bestätigte Erkenntnis, dass Schule durch eine spezifische Lern- und Erziehungsumwelt mit entsprechender Gestaltung der Schul- und Lernkultur, das Gewaltniveau beeinflussen kann. Hieraus lassen sich vielfältige Handlungsmöglichkeiten ableiten wie die Entwicklung des Klassen- und Schulklimas, die Gestaltung eines anregenden Schullebens, Erweiterung schulischer Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler, Förderung vertrauensvoller Lehrer-Schülerbeziehungen, Vermeidung von Etikettierung, Verbesserung der Unterrichtsqualität, Förderung sozialer Beziehungen, (Feiern, Fahrten, Klassenrat, Konfliktgespräche), transparente Anforderungen für Verhalten und Leistungen, die auf Klassen- und Schulebene mit den Schülern erarbeitet werden (vgl. Schubarth 2000, S. 62).

Der Zusammenhang von Schulqualität, Schulentwicklung und Gewaltprävention wird hier besonders evident, womit auch Fragen der Entwicklung von Lehrerprofessionalität ins Blickfeld rücken (vgl. Werning 1996, S. 55 ff.; Schubarth 2000, S. 62; vgl. 5.2).

### **4.3 Zusammenfassung**

In diesem Abschnitt wurden ausgewählte Theorien zur Erklärung von Aggression und Gewalt mit dem Ziel vorgestellt, daraus Konsequenzen für Präventions- und Interventionsmöglichkeiten in der Schule abzuleiten. Die Darstellung von unterschiedlichen Theorieansätzen verdeutlicht, dass Gewalt- und Aggressionsverhalten nur dann angemessen interpretiert werden kann,

wenn für die Analyse Erkenntnisse verschiedener Erklärungsansätze herangezogen werden. Jede Theorie erfasst lediglich einzelne Teilaspekte des Gewaltproblems und erst die Vielfalt der Perspektiven wird der Komplexität des Gewaltphänomens gerecht. Dabei hat jede Theorie ihren spezifischen Erklärungswert für präventive Handlungsansätze; es bestehen aber auch Gemeinsamkeiten und Anschlussmöglichkeiten zwischen den theoretischen Ansätzen, wie es sich am Beispiel von „etikettierenden Du-Botschaften“ verdeutlichen lässt (vgl. 4.2.1 und 4.2.2).

## **5 Bedingungsfaktoren für Gewalt an Schulen**

Neben der Erforschung des Ausmaßes von Gewalt an Schulen ist die Frage nach den Ursachen für Gewalt der zentrale Schwerpunkt vieler Studien zu Aggression und Gewalt. Schubarth führt aus, dass in den letzten Jahren zunehmend anspruchsvolle, multifaktoriell angelegte Studien durchgeführt wurden, um die unterschiedlichen Bedingungsfaktoren für schulische Gewalt einer empirischen Prüfung zu unterziehen. Die Untersuchungen haben belegt, dass außerschulische und schulische Bedingungen wie auch individuelle Faktoren Einfluss auf das Ausmaß von Schülergewalt ausüben (vgl. Schubarth 2000, S. 98). Um die Verflochtenheit verschiedener Bedingungen bei der Frage nach den Ursachen von Aggression und Gewalt in die Betrachtung des Gewaltphänomens in der Schule einzubeziehen werden im Folgenden neben innerschulischen Einflussfaktoren auch die außerschulischen und individuellen Faktoren berücksichtigt. Im Kontext der individuellen Faktoren wird, auch auf schützende Faktoren hingewiesen, die dazu beitragen können, dass Kinder trotz widriger Lebensbedingungen und hoher Risikobelastungen keine Verhaltensauffälligkeiten entwickeln.

### **5.1 Außerschulische Faktoren**

#### **5.1.1 Familie**

Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass das Risiko für Verhaltensstörungen besonders groß ist, wenn Kinder von ihren Eltern körperlich und seelisch misshandelt und/oder sexuell missbraucht werden. Zwar weist eine Reihe von Studien aus den 80er und 90er Jahren darauf hin, dass die Akzeptanz von Gewalt als Mittel der Erziehung rückläufig ist. Dies zeigt sich auch darin, dass zwischen 1997 und 1999 die Rate der jugendlichen Opfer elterlicher Gewalt etwas zurückgegangen ist. Dennoch sind auch unter den Jugendli-

chen im Jahre 2000 immer noch 9% zu finden, die als Kinder von ihren Eltern körperlich misshandelt wurden. Weitere 13 % wurden in ihrer Kindheit massiv körperlich gezüchtigt, womit mehr als ein Fünftel der Jugendlichen schwere Formen körperlicher Gewalt in der Kindheit von ihren Eltern erlitten hatten. Es zeigte sich weiter, dass solche Gewalt im Fall wirtschaftlicher und sozialer Belastungen, wie beispielsweise bei Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfeabhängigkeit, gehäuft auftritt und in den unteren sozialen Schichten bedeutend stärker verbreitet ist. In Familien, in denen die Beziehung der Eltern untereinander von Gewalt gekennzeichnet ist, kommt es gleichfalls häufig dazu, dass Jugendliche zu Gewaltopfern ihrer Eltern werden. Neben den unmittelbaren Beeinträchtigungen und Schmerzen hat innerfamiliäre Gewalt gegen junge Menschen auch langfristige Folgen. Sie beeinflusst die Art und Weise, mit der Menschen ihre soziale Umgebung und sich selbst wahrnehmen, negativ und verhindert die Entwicklung sozialer Kompetenzen insbesondere der Fähigkeiten, Konflikte ohne Gewaltanwendung zu regulieren. Die Entwicklung gewaltbefürwortender Einstellungen wird wahrscheinlicher und auch das Risiko, dass die betroffenen Opfer später auch ihrerseits aktiv Gewalt anwenden, wird nach den Befunden zahlreicher Studien deutlich erhöht. Ferner zeigt sich, dass Jugendliche aus Familien, in denen es zu Gewalt gekommen ist, sich gehäuft in stark devianten und gewaltbereiten Gleichaltrigengruppen befinden (vgl. Bundesministerium des Inneren 2001, S. 42).

Bestätigt werden diese Befunde u.a. durch die in 2003 durchgeführte Studie von Lösel und Bliesener, die ergab, dass insbesondere ein emotional negatives und wenig anregende Familienklima, Konflikte zwischen den Eltern und eine Erziehung, die nicht unterstützend, sondern aggressiv, übermäßig streng oder inkonsistent ist, wesentliche Risiken für aggressives und delinquentes Verhalten darstellen (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 165). Außerdem weisen die Autoren darauf hin, dass sich durch eine fehlende oder übermäßig starke externe soziale Kontrolle keine adäquate Selbstkontrolle aufbauen kann (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 12).

Mit Auswertung der in 1996 durchgeführten Schülerbefragung in Sachsen, in der u.a. mögliche außerschulische Einflüsse auf Gewaltverhalten in der Schule untersucht wurde, bestätigen Melzer und Rostampour ebenfalls die Einflüsse familiärer Sozialisation auf das Gewaltverhalten der Kinder in schulischen und außerschulischen Lebenszusammenhängen. Die Untersuchung zeigt, dass 53 % der „harten“ Tätergruppe (Täter-Opfer) und 43,7% (Täter) in problematischen Familienkontexten aufwachsen, während nur etwa ein Viertel (24,5%) der Unbeteiligten aus derartigen Verhältnissen stammt. Umgekehrt sind es drei Viertel (75,5%) der nicht in Gewalthandlungen involvierten

Schüler, die einen positiven familialen Hintergrund haben (vgl. Melzer, Rostampour 1998, S. 162).

Auch Olweus unterstreicht den Einfluss der Familie auf das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen. Er betont die emotionale Beziehung zur ersten Bezugsperson während der frühen Kindheit, dass billigende Verhalten der Erziehungsberechtigten bei Aggressionen der Kinder gegenüber Geschwistern, anderen Kindern oder Erwachsenen und die Anwendung von machtbetonten Erziehungsmethoden, wie körperliche Züchtigung und heftige Gemütsausbrüche. Olweus gelangt zu der Auffassung dass „Gewalt Gewalt erzeugt“ (Olweus 2004, S. 49).

### **5.1.2 Gleichaltrigengruppen**

Der Einfluss der Gleichaltrigen bzw. Peers gilt in der kriminologischen Forschung zur Jugenddelinquenz als besonders bedeutsam. Aggressive und delinquente Jugendliche gehören häufig Gruppen an, in denen deviante Aktivitäten und aggressive Einstellungen vorherrschen. Die Gleichaltrigen sind Vorbilder und bekräftigen zugleich Aggression, Delinquenz, Substanzkonsum und einen Lebensstil, der auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigungen ausgerichtet ist. Besonders solche Jugendliche schließen sich devianten Cliquen an, die selbst zu aggressivem und delinquentem Verhalten neigen und nicht in andere Gruppen integriert sind (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 15). Nach Thornberry schließen sich Jugendliche dann leichter Banden an, „... wenn sie aus Familien mit multiplen Belastungen und Erziehungsdefiziten kommen, Probleme in der Schule haben, früh dissoziales Verhalten zeigen, von anderen Gleichaltrigen abgelehnt werden, in sozial desorganisierten Wohngebieten leben und Kontakte zu Jugendlichen mit ähnlichen Schwierigkeiten haben“ (Thornberry 1998, zit. n. Lösel, Bliesener 2003, S. 15).

Daten der Schüleruntersuchungen von 1996 in Hessen und Sachsen über den Einfluss des außerschulischen Bereichs auf schulische Gewalt deuten auf einen hohen Stellenwert der Peer-Sozialisation in Bezug auf Gewaltverhalten in der Schule hin: Resultat einer Mehrebenenanalyse über schulische Gewalt im Lebenszusammenhang von Schülern ist, dass die Gewalttätigkeit der engsten Freunde und die Aggressivität der Freundesgruppe sich als stärkste Erklärungsvariable für aggressives Verhalten der Schüler erwies (vgl. Rostampour, Melzer, Schubarth 1998, S. 232).

### **5.1.3 Einfluss der Medien**

Neben den Peers und der Familie wird von den Medien angenommen, dass sie Sozialisationseffekte nach sich ziehen und zur Entstehung von Gewalthandeln der Konsumenten beitragen. Meister und Sander kommen bei der

Rezension von elf aktuellen Veröffentlichungen im Bereich „Kindheit und Jugend in der Mediengesellschaft“ zu folgendem Ergebnis: „Die Massenmedien, die neuen multimedialen und vernetzten Medien sowie die medial angeereicherten Freizeit- und Konsumräume gelten heute neben Elternhaus, Schule und den Gleichaltrigengruppen als weitere wichtige Sozialisationsinstanzen, die wesentlich das Leben in den Phasen Kindheit und Jugend bestimmen“ (Meister und Sander, 1998, S. 6). Hiernach nimmt der Einfluss von Eltern und Lehrern in vielen Alltagssituationen ab, weil die Kinder ihre Deutungs- und Handlungsmuster vermehrt u.a. durch den Medienkonsum entwickeln.

Aus den Schülerbefragungen in Sachsen und Hessen 1996 ergaben sich zum Medienkonsum u.a. folgende Befunde: Das Familienklima und der elterliche Erziehungsstil wirken sich auf den Medienkonsum der Kinder aus. In Familien mit positivem Familienklima reduzieren sich die gesamte Sehdauer und auch der Konsum von Gewalt- und Sexfilmen. Letzterer steigert sich, wenn die Eltern sich den Kindern gegenüber sehr restriktiv oder aggressiv verhalten. (vgl. Melzer, Rostampour 1998, S. 169).

Um Zusammenhänge zwischen Medienkonsum und aggressivem Verhalten zu prüfen, haben Melzer u.a. die Sehdauer und den Konsum problematischer Genres wie Horror- Gewalt- und Sexfilme untersucht und die Verteilung auf die Gruppen der Täter-Opfer-Typologie überprüft. Sie stellen eine überproportional häufige Nutzung problematischer Medien für die beiden Gruppen der Täter und Täter-Opfer fest. Melzer u.a. interpretieren die Daten wie folgt: „Ein problematischer Medienkonsum trägt zur Erhöhung des Aggressionspotentials bei, evtl. dadurch, dass die Hemmschwelle für die eigene Gewaltanwendung gesenkt wird. Je Häufiger der Konsum solcher Filme, desto prädestinierter sind die Kinder und Jugendlichen für die Gewaltbefürwortung und -anwendung“ (Melzer u.a. 2004, S.143). Derartige Wechselbezüge sind auch in der Studie von Lösel und Bliesener bestätigt worden (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 76).

Als widerlegt gilt die These, dass die Kinder durch Konsum von Gewaltfilmen ihre Aggressionen abreagieren und dadurch Katharsiseffekte eintreten würden (Melzer u.a. 2004, S.143).

#### **5.1.4 Zusammenfassung**

Durch die Studien konnte belegt werden, dass außerschulische Bedingungen großen Einfluss auf das Ausmaß von Schülergewalt ausüben. Insgesamt erweist sich der familiäre Hintergrund als stark einflussgebend auf das aktuelle Verhalten von Kindern und Jugendlichen; dies gilt sowohl für das Ge-

waltverhalten innerhalb der Schule als auch in der Auswahl der Freunde und im Umgang mit elektronischen Medien. Als stärkste Erklärungsvariable für gewalttätiges Schülerverhalten hat sich der Einfluss der Peergruppe erwiesen, die als zunehmend wichtiges Sozialisations- und Identifikationsumfeld aggressive Vorbilder liefert und gleichzeitig deviantes Verhalten verstärkt.

## **5.2 Schulische Faktoren**

Schon frühere Untersuchungen z.B. von Fend (1977) und Rutter u.a. (1980) haben deutlich belegt, dass der Sozialisationskontext Schule Einfluss auf das Verhalten und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler ausübt. Die Studien von Brusten und Hurrelmann (1973) und Holtappels (1987) haben gezeigt, dass ein von den Schülern belastend erlebtes Schulklima begünstigend auf abweichendes Verhalten wirkt. In einem Vergleich „guter“ und „schlechter“ Schulen kam Fend (1986) zu dem Ergebnis, dass die pädagogischen Effekte in keinem Bereich so deutlich hervortreten wie beim abweichenden Verhalten und der Aggressivität: In „guten“ Schulen kommt aggressives Verhalten gegen Lehrer und Mitschüler und Vandalismus seltener vor, in „schlechten“ Schulen hingegen tritt es verstärkt auf (vgl. Fend 1986, S. 290). Als „gute“ Schulen werden solche charakterisiert, in denen Lehrer sich den Problemen ihrer Schüler zuwenden, ein vielfältiges Schulleben stattfindet, die Lehrer untereinander gut kooperieren und die Schulleitung einen integrativen Führungsstil praktiziert. Die genannten Befunde deuten darauf hin, dass abweichendes Verhalten in der Schule nicht allein durch schulexterne Faktoren erklärt werden kann, sondern eng mit sozial- bzw. schulökologischen Faktoren wie der jeweiligen Gestaltung der Schule als Lern- und Lebenswelt zusammenhängt. Im Folgenden wird die Bedeutung einzelner Merkmale des Schulklimas und der Lernkultur in der Schule auf gewaltförmige Verhaltensweisen dargestellt.

### **5.2.1 Schulklima**

Ausprägungen des Schulklimas können sich als direkte Bedingungsfaktoren für Gewalt darstellen, weil sie auf Lernprozesse und Interaktionsgeschehen Einfluss nehmen. Dieses zeigen Untersuchungen zum Schulklima im Zusammenhang mit Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen, die auf verschiedenen Ebenen durchgeführt wurden.

#### **5.2.1.1 Schul- und Klassenklima**

In der Studie von Lösel und Bliesener ist die Korrelation der Dimensionen des Schulklimas (Disziplin, Leistungsdruck, Anonymität) und des Klassenklimas (Konformitätsdruck, Konkurrenzkampf, Zusammenhalt, Konfliktneigung)

mit dem Problemverhalten statistisch bedeutsam. Dies unterstreicht die Bedeutung des Schul- und Klassenklimas für das Sozialverhalten der Schüler. Wird dieses als konflikthaft, anonym und ohne Zusammenhalt erlebt, kommt es zu mehr Aggressionen (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 69 f.). Dem entsprechen Präventionsprogramme, die direkt beim Verhalten der Schüler ansetzen, indem problematisches Sozialverhalten abgebaut und Kompetenzen gefördert werden (ebd., S. 167).

Auch eine Bremer Schülerstudie zeigt den Zusammenhang zwischen Klassenklima und Gewaltverhalten unter Schülern: Schüler aus Klassen mit viel „Streiterei“ und „gemeinem“ Verhalten gegen die Mitschüler sind bei sämtlichen Gewaltformen überproportional von Gewalt betroffen. In Klassenverbänden mit weniger gutem Klassenklima sind im Zusammenhang mit verbaler Gewalt ca. ein Drittel der Schüler „gemein“ zu anderen Schülern oder grenzen diese aus, wogegen in Klassen, in denen die negativen Klassenmerkmale nicht vorhanden sind „nur“ ein Fünftel der Schüler andere ausgrenzen. Bei den harten Gewaltformen erhöht sich das Gewaltausmaß von Schülern aus schwierigen Klassen im Vergleich zu Schülern aus intakten Klassen: Schüler haben Mitschüler z.B. häufiger geschlagen (27,6% aus schwierigen Klassen, 15,5% aus intakten Klassen) oder mit der Waffe bedroht oder verletzt (5,4% aus schwierigen Klassen, 1,8% aus intakten Klassen) (vgl. Akademie für Arbeit und Politik 2003, S. 64 f.).

Dass die Annahme, Gewaltverhalten unter Schülern würde mit Schulgröße, Klassenstärke und baulichen Merkmalen korrespondieren, nicht bzw. nur schwach zutrifft, ist in diversen Studien belegt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 1992, S. 30; Olweus 2004, S. 34 ff.; Lösel, Bliesener 2003, S. 69).

### **5.2.1.2      *Etikettierendes Lehrerverhalten***

In einer repräsentativen Untersuchung der Universität Bielefeld, Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ wurden 1995 in Hessen 3540 Schüler im Alter von 11-17 Jahren, 448 Lehrer und 430 Schulleitungen aus 24 ausgewählten Schulen sämtlicher Schulformen mittels einer standardisierten Befragung nach selbst ausgeübter und selbst wahrgenommener bzw. beobachteter Gewalt befragt (vgl. Tillmann u.a. 2000, S. 63-69). Die Untersuchung soll u.a. Daten über die Verbreitung sozialer Etikettierung und das Ausmaß von Betroffenen, die diese Situation subjektiv wahrnehmen liefern. Auch soll gezeigt werden, ob und wie stark eine solche selbst wahrgenommene Etikettierung mit gewaltförmigen Verhaltensweisen zusammenhängt (ebd., S. 253 f.). Die Befragung ergibt, dass sich ca. ein Viertel der Schüler teilweise stigmatisiert fühlen, sich ungerecht-

fertigten Verdächtigungen und Strafuweisungen ausgesetzt sehen und meinen, intensiv durch Lehrpersonen beobachtet und als Störenfriede betrachtet zu werden. Zwischen den selbst erlebten Etikettierungen, den psychischen und physischen Gewaltformen und der Schuldevianz (Schulschwänzen, Unterrichtsstörungen etc.) ergaben sich hohe Korrelationen sowohl zu den Gewaltdimensionen wie auch zur Schuldevianz: Je stärker sich die Schüler etikettiert fühlten, desto häufiger verhielten sie sich auch deviant oder gewalttätig. Das Ergebnis lässt darauf schließen, dass die Wahrnehmung der Schüler, ungerechtfertigten Verdächtigungen und Strafuweisungen ausgesetzt zu sein, intensiv durch Lehrpersonen beobachtet und als Störenfried betrachtet zu werden, ganz besonders eng mit ihrem eigenen devianten Verhalten zusammenhängt (ebd., S. 256 ff.).

Nach Interpretation von Tillmann u.a. belegen diese Befunde, dass die von den Schülern selbst wahrgenommene soziale Etikettierung als bedeutsamer Faktor im sozialen Kontext der Schule angesehen werden kann. Etikettierung und Gewalt treten im hohen Maß gemeinsam auf. Die Datenqualität als Resultat einer Querschnittsanalyse erlaubt es allerdings nicht, Gewalthandlungen eindeutig als Ergebnis eines Labeling-Prozesses im Sinne sekundärer Devianz zu interpretieren, der im zeitlichen Verlauf zu sehen ist und über Längsschnittdaten nachgewiesen werden müsste. Vielmehr wird von einer interdependenten Beziehung zwischen den Gewaltvariablen und der wahrgenommenen Etikettierung ausgegangen: Gewalt erzeugt über Reaktionen der Interaktionspartner letztlich etikettierende Behandlungsformen, welche wiederum Bewältigungsreaktionen mit u. a. gewaltförmigen Handlungen nach sich ziehen. Die vorhergegangenen Prozesse sind demnach lediglich aufgrund der Theorie anzunehmen, jedoch wegen der engen korrelativen Zusammenhänge plausibel (ebd., S. 260 f.).

Melzer u.a. weisen auf der Grundlage von Täter-Opfer-Analysen darauf hin, dass für das Zustandekommen des Täterstatus sich die stärksten Effekte für den Prozess der sozialen Etikettierung als Täter nachweisen ließen und dieser Aspekt auch bei der Charakterisierung der Opfer eine überdurchschnittliche Rolle spiele (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 114; vgl. 3.3.3). Nach Melzer u.a. spricht dies dafür, "... dass derartige Prozesse der schulischen Interaktion eine erhebliche Relevanz im Hinblick auf Gewaltverhalten besitzen. Zugespielt könnte man sagen: ein Stück weit werden Täter und etwas weniger stark auch Opfer durch den Erwartungshorizont ihres Umfeldes (Mitschüler wie Lehrer) in ihre jeweilige Rolle gedrängt" (Melzer u.a. 2004, S. 114).

### **5.2.1.3 Aggressives und gewalttätiges Lehrerverhalten**

Etikettierendes Lehrerverhalten wurde als bedeutsamer innerschulischer Risikofaktor für Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schule herausgestellt. In diesem Abschnitt wird sich darüber hinaus mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten von Lehrern gegenüber Schülern befasst, dass u.a. in einer Bremer Schülerbefragung zum Thema „Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster“ untersucht wurde. Befragt wurden über 4000 Schüler aus Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen. Die Auswertung ergab, dass verbale Gewalt durch Lehrer in Bremen offensichtlich normal ist. So geben jeweils ca. ein Drittel der Befragten aus den Sekundarstufen I und II an, dass sie im vorangegangenen Schuljahr von Lehrern „mit Worten fertig gemacht“ wurden. Jeder Zwanzigste meint, dass ihm dies etwa monatlich widerfahre und weiteren 5% passiert eine Erniedrigung durch Lehrer gar in noch höherer Frequenz. Aus der Studie geht hervor, dass verbale Gewalt durch Lehrkräfte in hohem Maße mit körperlicher Gewalt bei den Opfern der Lehrer korrespondiert: Nur 14% der Schüler, die nie Opfer verbaler Gewalt von Lehrern wurden, geben eigene Tätererfahrungen mit Schlägereien an. Dieser Wert steigt bis auf 33% bei Schülern, die häufig von Lehrern mit Worten fertig gemacht werden. Es wird angenommen, dass ein wechselseitiger Zusammenhang besteht: Einerseits könne die verbale Gewalt von Lehrern durch die körperliche Gewalt der Schüler motiviert sein, andererseits erzeuge verbale Gewalt von Lehrern ein aggressives Klima in der Schule, das sich in Form von körperlicher Gewalt unter Schülern entlade (vgl. Akademie für Arbeit und Politik 2003, S. 67 f.).

Die Bremer Schüler unterliegen auch der Gefahr, von Lehrern geschlagen zu werden: 90 Schüler oder 2,7 % der Siebt- bis Zehntklässler gaben an, im vorangegangenen Schuljahr mindestens einmal von einem Lehrer geschlagen worden zu sein (ebd., S. 20 f.). Dabei haben Schüler, die selbst verbale Gewalt gegen Lehrer ausüben, ein deutlich erhöhtes Risiko Opfer von körperlicher Gewalt durch Lehrpersonal zu werden. Nach Ergebnissen der Studie bestehen ausgeprägte Zusammenhänge von körperlicher Gewalt durch Lehrer und dem Gewaltausmaß ihrer Opfer gegenüber Mitschülern. Diese Schüler initiieren mit 48% signifikant häufiger Schlägereien, 10,2% bedrohen oder verletzen Mitschüler mit Waffen, 15,2% bestehlen oder berauben Mitschüler. Schüler, die nie von Lehrern geschlagen wurden, waren in wesentlich geringerem Umfang an derartigen Gewalthandlungen beteiligt: 16,4% lösten Schlägereien aus, 1,5% bedrohten Mitschüler mit Waffen und 3,5% bestahlen oder beraubten andere Schüler (ebd., S. 67 f.). Nach Auffassung der Autoren der Studie spricht dieses Ergebnis dafür, dass körperliche Gewalt

durch Lehrer häufig auf fehlende soziale Kompetenzen und Anerkennungsdefizite durch die Schüler zurückzuführen sei. Die Defizite könnten dann in unkontrollierten autoritären Verhaltensweisen münden. Präventionsmaßnahmen für Lehrer zur Erhöhung ihrer Konfliktverarbeitungs-kompetenz sind nach Meinung der Autoren notwendig (ebd., S. 21).

Wie die Bremer Studie weisen auch Krumm und Weiß in ihren Untersuchungen kritisch darauf hin, dass in der Gewaltdiskussion fast ausschließlich das Gewaltverhalten von Schülern, nur selten allerdings die Gewalt bzw. der Machtmissbrauch von Lehrern gegenüber Schülern untersucht wird. Aufgrund von wechselseitigen Zusammenhängen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten wird dies als Defizit gewertet (ebd., S. 19; Krumm, Weiß 2002, S. 1).

#### **5.2.1.4 Professionalität der Lehrer - Schüler - Beziehung**

Der Aspekt der Professionalität der Lehrer - Schüler - Beziehung nimmt die Qualität der Sozialbeziehung zwischen Lehrern und Schülern als Einflussfaktor für Gewaltverhalten von Schülern in den Blick. Dabei wird neben den Aspekten des Unterrichtens und der Unterrichtsgestaltung auch das Erziehungsverhalten betrachtet.

Ergebnisse von Schuluntersuchungen wie der Schülerbefragung 1995 in Hessen verdeutlichen, dass Lehrer - Schüler - Beziehungen, in denen Schüler sich ernst genommen fühlen und ein konstruktives Miteinander erleben, Gewaltausübungen seitens der Schüler entgegenwirken können. Dies trifft - jedoch in abgeschwächter Form - auf den Zusammenhalt der Schüler - Schüler - Beziehungen und auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler bei Planung und Entscheidung schulischer Angelegenheiten zu. Dagegen steht die rigide Anwendung und Durchsetzung von Regeln und Konfliktlösungsmustern aufgrund subjektiver Situationsdefinitionen der Lehrer und die disziplinierenden, etikettierenden und gewaltanwendenden Lehrerreaktionen auf Regelverstöße, in deutlichem Zusammenhang zum Gewaltverhalten bei Schülern (vgl. Meier 1997a, S. 234). Dass häufiges Disziplinieren des Lehrers mit häufigem Störverhalten von Schülern korrespondiert und Schüler bei viel Lob und Anerkennung den Unterricht weniger stören, zeigte bereits die Studie von Rutter u.a. (vgl. Rutter, Maughan; Mortimore, Ouston 1980, S. 218 f. ).

Melzer, Mühl und Ackermann stellten fest, dass in den Klassen mit hohem Anteil von Schülern, die sich nicht gewalttätig verhalten, neben einem intakten Klassengefüge, überdurchschnittlichen Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler und positiver Schülerbefindlichkeit auch die Lehrerprofessionalität

hoch ist (vgl. Melzer, Mühl, Ackermann 1998, S. 211). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Nürnberger Schülerstudie von 1994 (vgl. Funk, Passenberger 1997, S. 257) und die Bremer Studie von 2003 (vgl. Akademie für Arbeit und Politik 2003, S. 64 f.).

In einer Studie über Lehrerkognitionen untersuchten Dann, Tennstädt, Humpert und Krause den Unterschied im Denken und Handeln zwischen erfolgreichen Lehrern mit geringem Störungspegel und gutem Unterrichtsklima, die erfolgreich mit Disziplinstörungen, Schüleraggression und Konfliktfällen im Unterricht umgehen und weniger erfolgreichen Lehrkräften mit hohem Störungspegel und gespanntem Klima. Entsprechend der Studienergebnisse ergreifen erfolgreiche Lehrer eher sozial- integrative Maßnahmen in der Klasse, d.h. sie schlagen bei Auseinandersetzungen einen Kompromiss vor, versuchen abgelehnte Schüler zu integrieren und zeigen Einfühlung in die Probleme der Schüler. Ihre Maßnahmen sind weniger strafend und herabsetzend. Wenn die erfolgreicherer Lehrer Maßnahmen ergreifen, setzen die Schüler ihr Störverhalten seltener fort und kehren häufiger zum Unterricht zurück (vgl. Dann 1989, S. 86 f.).

Die genannten Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass Handlungsansätze, die durch Anwendung autoritär -strafender Maßnahmen das Gewalthandeln von Schülern abstellen wollen, eher ins Gegenteil umschlagen und zur Verschärfung der Situation beitragen können. Dagegen wirken sich gute Lehrer - Schüler - Beziehungen gewaltmindernd auf das Schülerverhalten aus.

## **5.2.2 Lernkultur**

Merkmale der Lernkultur werden nach Meier als indirekte Bedingungsfaktoren für Gewalt betrachtet, da sie auf die Formen lernspezifischer und sozialer Lernprozesse sowie auf schullaufbahnbezogene Chancenverteilungen und soziale Statuszuweisungen wirken (vgl. Meier 1997b, S. 175). Nachfolgend werden Merkmale von Lernkultur mit Einfluss auf Schülergewalt dargestellt.

### **5.2.2.1 Schülerorientierter Unterricht**

In der 1995 in Hessen durchgeführten Schülerbefragung wurde untersucht, ob Zusammenhänge zwischen psychischen und physischen Aggressionen sowie Schuldevianz und der Lernkultur von Schule bestehen. Die Lernkultur wurde u.a. anhand folgender Merkmale untersucht:

- „Lebensweltbezug der Lerninhalte“, die einen Realitätsbezug zu Erfahrungen und Interessen der Schüler herstellt, deren Inhalte mit den Lebensan-

forderungen der Schüler verknüpft und schulische Lerninhalte interessant vermittelt,

- „Schülerorientierter Unterricht“, in dem die Unterrichtsdidaktik und -methodik am Lernvermögen und den Interessen der Schüler orientiert ist,
- „Förderndes Lehrerengagement“, das Interesse und Engagement der Lehrer hinsichtlich der individuellen Förderung des Lernfortschritts, der Unterstützung zur Bewältigung von Alltagsproblemen und der Hilfe zur Vermeidung von Lernschwächen vermittelt,
- „Leistungsdruck“ durch zu häufige Leistungskontrollen, zu geringe Rücksicht auf Lernprobleme, nicht erfüllbare Lernanforderungen und zu hoher Hausaufgabenaufwand (vgl. Meier 1997a, S. 232).

Die Befunde zeigen, dass alle aufgeführten Merkmale mit gewalttätigem Verhalten von Schülern korrelieren: psychische Aggressionen, Schuldevianz und in geringerem Ausmaß auch physische Aggressionen kommen häufiger vor, wenn hoher Leistungsdruck empfunden wird und ein schülerförderlicher Unterricht wenig entwickelt ist (vgl. Meier 1997a, S. 235).

Es scheint, dass eine Lernkultur, die gekennzeichnet ist durch schülerorientierten Unterricht, der Leistungsdruck vermeidet und Chancen für Lernerfolge eröffnet, geeignet ist, vor allem psychische Aggressionsformen zu minimieren.

### **5.2.2.2 Unterrichtsqualität**

Als weitere schulische Risikofaktoren für Gewalt in der Schule ermittelten Niebel, Hanewinkel und Ferstl in ihrer Schleswig-Holstein-Studie ein hohes Ausmaß von Langeweile und Lärm im Unterricht, Desinteresse am Lernstoff und einen geringen Grad von Mitsprachemöglichkeiten der Schüler. Die Studie führte u.a. zu folgenden Ergebnissen:

- je niedriger die Schulleistungen, desto ausgeprägter die Tendenz zur Selbstbeteiligung an Gewalttaten;
- je mehr Langeweile und Lärm im Unterricht, desto höher das Gewaltausmaß und desto mehr Vandalismus;
- je gravierender das Gewaltausmaß, desto häufiger schwänzen Schüler den Unterricht.

(vgl. Niebel, Hanewinkel, Ferstl 1993, S. 796).

Für Lehrkräfte stellen derartige Motivations- und Disziplinprobleme im Unterricht eine große emotionale Belastung dar (vgl. Nolting 2002b, S. 14). Zur

Problematik von Unterrichtsstörungen verglich Kounin bereits 1975 in einer Videostudie das Lehrerverhalten in Klassen mit hohem und geringem Auftreten von Unterrichtsstörungen. Die Videoanalyse verweist auf die Bedeutung des präventiven Lehrerverhaltens, das einsetzt bevor sich die Störungen in der Klasse ausgebreitet haben (vgl. 6.6). Von Bedeutung ist auch, dass die genannten Aspekte des präventiven Lehrerverhaltens nicht nur für mehr Disziplin im Unterricht sondern auch zu besseren Lernleistungen führen, da die beschriebene Art der „Disziplinierung“ in erster Linie auf ein gutes Lernmanagement hinausläuft (vgl. Nolting 2002b, S. 38). Dieser Doppelleffekt wird durch die Unterrichtsforschung der letzten Jahre unterstrichen. Auf Basis einer Zusammenfassung neuerer Studien von Brophy (2002) sowie der so genannten SCHOLASTIK- Studie (1997), die von Weinert und Helmke unter dem Titel „Entwicklung im Grundschulalter“ veröffentlicht wurde, stellt Meyer zehn Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts zusammen, die sich in vielen Punkten mit Merkmalen zur Prävention von Unterrichtsstörungen sowie zu klimatischen Aspekten des Schullebens decken. Folgende Unterrichtsmerkmale werden genannt:

1. „Klare Strukturierung des Lehr- Lernprozesses
2. intensive Nutzung der Lernzeit
3. Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung
4. Methodenvielfalt
5. intelligentes Üben
6. individuelles Fördern
7. lernförderliches Unterrichtsklima
8. sinnstiftende Unterrichtsgespräche
9. regelmäßige Nutzung von Schüler- Feedback
10. klare Leistungserwartungen und -kontrollen“ (Meyer 2003, S. 37).

### **5.2.3 Zusammenfassung**

Die genannten Studien belegen, dass Risikofaktoren für die Entwicklung von psychischer und physischer Gewalt auch in der Schule selbst zu finden sind und nicht nur außerhalb der Schule liegen. Ergebnis sozialökologischer Forschung ist, dass in Schulen mit einer guten Lernkultur und einem guten Sozialklima weniger Gewalt ausgeübt wird. Es scheint, dass insbesondere etikettierendes Lehrerverhalten aggressives und gewalttätiges Verhalten bei Schülern fördert. Das legt den Schluss nahe, die Lehrerprofessionalität und den Umgang von Lehrern mit Gewalt als wichtigen innerschulischen Faktor herauszustellen, der besonders gut geeignet ist, auf Schuldevianz einzuwirken.

Allerdings verdeutlichen komplexe statistische Auswertungsverfahren der neueren Schulstudien auch, dass Schule zwar dämpfend und abfedernd wirken kann- ihr Einfluss auf Gewalt jedoch nicht überbewertet werden darf: Z.B. lässt die Analyse der 1996 durchgeführten Studie in Sachsen, in der 3000 Schüler befragt wurden, darauf schließen, dass der größere Teil bei der Beeinflussung möglichen Gewaltverhaltens auf außerschulische Bedingungen zurückzuführen ist. Zudem ergab die Studie, dass schulische Bedingungen eher die weicheren als die härteren Gewaltformen beeinflussen können. (vgl. Rostampour, Melzer, Schubarth 1998, S. 236). Auch Melzer u.a. kommen nach Auswertung verschiedener Schulstudien zu dem Ergebnis, dass Familie, Medien und Peers stärker mit dem Niveau der Gewalt in der Schule, der Schuldevianz und der außerschulischen Delinquenz zusammenhängen als die schulspezifischen Einflüsse (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 150). Lösel und Bliesener fanden in ihrer Studie ebenfalls hohe Korrelationen zwischen „harten“ Gewaltformen in der Schule und allgemein delinquentem und dissozialem Verhalten außerhalb der Schule (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 174).

Diese Ergebnisse weisen zum einen darauf hin, dass das Problem der Gewalt an Schulen nicht isoliert gesehen werden darf. Zum zweiten sollten schulische Präventions- und Interventionskonzepte primär bei den psychischen und leichteren normverletzenden Gewaltformen ansetzen, um dem Beginn und der Verfestigung von „Gewaltkarrieren“ entgegenzuwirken und sekundäre Devianzentwicklungen zu vermeiden. So können z.B. Unterrichtsstörungen als Beispiel für leichtere Abweichungen Ausgangspunkt für ungenügende Leistungsentwicklung, Schwänzen des Unterrichts und schließlich einer gescheiterten Schullaufbahn sein, einer Entwicklung, der frühzeitig zu begegnen ist.

### **5.3 Individuelle Faktoren**

Individuelle Faktoren wie Temperament oder Impulsivität stehen mit Sozialisationsinflüssen in der Familie in enger Wechselbeziehung und wirken sich auf die subjektive Gewaltbereitschaft aus. Nachfolgend wird thematisiert, dass für die Ausprägung und Stabilität des aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens, der Entwicklungsverlauf aggressiven Verhaltens sowie die Kumulation von Risiken bedeutsam sind. Zudem wird ausgeführt, dass als Gegenpol zu den Entwicklungsrisiken protektive Faktoren wirken, die sich entwicklungsfördernd und damit gewaltmindernd auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen auswirken können.

### **5.3.1 Entwicklungsverlauf aggressiven und gewalttätigen Verhaltens**

Entwicklungsrisiken können schon vor der Geburt des Kindes einsetzen, wenn beispielsweise die Mutter ihr Ungeborenes durch Alkohol- oder Drogenmissbrauch schädigt. Die toxischen Stoffe können beim ungeborenen Kind neurologische Veränderungen bewirken, die das Kind schon im ersten Lebensjahr schwer „steuerbar“ machen. Diese Kinder zeichnen sich durch extremes Schrei- Verhalten aus, sie verweigern Essen und haben erhebliche Ein- und Durchschlafprobleme. Bei Kleinstkindern nehmen die Eltern ein schwieriges Temperament wahr, das sich mit zunehmendem Alter in hyperaktiven, trotzigem und aggressiven Verhaltensweisen bemerkbar macht. Das kindliche Verhalten kann Ohnmachtsgefühle auslösen, die häufig dazu führen, dass das schwierige Kind von seinen Eltern negative Zuwendung und in manchen Fällen auch Gewalt erfährt. Es entwickelt sich ein gereizter, hektischer Interaktionsstil, der- neben neurologischen Beeinträchtigungen - hyperaktives Verhalten begünstigt. Zusätzlich können Schulleistungsprobleme sowie soziale und kognitive Defizite entstehen, die wiederum zu Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen führen können. Sie werden zu Außenseitern und finden oft nur noch in Gruppen Bestätigung, in denen dissoziales Verhalten positiv bewertet wird; ein Teil von ihnen wird im Jugendalter straffällig. Der Entwicklungsverlauf einer „delinquenten Karriere“ kann jederzeit unterbrochen werden, da der „Ein- und Ausstieg“ in jedem Alter erfolgen kann (vgl. Petermann, Warschburger 1995, S. 136).

Je früher sich aggressives Verhalten manifestiert („early starters“), desto schwerer ist es für den Betroffenen, sein Verhalten zu verändern. Ist die „Entwicklungsleiter der Aggression“ auf allen Stufen durchlaufen, dann ist aggressives Verhalten besonders schwer zu ändern, da eine massive Generalisierung des Problems auf alle Lebensbereiche eingetreten ist. Beginnt das aggressive Verhalten später, treten die Probleme erst in der späten Kindheit oder Jugend auf („late starters“). Ihr aggressives Verhalten beschränkt sich auf nicht- gewalttätige Delikte; Gleichaltrige spielen bei der Aufrechterhaltung des Verhaltens eine zentrale Rolle. Für die „late starters“ besteht eine bessere Prognose, dass sich die Verhaltensprobleme im weiteren Entwicklungsverlauf „auswachsen“ bzw. durch pädagogische oder therapeutische Interventionen beeinflusst werden kann. Da das Problemverhalten nach mehreren Entwicklungsphasen oft stabiler ist, sind pädagogische und therapeutische Interventionen umso aussichtsreicher, je früher sie in der Entwicklung des auffälligen Sozialverhaltens eingesetzt werden, um der Ver-

festigung von Verhaltensproblemen vorzubeugen (vgl. Petermann, Warschburger 1995, S. 133 ff.; Petermann, Petermann 2001, S. 13 und 16).

### **5.3.2 Risikokumulation**

Lösel und Bliesener weisen darauf hin, dass sich schwerwiegendes und längerfristiges aggressives und delinquentes Verhalten erst ergibt, wenn eine Reihe von biologischen, psychologischen und sozialen Risiken kumulieren und sich soziale Erfahrungen und psychische Dispositionen im Sinne einer Kettenreaktion bis zur Antisozialität verfestigen können (vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 10 f.). In ihrer Schülerstudie stellten sie fest, dass Schüler mit dissozialem Verhalten z.B. in folgenden Bereichen Risiken aufweisen: Persönlichkeitsmerkmale wie Impulsivität, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsprobleme, emotionale Labilität und allgemeine intellektuelle Kompetenzdefizite, biographische Belastungen in der Herkunftsfamilie, das Familien- und Erziehungsklima, Schulleistungen, Schul- und Klassenklima, Konsum von Horror- und Gewaltfilmen sowie problematische Aktivitäten in der Peergruppe (ebd., S.145 f.). Lagen in vier bis fünf dieser Bereiche Risiken vor, war die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der "Bullies" zu gehören, um das Zwölfwache erhöht; bei Risiken in mehr als fünf Bereichen um das 35-fache. Die unauffälligen und sozial kompetenten Jugendlichen wiesen zumeist nur in null bis drei Bereichen Risiken auf (ebd., S. 177).

Dennoch zeigen Untersuchungen, dass ein erheblicher Teil der „Hochrisiko-Kinder“ später nicht gravierend auffällig wird oder eine deviante Karriere rasch wieder aufgibt. Diese Beispiele zeigen, dass negative Kettenreaktionen unterbrochen und Wendepunkte in der Entwicklung eingeleitet werden können (ebd., S. 18). Hierbei spielen, neben Präventions- und Interventionsmaßnahmen, Schutzfaktoren eine bedeutsame Rolle, die dazu beitragen, Kinder und Jugendliche stark zu machen auch belastende Lebenssituationen unbeschadet zu bewältigen, wie der folgende Abschnitt zeigt.

### **5.3.3 Resilienz**

Schutzfaktoren bzw. protektive Faktoren gegen Delinquenzentwicklung wurden bislang wesentlich seltener erforscht als die Risiken (Lösel, Bliesener 2003, S. 19). Erst seit den 70er Jahren wurde im Rahmen der Resilienzforschung der Betrachtung protektiver bzw. Schutzfaktoren ein wichtiger Platz eingeräumt (vgl. Hillenbrand 2002, S. 192). Der Begriff Resilienz, der mit „Widerstandsfähigkeit“ (Speck 1999, S. 353) übersetzt werden kann, wird nach Mischler definiert als Summe der Ressourcen „... die ein Mensch emotional, mental im Sinne sozialer Kompetenz zur Verfügung hat, um

schwere Belastungen auszuhalten und letztlich weitgehend oder gänzlich unbeschadet zu überstehen“ (Myschker 2002, S. 128). Nach Auffassung von Myschker zielt Resilienzforschung darauf ab, „... diejenigen Faktoren - auch im Hinblick auf Prävention - herauszufinden, die bei risikobelasteten Kindern das positive, resiliente Reaktionsvermögen bestimmen“ (Myschker 2002, S. 128). Der Blick wurde zunehmend auf die Erforschung positiver, auf Wachstum gerichteter Bedingungen gelenkt. Dieser Perspektivwechsel beruht auf dem Phänomen, dass Kinder und Jugendliche sehr unterschiedlich auf schwere Belastungen reagieren. Forschungsergebnisse der letzten 20 Jahre belegen, dass sich mehr als 2/3, manchmal 4/5 aller risikobelasteten Kinder unauffällig entwickeln (vgl. Laucht 1999, S. 314).

Die wohl wichtigste Untersuchung zur Resilienz wurde von Werner und Smith durchgeführt, die in einer Langzeitstudie auf der Hawaii-Insel Kauai Kinder einer Geburtskohorte bis ins Erwachsenenalter untersuchten. Sie verglichen jene, die trotz Entwicklungsrisiken zu sozial kompetenten Individuen herangewachsen sind, mit der Gruppe, die risikogemäß erhebliche Verhaltensprobleme zeigte. Außerdem untersuchten sie, welche Faktoren dazu beitragen, dass es bei bereits delinquent gewordenen Jugendlichen zu positiven Wendepunkten in der Entwicklung kam. Ein Ergebnis ist, dass alle resilienten Kinder auf mehrere Lehrer in ihrer Schulzeit hinweisen konnten, die sich für sie interessierten und sie herausforderten (vgl. Werner 1999, S. 30).

Lösel und Bliesener verglichen eine Gruppe „Bullies“ und „Bullies-Opfer“, bei denen jeweils mindestens vier Entwicklungsrisiken vorlagen mit Jugendlichen, die ebenfalls ein solch hohes Risiko aufwiesen, sich jedoch sozial unauffällig oder besonders kompetent entwickelt hatten. Die Jugendlichen, die trotz hoher Risiken keine ausgeprägte Aggressivität entwickelt hatten, unterschieden sich von den auffälligen Jugendlichen in folgenden Aspekten: Sie waren „... weniger impulsiv und unaufmerksam, neigten nicht zu aggressionsfördernden Schemata der sozialen Informationsverarbeitung und konsumierten seltener Substanzen. Diese Befunde sprechen vor allem für eine protektive Funktion bestimmter Persönlichkeitsmerkmale: Gefährdete Jugendliche können sich dann positiv entwickeln, wenn sie über Selbstkontrolle und differenzierte Schemata der Handlungsregulation verfügen“ (Lösel, Bliesener 2003, S. 155).

Nach diesen u. a. Untersuchungen in unterschiedlichen Problemfeldern ergibt sich ein Kernbereich von protektiven Faktoren, die für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind:

- überdurchschnittliche Intelligenz und ein gutes Planungsverhalten
- ein einfaches Temperament

- Verantwortungsübernahme und -bereitschaft
- hohe soziale Kompetenz
- ein positives, aber nicht unrealistisch überhöhtes Selbstwerterleben
- Bereitschaft zur Selbstoffenbarung um potenzielle Helfer zu informieren und zu aktivieren
- ein mehr aktives und weniger vermeidendes Bewältigungsverhalten
- eine sichere Bindung an eine Bezugsperson (in Multiproblem-Familien eventuell Verwandte, Lehrer, Erzieher)
- emotionale Zuwendung und zugleich Kontrolle in der Erziehung
- soziale Unterstützung durch nicht delinquente Personen
- Erfolg in der Schule und eine Bindung an schulische Werte und Normen
- Zugehörigkeit zu nicht-delinquenten Gruppen, positive Freundschaftsbeziehungen
- Erfahrung der Selbstwirksamkeit in nicht-delinquenten Aktivitäten.

(vgl. Lösel, Bliesener 2003, S. 19; Olweus 2004, S. 49; Myschker 2002, S. 128).

Nach Lösel und Bliesener (2003, S. 19) ist die Kumulation mehrerer Faktoren bei protektiven Einflüssen, ähnlich wie bei den Risiken, besonders einflussreich. Auch Werner kommt zu dem Ergebnis, dass: „Je mehr Belastungen und Risiken vorliegen, desto mehr Ressourcen sind auf der protektiven Seite erforderlich“ (Werner 1989, zit. n. Lösel, Bender 1999, S. 44).

#### **5.3.4 Zusammenfassung**

Es wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche widrigen Sozialisationsbedingungen nicht hilflos ausgeliefert sind und durch persönliche Anlagen, Eigenschaften und Handlungsweisen als autonome Individuen selbst Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen können. Die Wirksamkeit von Prävention gegen aggressives und gewalttätiges Verhalten wird verstärkt, wenn die Interventions- bzw. Präventionsmaßnahmen möglichst früh einsetzen, um ungünstige Entwicklungsverläufe zu unterbrechen und die Persönlichkeit sowie das positive Reaktionsvermögen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit belasteten Lebensverhältnissen zu fördern. Gleichzeitig gilt es zu versuchen, Risikofaktoren zu minimieren und möglichst viele soziale Ressourcen zu erschließen, die als Schutzfaktoren wirken können. Hierzu kann Schule z. B. mit der Entwicklung vertrauensvoller Lehrer-Schüler Verhältnisse, eines guten Schul- und Klassenklimas etc. einen wichtigen Beitrag leisten.

## **5.4 Zusammenfassung**

Im Hinblick auf die Ergebnisse vorliegender Studien kann festgehalten werden, dass für deviantes Verhalten unter Schülern die Schule eine deutliche Mitverantwortung trägt und es sich nicht nur um den Austragungsraum andernorts verursachter Gewaltescheinungen handelt.

Es wurde gezeigt, dass bei der Frage nach den Ursachen von Schülergewalt die Verflochtenheit von Risiko- und Schutzfaktoren zu beachten ist und dass die Wahrscheinlichkeit für aggressives und gewalttätiges Verhalten vor allem mit der Verfestigung des Problemverhaltens im Entwicklungsverlauf und der Kumulation verschiedener Bedingungsfaktoren steigt.

Die außerschulischen Bedingungsfaktoren verweisen auf den familialen Kontext, insbesondere auf das verstärkende Milieu von Gleichaltrigengruppen, problematischen Medienkonsum sowie auf die individuellen Anlagen und Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen. Als innerschulische Einflüsse wurden eine Reihe von schulimmanenten Faktoren aufgeführt wie Lehrerverhalten, Klassenklima, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Unterrichtsgestaltung u.a.. Es wurde gezeigt, dass Lehrer nicht nur mittelbar über die Schulkultur für die sozialen Belange von Schule und Unterricht mit verantwortlich sind, sondern auch unmittelbar durch eigenes abwertendes, etikettierendes oder gewalttätiges Verhalten Schülergewalt mit verursachen können.

Die Befunde verdeutlichen die Beteiligung der Institution Schule am Prozess des Gewaltverhaltens und verweisen gleichzeitig auf die Möglichkeiten und Chancen schulischer Prävention und Intervention. Hierfür liegen mittlerweile vielfältige Konzepte vor, von denen im Folgenden eine Auswahl vorgestellt wird.

## **6 Prävention und Intervention**

Prävention wird in der Fachliteratur in die drei Präventionsebenen Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention unterteilt, wobei Primärprävention den vorbeugenden Maßnahmen entsprechen und Sekundär- und Tertiärpräventionen den intervenierenden Maßnahmen zuzuordnen sind, die sich bereits an bestimmte Zielgruppen richten. Anstelle der Einteilung in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention schlägt Darge den Gebrauch der eindeutigeren Termini Prävention, Intervention und Rehabilitation vor. Aber auch diese Einteilung ist problematisch, da jede Prävention auch eine Intervention ist und die Übergänge der Präventionsarten fließend sind. Darge gelangt daher zu der Auf-

fassung, dass nicht enge begriffliche Abgrenzungen zur Kategorisierung präventiver und intervenierender Maßnahmen im Vordergrund stehen sollten, sondern die Trennung der Schul- Klassen- und Individualebenen, auf die diese Maßnahmen zielen. So benötigten manche Schulen ein Präventionsprogramm, andere hingegen nicht. Sind nur einzelne Klassen belastet wäre zu prüfen, ob die beabsichtigten Maßnahmen die gesamte Klasse oder nur einzelne Schüler erreichen sollten. D. h., die unterschiedlichen Problembelastungen auf Schul- Klassen- und Individualebene machen spezifische, auf die besonderen Probleme ausgerichtete, Präventions- und Interventionskonzepte erforderlich (vgl. Darge 1998, S. 240 und S. 245 f.).

Vor dem Hintergrund dieser generellen Betrachtung zur Prävention und Intervention, werden im Weiteren Konzepte zur Gewaltprävention und -intervention vorgestellt, die sich an Schüler und Lehrer wenden. Es sind in der Praxis erprobte und evaluierte Präventions- und Interventionsansätze sowie Programme der Lehrerfortbildung, die als theoretische und praktische Orientierungspunkte in der Präventionspraxis dienen können. Sie sind angelehnt an den in Kapitel 4 dargestellten Theoriehintergrund und stehen überwiegend im Zusammenhang mit den in Kapitel 5 dargestellten Bedingungsfaktoren für Gewalt bei Kindern und Jugendlichen.

Der auf Schulebene anzusiedelnde Ansatz der „Peer-Mediation“ (6.1) stellt ein vorwiegend auf kommunikationstheoretischen Überlegungen basierendes Konzept dar, das die starken Einflüsse von Gleichaltrigen im Sinne von Peer-group-education mit berücksichtigt.

Die „Kooperative Methode“ (6.2) von Redlich und Schley integriert kommunikations- und lerntheoretische Elemente und zielt auf die Unterrichts- und Klimaverbesserung in der Schulklasse.

Das „Coolness-Training“ (6.3) basiert auf lerntheoretischen Überlegungen bezieht aber auch frustrations- und triebtheoretische Aspekte ein. Wie in der „Peer-Mediation“ wird auch hier der bedeutende Einfluss Gleichaltriger zur positiven Verstärkung gewaltmindernden Verhaltens genutzt.

Um die Effizienz einer möglichst früh einsetzenden Präventionsarbeit zu unterstreichen, ist mit der Darstellung des Konzeptes „Faustlos“ (6.4) die Koppelung zwischen Kindergarten und Grundschule als bedeutendes Strukturmerkmal für früh einsetzende Hilfen herausgehoben worden.

Das „Interventionsprogramm“ (6.5) von Olweus basiert auf kommunikationssozialökologischen- und lerntheoretischen Ansätzen und umfasst als Mehr-Ebenen- Konzept die Individual- Klassen- und Schulebene. Als Interventionsprogramm erzielt es gleichzeitig präventive Wirkung. Das Konzept gilt als

wegweisend für die Forschung über Interventions- und Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt in der Schule.

Als Trainingsprogramm für Lehrer ist das „Konstanzer - Trainingsmodell“ (KTM) nach Tennstädt, Krause, Humpert und Dann (6.6) darauf gerichtet, etikettierende, aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen von Lehrern gegenüber Schülern entgegenzuwirken. Es beinhaltet neben interaktiven und kommunikationstheoretischen Elementen auch pädagogisch technische Inhalte, die sich auf die von Kounin erforschten vier Dimensionen des Lehrerverhaltens beziehen.

Kounin's Studie (1975) war die erste, die das Mikroverhalten von Lehrern und Schülern systematisch untersuchte und mit seinen Ergebnissen auf die Wirkungen präventiven Lehrerverhaltens auf Störungen im Unterricht hinwies. Die Dimensionen des Lehrerverhaltens sind nicht nur für präventives Lehrerhandeln zur Reduzierung von Disziplinschwierigkeiten nach wie vor bedeutsam, sondern wirken sich zudem positiv auf die Unterrichtsqualität aus. Vor dem Hintergrund der besonderen Bedeutung des Lehrerhandelns im Zusammenhang mit innerschulischer Gewalt werden in diesem Kapitel neben dem KTM auch Kounin's „Vier Dimensionen des Lehrerhandelns“ (6.7) ausgeführt.

Andere bedeutende Ansätze, die neben der Schule auch den außerschulischen Sozialraum von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen, konnten im Rahmen dieser Arbeit mit innerschulischer Schwerpunktsetzung nicht mehr berücksichtigt werden.

### **6.1 Peer-Mediation an Schulen**

Mediation, wörtlich übersetzt „Vermittlung“, ist ein Verfahren der Konfliktlösung, das in seiner heutigen Form in den 60er und 70er Jahren in den USA entwickelt wurde und seit den 80er Jahren in Deutschland auch im Schulbereich Bedeutung erlangt hat (vgl. Besemer 2000, S. 46 ff.).

Schulmediation kann sowohl von Lehrern als auch von den Schülern selbst (Peer-Mediation) durchgeführt werden. Angelehnt an amerikanische Modelle der Peer-Mediation wurden unter der Bezeichnung Konfliktlotsen- oder Streitschlichterprojekt erste Konzepte zur Schülermediation z. B. in Offenbach von Faller, Kerntke und Wackmann (1996), in Berlin von Hagedorn (1994) und in Bielefeld von Jefferys und Noack (1995) erprobt.

Konfliktlotsen- und Streitschlichterprogramme bieten Möglichkeiten, durch aktive Beteiligung der Schüler eine konstruktivere Konfliktkultur in der Schule zu entwickeln, die insbesondere auf der Ausbildung der dafür notwendigen sozialen Kompetenzen in der Schülerschaft basiert.

### Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler

Kinder und Jugendliche können selbst einen aktiven Beitrag leisten, um Probleme und Konflikte untereinander zu lösen. Angelehnt an die Peer-group-education-Programme in den USA, Großbritannien und anderen europäischen Ländern setzten Peer-Mediationsprogramme am großen Einfluss der Gleichaltrigen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen an und beziehen deren Problemlösungskompetenzen in den Erziehungsprozess ein. Mit dem Einsatz von Peer-Mediatoren wird eine entwicklungspsychologische Erkenntnis angewendet, die Oerter und Montada wie folgt beschreiben: „ In einem relativ unklar definierten Übergangsfeld zwischen Kindheit und Erwachsenenalter hat eine besondere Instanz Funktionen der Sozialisation und der sozialen Unterstützung übernommen: die Peergruppe. Sie besteht und wirkt auf drei Ebenen:

- als große Gemeinschaft mit großen Interessen, Vorlieben und zum Teil auch Werthaltungen, die einen bestimmten gemeinsamen Lebensstil nahe legen,
- als konkrete Gruppe, der ein Jugendlicher angehört oder angehören möchte und
- als Freundschaft mit spezifischen Bindungserfahrungen“ (Oerter, Montada (1987, S. 316)

Faller, Kerntke und Wackmann weisen darauf hin, dass der Einfluss der Peergruppe z. B. im Zusammenhang mit Alkohol- und Drogenmissbrauch häufig negativ bewertet wird. Dagegen würden Kinder und Jugendliche in der Peer-group-education „... nicht als Problemverursacher, sondern als Problemlöser gesehen“ (Faller, Kerntke, Wackmann 1996, S. 13).

Am häufigsten sind die Trainingsprogramme auf Schüler ab ca. 12 Jahre zugeschnitten. Dann sind Kinder unter entwicklungspsychologischen Aspekten in der Lage, die für Mediation nötigen Kompetenzen zu erlernen und einzusetzen. Hagedorn weist darauf hin, dass die sprachliche und soziale Reflexionsfähigkeit als kognitive Voraussetzungen für Streitfähigkeit für die Mehrzahl der Kinder erst mit 10-12 Jahren erwartet werden kann (vgl. Hagedorn 1994a, S. 13). Oerter und Montada kommen mit Blick auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme und - Koordination zu folgender Aussage: „ Wechselseitige Perspektivenkoordination zwischen 9 und 15 Jahren bedeutet zu erkennen, dass beide Seiten die Perspektive des jeweils anderen gleichzeitig berücksichtigen können. .... In der letzten Stufe, ab etwa 12 Jahren, gelingt

es, die Perspektive sozialer Bezugsgruppen zu übernehmen. Erst die Einbeziehung der Perspektive des sozialen Systems und seiner Normen erlaubt ein angemessenes Verstehen und Kommunizieren“ (Oerter, Montada 1987, S. 711).

Damit die Übernahme von Verantwortung für das soziale Klima an den Schulen durch Kinder und Jugendliche gelingt, müssen die Streitschlichter-Programme sorgfältig vorbereitet und begleitet werden. Da Peer-Mediation durch Schüler nicht isoliert bestehen kann, ist es notwendig, diese Programme durch begleitende Maßnahmen in Unterricht und Schulleben zu unterstützen wodurch auch ein Beitrag zur Schulentwicklung insgesamt geleistet wird.

### Rahmenbedingungen zur erfolgreichen Umsetzung von Peer-Mediation an Schulen

Um Streitschlichterprojekte in Schulen einzuführen ist die Unterstützung durch externe außerschulische Personen oder Organisationen hilfreich, da die Projektentwicklung und -einführung erfahrungsgemäß außerordentlich arbeitsintensiv und aus schuleigenen Ressourcen nur schwer zu bewältigen ist (vgl. Metzger 1999, S. 4). Die Mediationsstelle Brückenschlag e.V. bietet z. B. die fachliche Begleitung der Lehrkräfte in Schulen an. Der Verein schlägt fünf Bausteine für die Einführung von Streitschlichter-Programmen vor:

1. Die Konfliktlotsengruppe: Die Gruppe besteht aus 12 bis 20 Schülerinnen und Schülern gemischten Geschlechts, ethnischer Zusammensetzung etc. Die Gruppe erhält eine Ausbildung als Streitvermittler.
2. Der Konfliktlotsenraum: Dieser Raum, in dem die Konfliktklärungsgespräche stattfinden, sollte in den großen Pausen, in denen die meisten Konflikte auftreten, zugänglich sein und eine ungestörte und vertrauensvolle Atmosphäre gewährleisten.
3. Zwei Koordinatoren: Zwei Lehrer der Schule begleiten das Projekt hauptverantwortlich als Coach, was auf den Umfang der Lehrverpflichtung angerechnet werden muss.
4. Akzeptanz der Schulgemeinschaft: Lehrer, Schüler und Eltern sollten hinter dem Projekt stehen. Dafür ist umfangreiche Informationsarbeit notwendig.
5. Einbindung in das System Schule: Um sich langfristig durchzusetzen, muss das Projekt als zusätzliche Möglichkeit an bestehende Handlungs-

möglichkeiten der Schule im Umgang mit Konflikten angegliedert werden (vgl. Mediationsstelle Brückenschlag e.V. 1999, S. 14 ff.).

### Trainings im Rahmen des Konfliktlotsenprojektes

Neben der Ausbildung der Konfliktlotsen selbst betonen u.a. Walker (2001) sowie Jefferys und Noak (1995) die Bedeutung zusätzlicher Schulungen für Lehrer und Schüler in Form von Basiskursen, in denen soziale Kompetenzen zum konstruktiven Streiten vermittelt und über Ziele und Arbeitsweise der Konfliktlotsen informiert wird.

### Die Schüler-Streit-Schlichter-Ausbildung

Die Streit-Schlichter-Ausbildung fußt auf der Basis-Ausbildung für Schüler. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Kompetenzvermittlung zum Erlernen der Schlichter-Rolle und des Schlichtungsablaufs mit den entsprechenden Gesprächstechniken und einer Gesprächsstruktur. Um die neuen Techniken anwenden zu können und die Schlichterrolle einzuüben bedarf es der praktischen Anwendung und des Trainings durch Rollenspiele.

### Rolle, Aufgaben und Methoden der Mediatoren

Um als Konfliktschlichter die Rolle als neutraler Vermittler wahrnehmen zu können, müssen ihm die Rolle, Aufgaben und Methoden eines Mediators vermittelt werden. Generelle Voraussetzung für eine Mediation ist, dass die Person des Moderators die Akzeptanz und das Vertrauen aller Konfliktparteilichen besitzt. Die Aufgabe von Mediatoren besteht zum einen in der Strukturierung des Mediationsgesprächs, zum anderen unterstützen sie die Beteiligten, ihre Gefühle und Interessen klar zu äußern. Sie sind unparteiisch, bewerten die Aussagen der Konfliktparteien nicht und bewahren Vertraulichkeit über das Gehörte. Da die Lösung von den Streitparteien selber erarbeitet werden sollen, unterstützen die Mediatoren die Streitparteien bei der Lösungssuche durch geeignete Methoden, sie können aber auch eigene Ideen als eine unter mehreren Möglichkeiten vorschlagen. Grundlegende Methoden für Mediatoren sind:

- Aktives Zuhören
- Zusammenfassen
- Ich-Botschaften fördern
- Brainstorming anleiten.

Schließlich achten sie darauf, dass keine unrealistischen oder nutzlosen Vereinbarungen getroffen werden. Die Mediatoren haben, ebenso wie die Streit-

parteien das Recht, das Gespräch abubrechen, wenn keine vertretbare Lösung gefunden wird (vgl. Besemer 2000, S. 18 ff.).

Dieses allgemeingültige Rollen- und Aufgabenverständnis für Moderatoren gilt prinzipiell auch für die Peer-Mediatoren. In der Konfliktschlichterausbildung lernen die Schüler anhand der im Folgenden nach Kaeding und Leiß skizzierten Gesprächsphasen, ihre Mediatorenrolle umzusetzen.

1. Einleitung der Schlichtung: Die Einleitungsphase dient der Herstellung von Transparenz über das Mediationsverfahren. Die Mediatoren stellen sich in ihrer Rolle vor, sichern den Streitenden Vertraulichkeit zu, erklären die Ziele und Regeln wie z.B. andere Personen ausreden lassen, sich nicht unterbrechen, sich nicht gegenseitig beschimpfen usw..
2. Sichtweisen der einzelnen Konfliktparteien klären: In dieser Phase geht es darum zu verstehen, wie sich der Streit aus Sicht der einzelnen Kontrahenten darstellt. Die Konfliktparteien tragen ihre Standpunkte nacheinander vor.
3. Konflikterhellung: Die dritte Phase des Mediationsgespräches dient der persönlichen Bewertung der Sachverhalte durch die Streitparteien. Dabei gilt es herauszufinden, welche Motive und Gefühle zu dem Streit geführt haben. Durch aktives Zuhören wird den Streitenden vermittelt, dass ihr Standpunkt ernst genommen wird. Erst wenn die Streitparteien das Gefühl haben, dass ihnen für ihre Sichtweise echtes Verständnis entgegengebracht wird, sind sie bereit, sich auf die Perspektive des Kontrahenten einzulassen.
4. Problemlösung: Die gemeinsame Suche nach Lösungsideen erfolgt in Form von Brainstorming. Nachdem die Lösungen gesammelt, diskutiert und bewertet worden sind, wird sich auf eine von allen Streitparteien akzeptierte Konfliktregelung verständigt.
5. Vereinbarungen treffen: Am Ende des Mediationsgespräches wird der Lösungsvorschlag genau formuliert und in einer einvernehmlichen Vereinbarung festgehalten (vgl. Kaeding und Leiß 2001, S. 179 ff.).

### Evaluation

Die bisherigen positiven Projekterfahrungen aus den USA, wo Peer-Mediation seit den 80er Jahren in breitem Umfang an Schulen praktiziert wird, haben sich auch in deutschen Modellprojekten bestätigt:

- „Schüler/innen können oft sehr viel schneller und effektiver im Konflikt unter Gleichaltrigen vermitteln.

- Sie verstehen in der Regel die Positionen der einzelnen Konfliktbeteiligten besser als Erwachsene.
- Sie können sich leichter in ihre Situation versetzen und sprechen vor allem ihre Sprache.
- Gleichaltrige werden sehr viel leichter als neutrale Person anerkannt als Lehrkräfte oder Sozialarbeiter“ (Faller 2001, S. 18).

Jefferys und Noack berichten über Erfahrungen von Lehrern, nach denen

- sich bei den Schülern ein Zuwachs an Verantwortung, Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle eingestellt hat,
- weniger Fälle disziplinarisch behandelt werden mussten und
- kommunikative und problemlösende Kompetenzen verbessert wurden (vgl. Jefferys, Noack 1995 S. 11).

## **6.2 „Kooperative Methode“ im Unterricht**

Das Konzept der „Kooperativen Methode“ wurde von Redlich und Schley entwickelt und 1981 unter dem Titel „Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht“ veröffentlicht. Der etwas technisch klingende Titel wurde durch die Bezeichnung „Kooperative Methode“ (2000) ersetzt.

Kooperative Strategien sind primär Prozess-Strategien, bei denen die Vorgehensweise und nicht die Lösung im Vordergrund steht. Damit kann für ein vergleichbares Problem in Klasse A eine ganz andere Lösung gefunden werden als in Klasse B. Kennzeichnend ist, dass die Lehrkräfte versuchen, das Problem gemeinsam mit der Klasse zu lösen und sowohl die Schüler als auch die Lehrkraft ihr Verhalten ändern (vgl. Nolting 2002b, S. 116).

Unterrichtsstörungen, Konflikte zwischen Schülern, Aggressionen u.a. sind Anlässe für den Einsatz der kooperativen Methode. Ziel der Methode ist es, durch die Kombination von Verständigungsbereitschaft und Veränderungsmethodik den Kommunikations- und Kooperationsstil zu verbessern und damit eine lern- und arbeitsförderliche Kultur in der Schulklasse zu entwickeln.

„Die Beteiligten müssen sich verständigen, Vereinbarungen treffen und neue Interaktionsmuster im Alltag einüben“ (Redlich 2000a, S. 1). Mit der Kooperativen Methode werden vier unterschiedliche Konzepte miteinander verknüpft:

1. Ein verständigungsorientierter Kommunikationsstil soll durch Gesprächsführung nach dem Vorbild der „Niederlagenlosen Methode“ nach Gordon (1977) basierend auf der theoretischen Grundlage der klientenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers erreicht werden.
2. Die Verhaltensveränderungen werden auf der Grundlage lerntheoretischer Programme pädagogischer Verhaltensmodifikation eingeübt, um die neuen Interaktionsmuster zu trainieren und zu stabilisieren.

3. Aus systemischer Sicht wird eine Schulklasse als ein dynamisches Interaktionssystem definiert, das durch wechselseitig voneinander abhängige Elemente konstituiert wird. Demnach erzeugt das System „Schulklasse“ seine Interaktionsregeln selbst, in die sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler „verstrickt“ sind. Es wird hervorgehoben, dass an einem Problem alle Beteiligten durch ihr Denken und Handeln mitwirken. Damit wird der Tendenz entgegengewirkt, nach Schuldigen bzw. Sündenböcken zu suchen und diese alleinig für das Problem verantwortlich zu machen.
4. Zur Diskussionsgestaltung in der Klasse wird die Moderationsmethode (z.B. Seifert, W. 1995) eingesetzt, mit der komplexe Diskussions- und Entscheidungsprozesse in Gruppen visualisiert werden können und es allen Beteiligten ermöglicht wird, an der Problemlösung aktiv mit zu arbeiten. Durch Visualisierungstechniken wie z.B. Kartenabfragen, Wandzeitungen, Flipcharts u.a., werden die Einzelbeiträge für alle sichtbar, finden Beachtung und tragen zur Entscheidungsfindung bei (vgl. Redlich 2000b, S. 4 f.).

Die Methode umfasst vier Hauptphasen mit jeweils mehreren Komponenten:

1. Die kooperative Diagnose bzw. gemeinsame Klärung, in der die Lehrkraft und die Schüler jeweils ihre Sicht der Klassensituation schildern. Hierbei geht es um einen offenen Austausch über gemeinsame insbesondere aber über unterschiedliche Sichtweisen.
2. Die kooperative Planung, in der die gemeinsamen Ziele festgelegt, Lösungsvorschläge gesammelt und konkrete Vereinbarungen getroffen werden.
3. Die kooperative Intervention, in der die Absprachen praktisch umgesetzt und neue Interaktionsformen trainiert werden.
4. Den Abschluss bildet eine gemeinsame Reflexions- und Bewertungsphase über den Veränderungsprozess und eine weitere Perspektivplanung (vgl. Redlich 2000b, S. 6 f.).

### Evaluation

Die Kooperative Methode wurde bereits erfolgreich in allen Klassenstufen und Schulformen erprobt. Die Dauer der Projekte ist sehr unterschiedlich. In der Regel umfasst die Veränderungsphase ca. 20 Unterrichtsstunden in 4-6 Wochen (vgl. Redlich 2000b, S. 8). In dieser Phase verläuft der Unterricht gewöhnlich schon effektiver als vorher (vgl. Nolting 2002b, S. 128).

### **6.3 Coolness- Training**

Das Coolness-Training geht zurück auf das Konzept des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) nach Weider für inhaftierte Mehrfach-Gewalttäter. Die Grundlagen des AAT basieren auf der Lerntheorie Banduras (vgl. 4.1.3) und seinen Ausführungen zur Aggression und Ableitungen in die verhaltenstherapeutische Praxis. Durch Modell-Lernen, differentielle Bekräftigung und systematisches Desensibilisieren soll das gewalttätige Verhalten abtrainiert werden. Ergänzt wird dieses Verhaltenstraining durch die kognitive Komponente (vgl. 4.1.3), nach der das Denken und die Gewalteinrichtung der Täter in Frage gestellt werden. Z.B. lautet eine falsche Hypothese: Gewalt macht stark und unangreifbar. In der Realität schafft Gewalt Opferleid und zieht im schlimmsten Fall Gefängnisstrafe nach sich (vgl. Burschik, Sames, Weidner 1997, S. 74).

Mit dem Coolness-Training wurde das AAT auf die ambulante Praxis transferiert und entsprechend modifiziert. So wurden Elemente der konfrontativen Pädagogik übernommen, die sich an einem autoritativen Erziehungsstil (Silbereisen, Schuhler 1993) orientiert und mit bestehenden Ansätzen akzeptierender Jugendarbeit (Krafeld 1996) kombiniert. Der autoritative Stil verfolgt eine klare Orientierung, die „... Wärme, Zuwendung, verständlich begründete, klare Strukturen und Grenzen, entwicklungsgerechte Aufgaben und Herausforderungen (vermittelt)“ (Silbereisen, Schuhler 1993, S. 278 ff., zit. n. Weidner 2002, S. 42). Seine Anwendung dient einer pädagogisch gelenkten Streitkultur im pädagogischen Schonraum, in dem Kinder und Jugendliche mit Normen, Werten und ihrem abweichenden Verhalten konfrontiert werden, wie es z.B. aus Streitschlichterverfahren, Schulparlamenten und dem Täter-Opfer- Ausgleich bekannt ist (vgl. Weidner 2002, S. 42). Nach Hagedorn wird durch „Akzeptanz“ plus „Konfrontation“ die soziale Entwicklung in folgender Weise gefördert: „Um die Selbstverantwortung für sein Tun anzunehmen, soll der Täter den Schaden eigenhändig wieder beheben. ... Da es jedoch nicht um Vergeltung, Rache o.ä. geht, sondern um folgerichtige Wiedergutmachung, müssen Pädagogen abschätzen, ob der Täter ... die konfrontative Situation ohne seelischen Beistand meistern kann. Denn nur bei Gleichzeitigkeit von gefühlsmäßiger Sicherheit und Konfrontation findet soziale Lernentwicklung statt. Konfrontation ohne Vertrauen und Akzeptanz verhindert, daß Verständnis für Wechselwirkungen und Gefühle geweckt werden. Andererseits wird in einem hohen Maß von Angenommensein und Beistand ohne entsprechende Herausforderung und Konfrontation keine Entwicklung in Gang gesetzt“ (Hagedorn 1994b, S. 17). Gall fasst den Umgang mit abwei-

chendem Verhalten unter dem eingängigen Motto „Verstehen aber nicht einverstanden sein“ zusammen (Gall 1997, S. 150).

Gegenstand des Coolness- Trainings sind die Ursachen, Auslöser und Gelegenheiten für gewalttätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Das Training geht von folgenden drei Grundannahmen aus:

1. Gewalt und Aggression werden als natürlicher Persönlichkeitsanteil akzeptiert. Dieser Anteil ist durch Regeln und Tabus zu kultivieren.
2. Die wohlwollende Konfrontation der Teilnehmer mit den eigenen unangenehmen Aspekten ihres Verhaltens ist ein zentrales Thema im Training.
3. Auch Kindern und Jugendlichen wird eine Verantwortung für ein friedfertiges Miteinander in Gruppe, Schulklasse und auf dem Schulhof zugemutet.

Ähnlich wie bei der Peer-Mediation stellt das Coolness-Training eine Form der Peer-group-education dar; die Gleichaltrigengruppe wird zum wichtigen Erziehungsfaktor nach dem Prinzip „Jugend erzieht Jugend“ (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 203; Weidner 2002, S. 40).

Um ein konfrontatives Coolness-Training im Zeitumfang von drei bis fünf Monaten zwei bis drei Schulstunden pro Woche mit externen Trainern durchführen zu können, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:

Das Coolness-Training ist ein Angebot an Lehrer, sich neue Zugänge zu ihrer Klasse zu erschließen. Es bedarf der Bereitschaft zur aktiven und langfristigen Mitarbeit der Pädagogen.

Zwischen Schülern und Pädagogen muss ein gewisses belastbareres Verhältnis bestehen, damit das Training von den Schülern angenommen wird.

Schüler sollten eine Mindestmotivation für das Training mitbringen.

Die Teilnahme am Training ist freiwillig. Es muss die Bereitschaft der Schüler und Eltern eingeholt werden. Für jeden Schüler besteht die Möglichkeit aus dem Training auszusteigen (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 203).

Lernziele des Trainings sind:

- Bewusstes Wahrnehmen der eigenen aggressiven u. a. Gefühle.
- Eigene Stärken und Schwächen kennen und akzeptieren.
- Erkennen, dass es neben der eigenen subjektiven Sichtweise, viele andere subjektive Wahrheiten gibt.
- Aushalten von leichten Konfrontationen und Provokationen; Erhöhung der Frustrationstoleranz und kreative Reaktionen in gewalthaltigen Situationen.
- Eigenes Rollenverhalten, Rollenzuweisungen und -erwartungen kennen lernen.
- Reduzierung der Wahrnehmung eines anderen als Feind.

- Kennen lernen von Entspannungstechniken.

Es werden Methoden eingesetzt wie körperbetonte sportliche Spiele nach bestimmten Regeln, erlebnispädagogische Projekte, interaktionspädagogische Übungen wie Partnerinterviews, Täter-Opfer-Statue, Rollenspiele, Konfrontation im „Heißen Stuhl“, Körpersprache, Deeskalationsstrategien, Fantasiereisen, autogenes Training u.a. (vgl. Gall 1997, S. 169 f.).

Jede Trainingseinheit ist strukturiert in „Warming up“, Sportspiele, inhaltlicher Schwerpunkt, „Cool-down“ und Entspannung (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 204).

Zur Einführung des Coolness Trainings an Schulen empfehlen Melzer u.a. folgende Vorgehensweise:

1. „Nach einer Informationsphase wird in einem ersten Schritt das Coolness Training im Lehrerkollegium vorgestellt. Nach der Klärung des konkreten Handlungsbedarfs wird eine Entscheidung über die Durchführung des Programms getroffen.
2. In einem zweiten Schritt werden die beteiligten Schulklassen über das Training informiert, wobei der Klasse die Entscheidung für die Teilnahme obliegt.
3. Im dritten Schritt werden die Eltern informiert“ (Melzer u.a. 2004, S. 204).

### Evaluation

Erste Erfahrungen mit dem Programm zeigen, dass es einen Beitrag zur Grenzziehung und Normverdeutlichung in den Klassen leistet. Der Erfolg des Programms hängt wesentlich von der professionellen Durchführung des Trainings und den innerschulischen Rahmenbedingungen wie z.B. einem tragfähigen Klassen- und Schulklima ab (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 204).

Nach Gall gaben die beteiligten Lehrer positive Rückmeldungen und berichteten über entspanntere Klassenatmosphäre, gaben Beispiele konkreter Streitschlichtung durch Schüler und beobachteten eine höhere Gruppenkohäsion unter den Schülern. Die beteiligten Schüler, die sich im Training intensiv einbrachten, empfanden durch das Training einen persönlichen Zugesewinn an Sicherheit und Selbstachtung. Dies gilt gleichermaßen für Täter, Opfer und Gruppe. Darüber hinaus gab die Mehrheit der Teilnehmer an, „Spaß“ gehabt zu haben (vgl. Gall 1997, S. 167).

### **6.4 „Faustlos“**

Das Programm „Faustlos“ ist die deutsche Version des US-amerikanischen Programms „Second Step“ das vom „Committee for Children“ in Seattle entwickelt wurde (vgl. Schick, Cierpka 2004, S. 54). „Faustlos“ setzt früh in der

Entwicklung von Kindern an und ist ein speziell für die Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule entwickeltes Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern. Weil gewalttätiges Verhalten eng mit einem Mangel an Einfühlungsvermögen, Impulskontrolle, Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeiten sowie mit mangelnden Fähigkeiten beim Umgang mit Ärger und Wut zusammenhängt, ist es Ziel des Programms, „... die sozialen und emotionalen Kompetenzen in den Bereichen „Empathiefähigkeit“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ zu fördern“ (Melzer u.a. 2004, S. 217). Entsprechend dieser Kompetenzbereiche ist das „Faustlos“ - Curriculum in die Einheiten „Empathieförderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ unterteilt:

### Empathieförderung

Durch die Einheit „Empathieförderung“ sollen die Kinder lernen, Gefühle anderer zu erkennen, die Perspektiven anderer zu übernehmen und empathisch auf andere zu reagieren. Empathiefähigkeit entwickeln Kinder nach Friedlmeier „...etwa ab dem 3. bis 4. Lebensjahr“ (Friedlmeier 1993; zit. n. Schick, Cierpka 2004, S. 55). Im Empathietraining lernen Kinder u.a.:

- Gefühle anhand von Mimik, Gestik und situativen Anhaltspunkten zu identifizieren und zu erkennen, dass Menschen unterschiedliche Gefühle in Bezug auf die gleiche Sache haben können,
- beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen zu unterscheiden,
- ihre Gefühle durch „Ich- Botschaften“ und „Aktivem Zuhören“ mitzuteilen,
- Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken (vgl. Schick, Cierpka 2004, S. 57 f.).

### Impulskontrolle

Oft sind es impulsive Handlungen von Kindern, die in aggressives Verhalten münden. Zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens verknüpft „Faustlos“ zwei Strategien: Die Vermittlung eines kognitiven Problemlöseverfahrens und das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten.

Das Problemlöseverfahren umfasst fünf Schritte:

1. Was ist das Problem? Hierbei sollen Mimik, Gestik und Situation in die Problemdefinition einbezogen und die Perspektive aller Beteiligten berücksichtigt werden.
2. Welche Lösungen gibt es? (Methode: Brainstorming)
3. Bewertung der Lösungsvorschläge nach folgenden Fragestellungen: Ist die Lösung ungefährlich? Wie fühlen sich die anderen? Ist sie fair? Wird sie funktionieren?
4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus.
5. Funktioniert die Lösung? Wenn nicht was kannst du jetzt tun?

Das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten soll Kinder darin unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. In Rollenspielen können die Kinder mit verschiedenen Alltagssituationen experimentieren und neue Strategien umsetzen z.B. wie sie Ablenkung und Störungen ignorieren können oder wie sie damit umgehen können, etwas haben zu wollen, was ihnen nicht gehört (vgl. Schick, Cierpka 2004, S. 56 f.).

### Umgang mit Ärger und Wut

In dieser Lerneinheit werden Techniken zur Stressreduktion zum konstruktiven Umgang mit Gefühlen von Ärger und Wut vermittelt. Dabei werden affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Die Kinder sollen lernen, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkung und mit Beruhigungstechniken zu verbinden. Diese Lektion baut sich in folgenden Stufen auf:

1. Wie fühlt sich mein Körper an? (Verbesserung der Selbstwahrnehmung)
2. Beruhige dich: Hole dreimal tief Luft. Zähle langsam rückwärts. Denke an etwas Schönes. Sage: „Beruhige dich“ zu dir selbst. (Basis für gezielte Problemlösung)
3. Denke laut über die Problemlösung nach.
4. Denke später noch einmal darüber nach. (Beurteilung des eigenen Verhaltens)

Anhand dieser Strukturen üben die Kinder z.B. den Umgang mit Hänseleien, Kritik, Enttäuschungen, Vorwürfen, sich beschweren und wie sie Konsequenzen akzeptieren können (ebd., S. 57 f.).

Das Curriculum für den Kindergarten vermittelt die Einheiten in 28, das für die Grundschule in 51 Lektionen. Im Idealfall wird „Faustlos“ bereits im Kindergarten und darauf aufbauend in der Grundschule eingesetzt. Das Programm wird vor Ort von den Pädagogen selber umgesetzt, die vorab an einer eintägigen Fortbildung durch entsprechend qualifizierte Mitarbeiter des Heidelberger Präventionszentrums teilgenommen haben (ebd., S. 58).

### Evaluation

Evaluiert wurde das Programm in Deutschland 1996/97 im Rahmen einer einjährigen Pilotphase an 11 Göttinger Grundschulen. In dieser Studie zeigten die Kinder bereits nach vier Monaten eine deutliche Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen und eine verstärkte Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen. Ergebnisse einer Drei-Jahresstudie zeigen, dass vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen bei den Kindern angestoßen wurden. Die Kinder konnten ihre Ängste besser bewältigen, ihre Gefühle besser zum Ausdruck bringen und Probleme mit Hilfe von Beruhigungstechniken lösen. Das veränderte Verhalten wurde auch von den Eltern wahrgenommen, was auf Transfereffekte schließen lässt, da die Eltern nur das außerschulische Verhalten beurteilen können. Die Lehrkräfte schätzten das Curriculum insgesamt als „gut bis sehr gut“ zur Förderung sozialer Kompetenzen ein und gaben zudem an, dass es auch den Kindern sehr gut gefallen habe (ebd., S. 63).

### **6.5 Interventionsprogramm von Olweus**

Das Interventionsprogramm von Olweus wirkt als „Mehr-Ebenen-Konzept“ gleichzeitig auf der Ebene der Schule, der Klasse und des einzelnen Schülers und bezieht sowohl das gesamte Lehrerkollegium und evt. Eltern als auch alle Schülergruppen (Täter, Opfer und die große Mehrheit der Zuschauer bzw. Unbeteiligten) ein. Die Intention des Konzeptes zielt vorrangig auf Gewaltprävention ab, beinhaltet aber auch akute Reaktionsmöglichkeiten. Darüber hinaus umfasst es Maßnahmen aus unterschiedlichen Ansätzen. Als einen wichtigen Vorteil für die Interventionsebene Schule werden die einheitlichen Normen und Grundregeln für den Umgang miteinander benannt, um den Kindern und Jugendlichen eine klare Orientierung für erlaubtes und unerlaubtes Verhalten zu bieten (vgl. Nolting, Knopf 1998, S. 256).

Olweus zielt mit seinem Interventionsprogramm darauf ab, Gewaltverhalten zu vermindern und Bedingungen zu schaffen, die sowohl Opfern als auch Tätern innerhalb und außerhalb der Schule ein besseres Auskommen miteinander ermöglicht. Um diese Zielsetzung zu erreichen, sollen soziale Kompetenzen gefördert sowie eine allgemeine Verbesserung des Schulklimas und des Zusammenhalts erreicht werden (vgl. Olweus 2004, S. 70 f.).

Das Programm setzt vorwiegend am Schul- und Klassenklima an und basiert auf vier Schlüsselprinzipien:

1. Warmherzigkeit, Interesse und Engagement der Erwachsenen,
2. feste Grenzen für unakzeptables Schülerverhalten,
3. konsequente, aber nicht feindselige Reaktionen bei Regelverletzungen und ein gewisses Maß an Beobachtung und Kontrolle der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule sowie
4. Erwachsene, die auf der Grundlage eines autoritativen Erziehungsverhaltens auch als Autoritäten handeln (vgl. Olweus 1997, S. 294).

Von besonderer Bedeutung für das Interventionsprogramm sind folgende Kernbestandteile, die im Folgenden an Beispielen ausgeführt werden.

#### Allgemeine Voraussetzungen

Zu den allgemeinen Voraussetzungen vor Programmbeginn gehört ein allgemeines Problembewusstsein von Lehrern und Eltern über den Zustand des Gewaltproblems an der Schule.

#### Maßnahmen auf der Schulebene

- Eine Schülerfragebogenerhebung über die Einschätzung des Ist- Zustands des Gewaltproblems in der Schule bildet den Programmstart.
- Ein Schulkonferenz-Tag dient der Fragebogenauswertung, Vorbereitung weiterer Maßnahmen sowie der Erstellung eines langfristigen Handlungsplans.
- Eine bessere Aufsicht während der Pausen und Essenszeiten dient der Kontrolle über die Schüleraktivitäten außerhalb des Unterrichts und ist eine einfache und effektive Maßnahme zur Vorbeugung von Gewalt, wenn die Lehrer in gewalthaltigen Situationen eingreifen und damit demonstrieren, dass Gewalt nicht akzeptiert wird (vgl. Olweus 2004, S. 73 f.).
- Für die Schulhofgestaltung empfiehlt sich die Strukturierung in verschiedene Zonen wie z.B. Basketballzone, Ruhezone, Gartenzone usw., so dass unterschiedliche Aktivitäten, die Vorwände für Konflikte liefern könnten, entzerrt werden (vgl. Olweus 2004, S. 76 f.; Nolting 2002b, S. 143).

### Maßnahmen auf der Klassenebene

Klassenregeln gegen Gewalt sollten eingeführt und mit den Schülern gemeinsam erarbeitet werden. Olweus schlägt drei zentrale Regeln vor:

- Wir werden andere Schüler nicht mobben.
- Wir werden versuchen, Schülern, die gemobbt werden, zu helfen.
- Wir werden uns Mühe geben, Schüler einzubeziehen, die ausgegrenzt werden.

Neben dem zentralen Element der Klassenregeln führt Olweus den Einsatz von Lob für positives, integratives und nicht aggressives Verhalten sowie alters- und entwicklungsgemäße Strafen in Form von negativen Folgen für unerwünschtes Verhalten an, wobei die Schüler möglichst auch an der Entscheidung über die Straffolgen einbezogen werden sollten.

Klassengespräche sollten wöchentlich stattfinden, um Schülern und Lehrern ein regelmäßiges Forum zu bieten, wo über Regeln, Strafen etc. reflektiert und das Problem wach gehalten werden kann. Es dient auch der sozialen Kontrolle der mobbenden Schüler, deren Verhalten durch Gruppendruck beeinflusst werden soll (vgl. Olweus 2004, S. 83-90).

### Maßnahmen auf der persönlichen Ebene

Ernsthafte Gespräche mit den gewalttätigen Kindern und Opfern zielen darauf, den mobbenden Kindern zu vermitteln, dass Gewalt nicht akzeptiert und bestraft wird. Das Gespräch mit dem Täter sollte aber nicht den Charakter einer Standpauke annehmen. Wichtig sind klare Botschaften, aber auch Einfühlung und die Trennung von Sach- und Beziehungsebene. Es kann deutlich werden, dass aggressive Empfindungen zwar als Realität akzeptiert werden, nicht aber aggressives Verhalten. Das Gespräch sollte Lösungen für die Zukunft beinhalten und zu konkreten Vereinbarungen führen.

Gespräche mit den Mobbing-Opfern sollten zu deren Schutz und Stärkung dienen, Vertrauen vermitteln und ihnen versichern, dass sie vor weiteren Übergriffen geschützt werden.

Gespräche mit den Eltern der beteiligten Schulkinder sind erforderlich, wenn es zu ernsthaften Auseinandersetzungen zwischen Schülern gekommen ist. Ziel der Gespräche ist, einen gemeinsamen Plan zur Lösung des Problems zu erarbeiten und eine hilfreiche Einflussnahme der Eltern auf ihre Kinder zu erwirken (vgl. Olweus 2004, S. 97 ff.).

## Evaluation

Die Evaluation des Interventionsprogramms zielt auf die Wirkung des Gesamtprogramms und umfasst Schülerbefragungen von ca. 2500 Schülern aus 112 Klassen der Stufen vier bis sieben. Ermittelt wurde ein deutlicher Rückgang der Gewalt um ca. 50% innerhalb von zwei Jahren. Es erfolgte keine Verlagerung der Gewalt aus der Schule auf den Schulweg oder in andere Gewaltformen. Zudem kam es zu einer deutlichen Verringerung im Allgemeinen antisozialen Verhalten wie Vandalismus, Diebstahl, Trunkenheit und Schulschwänzen. Festgestellt werden konnten zudem Verbesserungen des Schulklimas sowie der Zufriedenheit mit dem Schulleben bei den Schülern. Ferner wirkte sich das Programm nicht nur auf die Situation schon bestehender Opfer aus; es verringerte auch deutlich die Anzahl neuer Opfer. Auf diese Weise übt das Programm sowohl primäre als auch sekundäre Präventionseffekte aus (vgl. Olweus 1997, S 291 f.).

### **6.6 Konstanzer Trainingsmodell**

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) wurde an der Universität Konstanz Ende der 80er Jahre als Selbsthilfeprogramm für Lehrer entwickelt, die Probleme mit störendem und aggressivem Schülerverhalten haben. Es integriert sowohl didaktische und kognitiv orientierte Trainingsinhalte als auch an Kommunikation und Lehrer- Schüler - Beziehung ausgerichtete Maßnahmen und Verhaltensempfehlungen. Konkret zielt das Modell darauf ab, die pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkräfte durch den Aufbau eines reflektierten Handlungsrepertoires zu erhöhen, störende Interaktionen im Unterricht abzubauen und kooperative Umgangsformen zu entwickeln. Die Grundannahme des KTM lautet, dass die mehr oder minder bewussten subjektiven Theorien, die sich eine Lehrkraft im Verlauf seiner gesamten Sozialisation, Ausbildungs-, Berufs- und Lebenserfahrung als Wissensbestand und Annahmen in Bezug auf aggressive Schüler gebildet hat, für die Reaktion des Lehrers auf aggressives und störendes Schülerverhalten ausschlaggebend sind (vgl. Tennstädt, Krause, Humpert, Dann 1987, S. 5 f.). Zudem werden folgende Determinanten des Lehrerhandelns in das Training einbezogen:

- „grundlegende, auf Schule und Erziehung allgemein bezogene Vorstellungen,
- der Umgang mit eigenen Gefühlen im Zusammenhang mit störenden oder aggressiven Schülern,
- das verfügbare Handlungsrepertoire“ (Tennstädt u.a. 1987, S. 6).

Das KTM umfasst vier Handlungsphasen:

1. Situationsauffassung: Wahrnehmung und Interpretation des auffälligen Schülerverhaltens durch den Lehrer;
2. Handlungsauffassung: Auswahl der Reaktion oder Maßnahme;
3. Handlungsausführung: Ausführung dieser Maßnahme;
4. Handlungsergebnisauffassung: Bewertung des Erfolgs anhand des angestrebten Ziels.

Diesen vier Handlungsphasen sind 10 Trainingselemente zugeordnet. Einen inhaltlichen Schwerpunkt bildet das Trainingselement „Veränderung der Wissensbestände über die Vermittlung von fünf Handlungsstrategien und 27 konkreten Handlungsmöglichkeiten (vgl. Tennstädt u.a. 1987, S. 12). Die 27 Reaktionsmöglichkeiten lassen sich auf folgende fünf pädagogisch - psychologisch begründete Strategien zurückführen:

1. Unerwünschtes Verhalten hemmen: ignorieren des auffälligen Verhaltens, Störungen im Keim ersticken.
2. Negative Anregungen vermindern: keine aggressiven Modelle bieten, Verzögerungen im Unterricht vermeiden.
3. Positive Anreize bieten: 'Gruppenfokus' aufrechterhalten, Lernsituationen übersichtlich gestalten.
4. Grundhaltung bei sich und den Schülern verändern: Störungen oder Ärgernisse entdramatisieren, aggressive Modelle mit kritischen Augen sehen lernen.
5. Erwünschtes Verhalten fördern: kooperative Ansätze hervorheben, Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten und aggressiven Gefühlen üben (vgl. Tennstädt u.a. 1987, S. 17 f.).

Im konkreten Fall lässt sich zwar nicht mit Sicherheit die beste Maßnahme angeben; dennoch ist aber ein ganzes Geflecht von Handlungsmöglichkeiten denkbar, die sich auf verschiedenen Ebenen teilweise auch ergänzen können. Dem entspricht auf theoretischer Ebene die weithin akzeptierte Annahme einer multikausalen Determiniertheit des aggressiven Verhaltens (vgl. Tennstädt 1987, S. 57).

Tennstädt weist darauf hin, dass es innerhalb des KTM besonders wichtig sei, sowohl Maßnahmen zu berücksichtigen, die, im Sinne von Kounin's (1976) Techniken der Klassenführung (vgl. 6.6), auf einer eher didaktisch - technischen Ebene lägen, als auch Maßnahmen, die auf die direkte Vermittlung konstruktiver Umgangsformen und Veränderung der Disziplinierungsstrategien und -maßnahmen abzielten etwa im Sinne der „Kooperativen Methode“ von Redlich und Schley (1981, 2000) (vgl. Tennstädt 1987, S. 57).

Die Trainierenden wählen die Trainingselemente entsprechend ihrer individuellen Probleme mit aggressivem Schülerverhalten aus, erproben neue Handlungsmöglichkeiten und werten die Wirkung im Dialog mit einem Trainingspartner aus.

Neben den 27 Reaktionsmöglichkeiten nimmt die Verbesserung des Kommunikationsstils des Lehrers im KTM die Rolle einer grundlegenden „Maßnahme“ im Umgang mit Aggression und Störung im Klassenzimmer ein. Das Kommunikationsverhalten ist von besonderer Bedeutung, weil fast alle Reaktionen und Maßnahmen des Lehrers sowohl im Vorfeld jeder Aggression als auch bei der Klärung des Sachverhalts mit Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler verknüpft sind (vgl. Tennstädt u.a. 1987, S. 15). Das Gesprächsverhalten des Lehrers wird auf folgende kommunikationspsychologisch orientierten Dimensionen hin analysiert:

- „Ich/Du“ - Botschaften
- Verwendung von „Killerphrasen“ und „Beziehungsblockern“
- Anwendung des „Kontrollierten Dialogs“ und der „Partnerzentrierten Gesprächsführung“ (Tennstädt 1987, S. 60).

### Evaluation

Das KTM hat sich bisher in vielen Schulen bewährt. Folgende Wirkungen wurden erzielt: Die Lehrer fühlen sich kompetent im Umgang mit Aggression und Gewalt; sie haben mehr Selbstvertrauen, schauen bei Konfliktsituationen weniger weg und greifen mehr ein. Zugleich werden weniger rigide und strafende Maßnahmen getroffen und mehr integrative Verhaltensweisen in Zusammenhang mit aggressivem Schülerverhalten praktiziert. Die Schüler verringern ihr störendes und aggressives Verhalten, sie sind mehr an Schule interessiert, ihre Leistungsbereitschaft wird erhöht. Das Klassenklima verbessert sich, ebenso das Klima innerhalb des Kollegiums. Das Programm ist für die Arbeit an der eigenen Professionalität gut geeignet (vgl. Melzer u.a. 2004, S. 230). Nach Tennstädt und Dann zeigte das Training auch positive Effekte auf Persönlichkeitsdimensionen der trainierenden Lehrer wie Veränderungen z.B. der subjektiven Aggressionstoleranz oder der subjektiven Theorie hinsichtlich der Erklärung für aggressives und störendes Schülerverhalten (vgl. Tennstädt, Dann 1987, S. VII).

### **6.7 Kounin's Dimensionen präventiven Lehrerverhaltens**

Wie bereits in 5.2.2.2 erwähnt, hat Kounin Disziplinstörungen im Schulunterricht untersucht und anhand von Videoaufzeichnungen festgestellt, dass dem störenden Schülerverhalten häufig Lehrerhandlungen vorausgingen, die die-

se Störungen mit produzierten. In Vergleichen zwischen Unterrichtsstunden mit häufigem und selten auftretendem Störverhalten von Schülern kristallisierten sich vier wichtige Variablen präventiven Lehrerverhaltens zur Verminderung von Unterrichtsstörungen heraus:

### 1. Allgegenwärtigkeit und Überlappung

Allgegenwärtigkeit bezeichnet die Fähigkeit der Lehrkraft, den Eindruck zu vermitteln, dass sie alles im Blick hat, wozu auch die Fähigkeit gehört, zwei Dinge gleichzeitig zu tun, von Kounin als Überlappung bezeichnet. Allgegenwärtigkeit bedeutet, rechtzeitig auf Fehlverhalten zu reagieren und nicht erst dann, wenn es sich, wie bei einem „Welleneffekt“, bereits auf andere Kinder ausgebreitet hat. Z.B. zeigt eine Videosequenz zwei Mädchen, die wegen flüstern und kichern ermahnt werden. Das Videoband zeigt nun, dass die Unterhaltung bereits 45 Sekunden vorher von einem anderen Kind an demselben Tisch ausgegangen war, an der insgesamt fünf Kinder beteiligt waren ohne irgendeine Lehrerreaktion (vgl. Kounin 1976, S. 90). Der ergänzende Aspekt der Überlappung zeigt sich in Situationen, in denen die Lehrkraft gleichzeitig vor zwei Anforderungen gestellt wird und beiden Geschehnissen Aufmerksamkeit durch Bemerkungen, Anweisungen oder Blicken zuwenden muss: In einer Gruppenarbeit kümmert sich die Lehrerin um eine Lesegruppe, während in einer anderen Gruppe zwei Schüler schwatzen. Die Lehrerin sagt: „Lies weiter Mary, ich höre zu“ und fast gleichzeitig ermahnt sie die zwei Schwätzer am anderen Tisch: „Dreht euch um und macht eure Arbeit“ (vgl. Kounin 1976, S. 93).

Es sind überwiegend nonverbale Signale, die zeigen, dass der Lehrer präsent ist. Hierzu gehören Verhaltensweisen, die auch einen gewissen Grad an Überlappung von zwei Tätigkeiten erfordern. Das verbale Unterrichten bleibt die Haupttätigkeit, die nonverbale Beeinflussung erfolgt nebenbei, wenn z.B. während eines Gespräches mit Einzelnen auch der Blick auf die übrige Klasse gerichtet wird oder aufkommende Störungen durch Anblicken, durch Mimik, dämpfende Handbewegungen oder andere Signale „erstickt“ werden (vgl. Nolting 2002b, S. 69).

Good und Brophy (1997, S. 165) weisen darauf hin, dass Schüler meist erst zur Lehrkraft schauen, ehe sie etwas Unerlaubtes tun. Fühlen sie sich beobachtet, unterlassen sie das Fehlverhalten ganz oder brechen es ab.

### 2. Reibungslosigkeit und Schwung

Die zweite Dimension betrifft Reibungslosigkeit und Schwung bei der Steuerung von Unterrichtsabläufen. Hierbei geht es speziell um die Übergänge

zwischen verschiedenen Aktivitäten und um Verzögerungen im Unterrichtsfluss. Das gilt besonders für Verzögerungen durch die Beschäftigung mit Nebenaspekten, wenn der Lehrer z.B. während eines Gesprächs eine Papiertüte auf dem Boden entdeckt, darüber Bemerkungen macht und den Unterricht unterbricht (vgl. Kounin 1976, S. 103). Mit der Ablenkung durch zufällige, für den momentanen Unterrichtsablauf ganz unwichtige Reize sowie minutenlange Lehrerpredigten und langatmiges Zurechtweisen wegen eines kleinen Fehlverhaltens stören die Lehrer ihren eigenen Unterricht. Um solche Unterbrechungen zu vermeiden, sollten isolierte kleine Störungen ignoriert oder nichtverbal nebenbei beendet werden, vor allem aber wird empfohlen, die Schüler zügig zu den Lernaktivitäten zurückzulenken. Es wurde festgestellt, dass Lehrkräfte mit Disziplinproblemen dazu neigen, bei auftretenden Störungen vor der ganzen Klasse über die Störung zu sprechen und zu tadeln. Erfolgreich führende Lehrkräfte dagegen konzentrierten sich in ihren Kommentaren nicht auf die Störung, sondern auf die Aufgabe. Sie sprachen davon, was zu tun ist: „Klaus, bring bitte die Tabelle zum Abschluss“ (vgl. Nolting 2002b, S. 60). Gut belegt ist auch, dass Wartezeiten und hoher Zeitaufwand für Organisatorisches in der Klasse mit mehr Disziplinproblemen einhergehen (vgl. Rutter u.a. 1980, S. 145 f.; Meyer 2003, S. 38).

### 3. Aufrechterhaltung des Gruppenfokus

Bei der Dimension „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“ geht es um die Aktivierung möglichst vieler Schüler an der Teilnahme im Unterricht insbesondere auch derjenigen, die gerade nicht dran sind. Analysen zeigen, dass die Stimulierung einer breiten Aufmerksamkeit durch Gruppenmobilisierung sowie eine breite Leistungskontrolle nach dem Rechenschaftsprinzip die Mitarbeit erhöht und Fehlverhalten reduziert. Gruppenmobilisierung wird z.B. erreicht, wenn durch die Art der Ansprache alle damit rechnen müssen, bald aufgerufen zu werden: Der Lehrer kündigt eine Aufgabe mit den Worten an: „Jetzt wollen wir mal sehen, wer von euch...“ oder er lässt nach der Fragestellung den Blick durch die Reihen wandern.

Beim Rechenschaftsprinzip geht es um eine möglichst hohe Anzahl von Leistungskontrollen. So werden viele Schüler gleichzeitig kontrolliert, indem sie ihre Hefte hochhalten, der Lehrer durch die Reihen geht oder während einer Schulstunde möglichst viele Schüler aufgerufen werden. Weitere Methoden für kollektive Aktivierung sind Unterrichtsformen wie Stillarbeit und Gruppenarbeit, in denen alle Schüler nebeneinander aktiv sein können und möglichst nach individuellem Leistungsstand gefördert werden. Auch Lob und positive Kommentare fördern die Aktivität. Insbesondere sollte das Lob für den per-

sönlichen Fortschritt (individuelle Bezugsnormorientierung) und nicht nach dem Leistungsstand der Klasse erteilt werden (vgl. Kounin 1976, S. 124 ff.; Nolting 2002b, S. 55).

#### 4. Vermeidung von Überdruss

Vermeidung von Überdruss und Langeweile kann u.a. durch Abwechslung wie Methodenvielfalt, dem Einsatz unterschiedlicher Medien und Unterrichtsformen z.B. Projektarbeit, Gruppenarbeit bewirkt werden. Aber auch das Ausdrucksverhalten der Lehrkraft in Stimme, Mimik, Gestik, Bewegung im Raum wirkt anregend (vgl. Kounin, S. 136 ff.; Nolting 2002b, S. 45 f.).

#### Prävention durch klare Regeln

Eine wesentliche Ergänzung von Kounins „Vier Dimensionen präventiven Lehrerverhaltens“ ist der empirisch gut belegte Einsatz von Regeln zur Prävention von Disziplin- und Unterrichtsstörungen. Da Regeln nicht für Einzelne gelten, sondern für alle Schüler einer Schule oder Klasse, steckt in Regeln ein Stück „Gerechtigkeit“. Lehrkräfte können leichter auf Verstöße reagieren, wenn sie auf eine Regel verweisen können. Eine Ermahnung wird dann nicht als unvorhersehbar, willkürlich und ungerecht empfunden (vgl. Nolting 2002b, S. 61). McPhillimy empfiehlt, bei der Einführung von Regeln drei Grundsätze zu beachten:

- „so wenig wie möglich,
- so einsichtig wie möglich,
- so positiv wie möglich“ (McPhillimy 1996, S. 41, zit. n. Nolting 2002b, S. 64).

Die Zahl der Regeln sollte möglichst überschaubar sein. Auch kann seltener gegen eine Regel verstoßen werden und es bestehen weniger Anlässe für Ermahnungen und Disziplinierungen. Zweitens sollten die Regeln möglichst mit den Schülern vereinbart und von den Schülern als notwendig akzeptiert werden, um Ermahnungen der Lehrkraft als fair zu empfinden. Drittens sollten die Regeln positiv formuliert sein und eher Gebote als Verbote beinhalten, um zielgerichtetes Handeln, statt Hemmungen, zu fördern. Außerdem klingen positive Aufforderungen weniger bedrohlich als Verbote und sind somit atmosphärisch günstiger.

#### Evaluation

Die Relevanz von Kounin's Dimensionen wurden mehrfach durch Untersuchungen gestützt wie z.B. durch Rheinberg und Hoss (1979), die 22 Hauptschulklassen der Stufen 5-10 untersuchten, durch das Konstanzer Trai-

ningsmodell, das mehrere Komponenten enthält, die den Kouninschen Dimensionen entsprechen (vgl. 6.5) sowie Forschungen, die vor allem im amerikanischen Raum durchgeführt wurden (vgl. Good, Brophy 1997). Die Befunde liegen im Wesentlichen auf der Linie von Kounin: Niedrige Störungen im Unterricht gingen vor allem mit einem Lehrerverhalten einher, das den vier Dimensionen entsprach (vgl. Nolting 2002b, S. 37 f.).

### **6.8 Zusammenfassung und Präventionsprinzipien**

Die in 6.1 bis 6.7 beschriebene Auswahl von Präventionsmöglichkeiten macht deutlich: Es besteht eine Vielfalt von Konzepten, die neben ihren spezifischen Ausrichtungen auch viele gemeinsame Ziele verfolgen. Immer geht es um die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, vor allem um Fähigkeiten der Wahrnehmung, der Kommunikation, der Reflexion, des Urteilens und dem Umgang mit eigenen Emotionen. Zudem wird auf die Steigerung von Schul- und Unterrichtsqualität, der didaktischen Kompetenz der Lehrer, ihrer Integrations- und Kommunikationsfähigkeit hingewiesen. Die Konzepte erreichen sowohl Täter, Opfer und auch unbeteiligte Schüler, wobei im Bereich der opferspezifischen Ansätze noch Entwicklungsbedarf besteht.

Basierend auf Präventions- und Interventionsprogrammen, wie sie beispielhaft vorgestellt wurden, entwickelte Dann (1997) in Verbindung mit theoretisch - empirischem Forschungsmaterial fünf Präventionsprinzipien im Sinne von Kriterien für Präventionsmaßnahmen, die problemübergreifend sowohl im Bereich der Gewaltprävention als auch für die Entwicklung anderer Präventionsprogramme anregend sein können (vgl. Dann 1997, S. 362 f.). Diese maßnahmenübergreifenden Kriterien bieten sich daher auch als geeignete Zusammenfassung dieses Kapitels zur Prävention an:

#### 1. Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung entwickeln:

Hierbei geht es um emotionale Wertschätzung und einem angemessenen Kommunikationsstil den Schülern gegenüber.

#### 2. Soziales Lernen ermöglichen:

Hier soll ein akzeptabler Umgang der Schüler mit „Frustrationen“ erreicht werden: mit den eigenen, auch negativen, Gefühlen und den Gefühlen anderer, mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten. Der Kommunikationsstil der Schüler untereinander gehört ebenso dazu wie gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung, der Lösungsfindung, des Interessenausgleichs und der Konsensbildung. Sozialkompetenz bzw. soziale Handlungskompetenz sollen aufgebaut werden, prosoziale, kooperative Einstellungen und Handlungsweisen sind zu entwickeln.

#### 3. Gemeinsames Grundwerte- und Normensystem schaffen:

Dies heißt, einen Grundkonsens für soziale Werthaltungen, Einigung auf verbindliche Verhaltensnormen, Schaffung eines transparenten Regelsystems für inakzeptables und erwünschtes Verhalten herstellen. Es darf kein Wegschauen bei Gewaltanwendung geben sondern es müssen klare Grenzen gesetzt werden. Der Umgang mit Übertretung sollte nicht auf machtorientiertes Durchsetzen sondern auf die Entwicklung von Einsicht, Schadensbegrenzung und Wiedergutmachung gerichtet sein.

4. Positives Leistungs- und Selbstkonzept vermitteln:

Erfolge müssen für alle Schüler möglich sein. Jeder Schüler muss z.B. über eine individuelle Bezugsnormorientierung, seine persönliche Form von Tüchtigkeit und ein positives Selbstkonzept, Selbstachtung und Selbstvertrauen als Voraussetzung für die wertschätzende Behandlung der eigenen Person und der Mitmenschen entwickeln können.

5. Soziale Identität ermöglichen:

Eine wesentliche Rolle für die Identitätsentwicklung in Kindheit und Jugend spielt die Zugehörigkeit zu positiv bewerteten Gruppen und die Anerkennung in diesen Gruppen. Die Schule muss deshalb hinreichende Möglichkeiten und Anlässe für den Aufbau und die Pflege von Gruppenbeziehungen bieten. Zugleich ist die Identifikation mit der eigenen Schule durch Übertragung von Verantwortung und Partizipationsmöglichkeiten zu erreichen (vgl. Dann 1997, S. 362 f. ).

## **7 Fazit**

Durch die Vielzahl der Studien zur Gewaltprävention liegt reichhaltiges empirisches Material zum Problemkreis Gewalt von Kindern und Jugendlichen in der Schule vor, das wesentlich zur Entdramatisierung und Versachlichung der Gewaltdiskussion beigetragen hat.

Die Frage, ob Gewalt in der Schule unter Kindern und Jugendlichen zugenommen hat, lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse tendenziell bestätigen. Mit Sicherheit kann von einer, primär über die Medien vermittelte, dramatischen Zunahme von Gewaltereignissen an Schulen nicht gesprochen werden. Was heißt das für die Präventionspraxis an Schulen?

Unter schulpädagogischen und pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten steht die Frage nach einer dramatischen oder nur graduellen Zunahme von Aggressionen nicht im Zentrum der Überlegung. Für die Arbeit an Schulen kann aggressives Schülerverhalten auch in Einzelfällen zu einer enormen

Belastung werden, wenn sich die dissozialen Verhaltensweisen negativ auf das gesamte Interaktions- und Klassenklima auswirken.

Die relative Hilflosigkeit oder Resignation von Lehrkräften solchen Problemen gegenüber, kann für sie selbst und hinsichtlich ihrer beruflichen Entwicklung (Berufszufriedenheit, psychisch-physische Belastungen, Burnout) eine ernste Gefährdung darstellen. Schon allein aus diesen Gründen - auch ohne den Aspekt der Zu- oder Abnahme aggressiven und gewalttätigen Verhaltens von Heranwachsenden - ist es wichtig, derartige Entwicklungen von vornherein zu verhindern.

Untersuchungsergebnisse der schulischen und außerschulischen Schul- und Jugendgewaltforschung belegen eindeutig, dass Jungen als Täter in Gewalt-handlungen wesentlich stärker involviert und auch als Opfer wesentlich häufiger von Gewalt betroffen sind als Mädchen. „Gewalt.“ - so stellt auch Böhnisch 1994 fest - „...hat ein männliches Gesicht“. Dem Umstand, dass es sich hier um ein männliches Phänomen handelt, wird in der pädagogischen Diskussion bisher kaum Bedeutung beigemessen. Nur selten werden geschlechtsspezifische Erklärungsmuster herangezogen und noch weniger wird eine geschlechtsspezifische Pädagogik eingefordert. So wird von der Frauenforschung noch immer zu Recht kritisiert, dass die bisherige Gewaltforschung eher geschlechtsunspezifisch erfolgt.

Die Darstellung verschiedener theoretischer Erklärungsmodelle für Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schule hat gezeigt, dass sich aus den unterschiedlichen Theorien verschiedene Akzente für die Prävention und Intervention von Gewalt in der Schule ableiten lassen. Die Lerntheorien verdeutlichen z. B. den hohen Stellenwert von prosozialen Modellen in Familie, Schule und Freizeit; aus der Frustrationstheorie lassen sich Hinweise auf die Bewältigung von Frustrationserlebnissen durch Erlernen von Verhaltensweisen zur Selbststeuerung und -kontrolle im Umgang mit negativen Emotionen ableiten; Triebtheorien orientieren auf Befriedigung kinder- und jugendgemäßer Bedürfnisse; die Etikettierungstheorie verweist auf die Vermeidung von Stigmatisierungen von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten; die sozialökologische Perspektive zielt auf die Verbesserung inner-schulischer Bedingungen des Schulklimas und der Lernkultur und kommunikationstheoretische Überlegungen sind auf geeignete Kommunikations- und Interaktionsformen zum respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander gerichtet. Aus den Theorien lassen sich aber auch ähnliche Handlungsansätze ableiten wie der Bedeutung des Erlernens sozialer und kom-

munikativer Kompetenzen zum konstruktiven, gewaltlosen Umgang mit Konflikten, der Vermeidung von Ausgrenzungen oder der Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls.

Die Vielzahl empirischer Untersuchungen zum Gewaltphänomen bei Kindern und Jugendlichen gelangen zu ähnlichen Schlussfolgerungen für die Gewaltprävention wie die Theoriemodelle (z.B. die Bedeutung der Professionalisierung des pädagogischen Handelns, Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, der Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses).

Vor diesem Hintergrund konnten zahlreiche theoretisch und empirisch begründete Ansätze zur Gewaltprävention und Intervention entwickelt werden.

Ein wesentlicher Befund aus den Ursachenanalysen für die Präventionspraxis ist, dass Dispositionen zu gewalttätigem Verhalten bereits früh gelegt werden und aggressives Verhalten eine relativ hohe Stabilität aufweist, wenn es sich im Entwicklungsverlauf verfestigt. Um derartigen Fehlentwicklungen entgegen zu wirken, sollten durch früh einsetzende pädagogische Maßnahmen rechtzeitig Grenzsetzungen erfolgen und integrationsfördernde, prosoziale Verhaltenskompetenzen gefördert werden.

Ein Präventionsschwerpunkt sollte daher auf die Entwicklung aufeinander abgestimmter Präventionsansätze von familiennahen Institutionen wie Kindergärten und Grundschulen - möglichst unter Einbeziehung der Eltern - gelegt werden, um bereits für Kinder im Vor- und Grundschulalter wirksame Präventions- und Interventionsmöglichkeiten anbieten zu können.

Dass aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen umso wahrscheinlicher und ausgeprägter auftritt, je mehr Risiken im Laufe der Entwicklung kumulieren, ist aus den Untersuchungen über Bedingungsfaktoren für Aggression und Gewalt im Kindes- und Jugendalter ebenfalls deutlich geworden. Zugleich legt das multifaktorielle Modell nahe, dass die Kettenreaktion in Richtung schwerwiegender Verhaltensprobleme - möglichst früh (s.o.) - durch positive Einflüsse in den verschiedenen Bereichen unterbrochen werden kann. Dies geschieht in der natürlichen Entwicklung durch protektive Faktoren welche den Risiken entgegenwirken. Analoge Prozesse können durch gezielte Präventions- und Interventionsprogramme initiiert werden, die auf der kognitiven, emotionalen und verhaltensmäßigen Ebene ansetzen und neben dem Jugendlichen die Eltern oder Lehrer einbeziehen.

Die Resilienzforschung hat in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle des Lehrers als wichtige Vertrauensperson außerhalb der Familie verwiesen.

So wichtig diese Erkenntnis ist, so problematisch erscheint gegenwärtig die Umsetzung. Um als Vertrauensperson für Kinder und Jugendliche zur Verfügung zu stehen und protektiv wirken zu können, muss ein Lehrer über die notwendige Zeit für einen Beziehungsaufbau verfügen. Häufig sehen sich Lehrer wachsenden beruflichen Anforderungen gegenüber (z.B. Anhebung der Wochenarbeitszeit für Lehrer in mehreren Bundesländern, Verdichtung der Lehrertätigkeit durch neue Arbeitszeitmodelle) und können es sich kaum noch „leisten“, sich persönlich um einzelne Kinder und Jugendliche zu kümmern. Gleichzeitig erhöht sich der Druck nach Leistungssicherung insbesondere vor dem Hintergrund des relativ schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei internationalen Schulleistungsvergleichen. Diese Entwicklung dürfte die Chancen mindern, im Sinne von Protektivität eine verlässliche Beziehung zwischen Lehrern und einzelnen Schülern aufzubauen. Dennoch ist die besondere Bedeutung von stützenden Bezugspersonen als Schutzfaktor für belastete Kinder und Jugendliche außerhalb des familiären Umfeldes als Aspekt in der Präventionsarbeit zu berücksichtigen. Bei knappen personellen Lehrerressourcen könnten z.B. in Kooperation mit Hilfesystemen wie z.B. der Jugendhilfe Beziehungen zu anderen geeigneten Personen angebahnt werden. Zudem sollte es der schulischen Präventionsarbeit als Orientierung dienen, Schule als Lebensumfeld für Schüler mit vielfältigen Gelegenheiten zum Aufbau von sozialen Kontakten und Freundschaftsbeziehungen außerhalb der Familie zu gestalten.

Die Ergebnisse der innerschulischen Gewaltforschung haben den engen Zusammenhang zwischen Gewaltprävention, Schul- und Unterrichtsqualität und Schulentwicklung deutlich gemacht. So fällt bei der Betrachtung der dargestellten Präventions- Prinzipien auf, dass diese auch als Qualitätsmerkmale einer „guten Schule“, die u.a. durch fachliche und didaktische Kompetenz der Lehrer, Integrations- und Kommunikationsfähigkeit definiert ist, gelten können. Insofern werden hier die beiden Forschungsstränge - Entwicklung von Präventions- und Interventionsprogrammen einerseits und Ansätze zur Schulentwicklung andererseits - zusammengebracht. Eine willkommene Folge der Verknüpfung der genannten Forschungsstränge ist, dass eine entsprechend den Präventionsprinzipien gestaltete Schule wahrscheinlich nicht nur gegen Gewaltverhalten, sondern auch gegen andere Probleme in ihrem Einflussbereich (Drogen, Schulverdrossenheit, Sekten usw.) präventiv wirksam ist. Nicht zuletzt dürfte deutlich sein, dass aggressive Handlungen von Seiten der Lehrkräfte mit den Präventionsprinzipien unvereinbar sind. Fortbildungen für Lehrer sind daher für den langfristigen Erfolg von Präventions-

bemühungen unabdingbar. Generell sollte in der Lehrerausbildung die Vermittlung von pädagogischen und psychologischen Kenntnissen im Verhältnis zu den fachwissenschaftlichen und didaktischen Ausbildungsinhalten ähnlich gewichtet werden, um das Lehrpersonal im den Umgang mit Problemsituationen und Konflikten handlungskompetent zu qualifizieren.

Gewaltpräventive Maßnahmen wirken umso erfolgreicher, je früher sie einsetzen, je länger sie durchgeführt werden, je mehr Personen beteiligt sind und je umfassender die Zielebenen (Individual- Klassen- und Schulebene) sind. Da es kein Patentrezept für die Problemlösung gibt, müssen die konkreten Bedingungen und Risikofaktoren der einzelnen Schule vor Ort berücksichtigt werden. Die Auswahl schulischer Maßnahmen sollte auf empirischen Datenanalysen fußen und in einem konkreten Bezug zu den Alltagssituationen der Schüler stehen. Dabei ist auch die praktische Umsetzung und Wirkung der Programme vor Ort bedeutsam. So ist es durchaus möglich, dass ein wirksames Konzept nur innerhalb eines personell und finanziell unterstützten „Modellversuchs“ hinreichend umgesetzt wird, ansonsten aber in der Praxis scheitert, weil es zu hohen Zeitaufwand und intensive Schulung erfordert. Es muss also auch gefragt werden, wie und unter welchen Voraussetzungen die Konzepte mit den schulischen Ressourcen realisiert werden können und ob ggf. andere Institutionen einbezogen werden sollten. Um zu überprüfen, ob die gesetzten Ziele mittels der angewandten Maßnahmen auch erreicht werden, ist die Evaluation der Präventions- und Interventionsmaßnahmen erforderlich.

Mit dieser Arbeit sollte gezeigt werden, dass Schule der Gewalt nicht hilflos ausgeliefert ist, auch wenn die außerschulischen Einflüsse groß sind. Die vielen gewaltfördernden und gewalthemmenden Bedingungen innerhalb der Schule belegen, dass Risikofaktoren für die Entwicklung von psychischer und physischer Gewalt in der Schule selbst zu finden sind und Gewaltprävention innerhalb der Institution Schule auf dem Weg zu einer „guten Schule“ möglich und notwendig ist.

## Anhang

### Schulstudien, die in dieser Arbeit verwendet wurden

#### Brusten, Hurrelmann 1973

Ziel der Untersuchung: Zusammenhang von schulischen Bedingungen (Interaktions-, Definitionsprozesse) und abweichendem Verhalten von Schülern.

Methoden: standardisierte Befragung (Selbstbericht) von 819 Schülern und 67 Lehrern an Haupt- und Realschulen und Gymnasien in Bielefeld.

#### Kounin Studie 1975

Ziel der Untersuchung: Störendes Unterrichtsverhaltens in der Schulklasse determiniert durch Lehrerhandeln.

Methode: 2 Video-Recorder- Studien: Eine Vorstudie mit 30 Klassen (1.-5. Schuljahr) und eine Studie mit 49 Klassen (1.-2. Schuljahr).

#### Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston 1979

Ziel der Untersuchung: Einfluss von Schule auf Verhalten und Leistungen der Schüler.

Methoden: Längsschnittstudie von 1970-1974 an 12 Londoner Gesamtschulen mit querschnittlicher Erhebung und längsschnittlichem Vergleich, Schüler- und Lehrerfragebogen, Lehrerinterviews, Statistikauswertungen, informelle und kategoriale Befragung und Beobachtung.

#### Fend 1986

Ziel der Untersuchung: Merkmalsunterschiede von Schulen mit „gutem“ und „schlechtem“ Schulklima.

Methoden: Schüler-, Lehrer- und Schulleiterbefragung an 35 Schulen Haupt-, Gesamt-, Realschulen und Gymnasien

#### Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992

Ziel der Untersuchung: Ausmaß und Erscheinungsformen von Gewalt und Entwicklung von Handlungskonzepten für den Umgang mit gewaltausübenden Jugendlichen.

Methoden: Schulleiterbefragung der Hamburger Schulbehörde, standardisierter Fragebogen an 176 Schulen (40% der Hamburger Schulen, 100% Rücklauf), Ergänzung durch Experten- und Schülerinterviews.

#### Dettenborn, Lautsch 1993

Ziel der Untersuchung: Aggression und deren Determinanten aus Schülerperspektive.

Methoden: standardisierter Fragebogen und offene Fragen bei 2553 Schülern der 7. und 10. Klassen an Gesamt-, Real-, Hauptschulen und Gymnasien in Ost- und Westberlin.

#### Niebel, Hanewinkel, Ferstl 1993

Ziel der Untersuchung: Quantitative Erfassung von „Gewalt zwischen Schülern“, „Vandalismus“ und „Gewalt gegen Lehrer“ (einschließlich verbaler Aggression), Risikofaktoren, vor allem schulische Parameter.

Methoden: Befragung von 1.186 Schülern, 500 Lehrkräften, 59 Schulleitern und 637 Eltern an 59 Schulen (Primar- und Sekundarstufe) in Schleswig-Holstein

#### Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland- Pfalz 1993

Ziel der Untersuchung: Bild über die Situation an rheinland- pfälzischen Schulen.

Methoden: Offene Befragung aller rheinland-pfälzischen Schulen (1455 Schulen mit Rückmeldungen).

Lamnek 1994

Ziel der Untersuchung: Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt.  
Methoden: Standardisierte Befragung von 3600 Schülern aus Haupt-, Berufs-, Realschulen und Gymnasien in Bayern, standardisierte Befragung von 800 Lehrern, 6 Gruppendiskussionen mit Lehrern, Schülern und Bediensteten.

Diehl, Sudek 1995

Ziel der Untersuchung: Untersuchung der Schülersicht zur Wahrnehmung und Ausübung von Gewalt sowie zu Präventionsmöglichkeiten.  
Methoden: Standardisierte Befragung aller Schüler (5.-13. Klasse) eines Gymnasiums in Ingelheim am Rhein (N=900), Auswertung des Raufunfallgeschehens.

Funk 1995; Funk, Passenberger 1997

Ziel der Untersuchung: Analyse relevanter Rahmenbedingungen für gewaltaffine Einstellungen und gewalttätigen Handelns auf der Basis eines strukturell- individualistischen Ansatzes  
Methoden: Standardisierte Befragung von 1458 Schülern der 7.-9. Klassen aus Haupt-, Realschulen und Gymnasien in Nürnberg

Olweus 1995 und 1997

Ziel der Untersuchung: Analyse von Aggression, Gewalt und deren Determinanten und Entwicklung eines Interventions- und Präventionsprogramms  
Methoden: Mehrere Untersuchungen seit den 70er Jahren, Hauptstudie 1983/84, an der 85% aller Grund- und weiterführenden Schulen Norwegens teilnahmen, insgesamt 130.000 Schüler (8-16 Jahre), Vergleichsuntersuchung in Schweden.

Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier, Popp und „Forschungsgruppe Schulevaluation“: Melzer, Schubarth, Ackermann, Rostampour, Darge, Stenke, Bergelt, Börner, Mühl 1996/97 und 1998

Ziel der Untersuchung: Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule, innerschulische und außerschulische Einflussfaktoren für Gewaltverhalten als Basis für Präventionsmaßnahmen  
Methoden: Zwei Untersuchungen: Eine Repräsentativstichprobe als Schülerbefragung 1996 von je ca. 3.000 Schülern der 6., 8. und 9./10. Jahrgangsstufen aller allgemeinbildender Schulen sowie Förderschüler in Sachsen und Hessen.  
1998 Replikationsstudie des sächsischen Untersuchungsteils der 96er Studie in denselben Schulen und Klassen mit identischem Untersuchungsdesign: für eine Gruppe von ca. 700 Schülern konnten z.B. Angaben über Häufigkeiten, Ursachen und Täter-Opfer-Typologien zu zwei Messzeitpunkten verglichen werden.

Averbeck, Lösel, Bliesener 1997

Ziel der Untersuchung: Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern.  
Methoden: Standardisierte Befragung von 1163 Schülern (7. und 8. Klassen) verschiedener Schulformen in Nürnberg und Erlangen.

WHO - Studie 2002:

Ziel der Untersuchung: Gesundheits- und Krankenstatus von Kindern und Jugendlichen. Mit erhoben wurden Fragen zu Mobbing, Schlägereien und Unfällen.  
Methoden: Internationaler Survey, der weltweit in 36 Ländern durchgeführt wurde. In Deutschland wurden in Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen über 20.000 Schüler der 5., 7. und 9. Jahrgangsstufen allgemeinbildender Schulen befragt.

Lösel und Bliesener 2003

Ziel der Untersuchung: Bedingungen aggressiven Verhaltens in der Schule (insbesondere Bullying und Viktimisierung), der allgemeinen Delinquenz und des nicht nur strafrechtlich relevanten, dissozialen Verhaltens.

Methoden: Zwei Teilstudien: Eine querschnittliche Befragung von 1.163 Schülern in 7. und 8. Klassen in Nürnberg und Erlangen und eine längsschnittliche Intensiverhebung an ausgewählten Gruppen von aggressiven, viktimisierten, unauffälligen und sozial relativ kompetenten mit insgesamt 102 Schülern. Die Datenerhebung erfolgt über standardisierte Fragebögen, Verhaltensbeobachtungen, Experimenten, Tests und Lehrerurteile.

Akademie für Arbeit und Politik 2003

Ziel der Untersuchung: Ausmaß und Erscheinungsformen von Gewalterfahrungen und extremistischen Einstellungen bei Schülern.

Methoden: Standardisierter Fragebogen an über 4000 Schüler der 7. - 13. Jahrgangsstufe (Rücklauf: 4.038 Fragebögen) von Haupt-, Real- Berufsschulen und Gymnasien in Bremen und Bremerhaven.

## Literaturverzeichnis

- Achtzehn Autoren (2000): Die kooperative Methode im Unterricht. 14 Fallbeispiele zur Lösung von Konflikten und zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Schulklassen. Hamburg: Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg
- Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (2003): Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Bremen
- Bandura, A. (1979): Sozial- kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett
- Benkmann, K. H. (1989): Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. In: Goetze, H.; Neukäter, H. (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6, Berlin: Marhold, S. 71-119
- Benkmann, K. H. (1992): Verhaltensstörungen als pädagogisches Problem. Reader 4015 der Fernuniversität Hagen, Hagen
- Besemer, Ch. (2000): Mediation - Vermittlung in Konflikten. Königfeld: Stiftung gewaltfreies Leben
- Bilz, L.; Hähne, C.; Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, K.; Klocke, A.; Melzer, W.; Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.), Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, München: Juventa, S. 243-299
- Böhnisch, L. (1994): Ist Gewalt männlich? In: Thiersch, H.; Wertheimer, J.; Grunwald, K.: „...überall in den Köpfen und Fäusten.“ Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 103-113
- Brophy, J. E. (2002): Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lehrerfortbildungsmaßnahme "Schulprogramm und Evaluation", Soest 2002
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett
- Bründel, H.; Hurrelmann, K. (1994): Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München: Droemer Knaur
- Brusten, M.; Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule: Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Kösel
- Bundesministerium des Innern; Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2001): Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin
- Burschkyk, L.; Sames, K.H.; Weidner, J. (1997): Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler, Forschungsergebnisse. In: Weidner, J.; Kilb R.; Kreft,

- D. (Hrsg.), Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel: Belz, S. 74-90
- Dann, H. D. (1989): Was geht im Kopf eines Lehrers vor? In: Psychologie, Erziehung, Unterricht, 36. Jg., 1989, München Basel: Ernst Reinhardt, S. 81-90
- Dann, H. D. (1997): Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa, S. 351-366
- Darge, K. (1998): Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklungsprozessen - eine Pilotstudie. In: Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich, S. 237-272
- Dettenborn, H.; Lautsch, E. (1993): Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, Heft 5, S. 745-774
- Diehl, F.; Sudek, R. (1995): Gewalt und Aggressivität in der Schule. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten. In: Pädagogisches Zentrum (PZ) des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Schriftenreihe „Pädagogik zeitgemäß“, Heft 19, 1995, Bad Kreuznach
- Dodge, K. A.; Frame, C.C.(1982): Social cognition and children's aggressive behavior. Child Development, 53, 620-635
- Dollard, J.; Doob, L.W.; Miller, N. E.; Mowrer, O. H.; Sears, R. R. (1939): Frustration and aggression. New Haven: Yale University Press.
- Faller, K. (2001): Konflikte als Chance. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen, LJS-INFO-DIENST, Texte und Materialien zum Jugendschutz, 2001, Hannover, S. 16-19
- Faller, K.; Kerntke, W.; Wackmann, M. (1996): Konflikte selber lösen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Fend, H. (1977): Schulklima: soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim, Basel: Belz
- Fend, H. (1986): Gute Schulen - schlechte Schulen. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, 1986, S. 275-293
- Fischer, L.; Wiswede G. (2002): Grundlagen der Sozialpsychologie. München, Wien: Oldenbourg
- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich
- Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (1992): Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg. Hamburg
- Freud, S. (1933): Warum Krieg? Ges. Werke, Bd. 16
- Freud, S. (1938): Abriß der Psychoanalyse. Ges. Werke, Bd. 17
- Friedlmeier, W. (1993): Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit. Konstanz: Hartung-Gorre

- Fuchs, A. (1993): Gewaltbegriff und Funktion von Gewalt. In: Kempf, W.; Frindte, W.; Sommer, G.; Spreiter, M. (Hrsg.), Gewaltfreie Konfliktlösungen. Heidelberg: Asanger, S. 35-52
- Funk, W. (Hrsg.) (1995a): Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg: Roderer
- Funk, W. (1995b): Gewalt an Schulen: Ergebnisse aus dem Nürnberger Schüler Survey. In: S. Lamnek (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich, S. 119-138
- Funk, W.; Passenberger, J. (1997): Determinanten der Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K. J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa, S. 243-260
- Gall, R. (1997): Verstehen, aber nicht einverstanden sein. Coolness-Training für Schulen. In: Weidner, J.; Kilb, R.; Kreft, D. (Hrsg.), Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel: Belz, S. 150-171
- Galtung, J. (1971): Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hrsg.), Kritische Friedensforschung. Frankfurt/ M. : Suhrkamp, S. 55- 104
- Good, T. L.; Brophy, J. E. (1997): Looking in Classrooms. New York: Addison Wesley
- Gordon, T. (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Hagedorn, O. (1994a): Konfliktlotsen. Stuttgart: Klett
- Hagedorn, O. (1994b): Unterrichtsideen - Konfliktlotsen. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und- weiterbildung und Schulentwicklung
- Hargreaves, D.H. (1979): Reaktionen auf soziale Etikettierung. In: Asmus, H.-J.; Peuckert, R. (Hrsg.), Abweichendes Schülerverhalten. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 141- 154
- Hargreaves, D.H.; Hester, St. K.; Mellor, F.J. (1981): Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim und Basel: Belz
- Hillenbrand, C. (2002): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München: Ernst Reinhardt
- Holtappels, H.G. (1985): Schülerprobleme und abweichendes Schülerverhalten aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 5, 1985, S. 291-323
- Holtappels, H.G. (1987): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationswirkungen im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum 1987
- Holtappels, H.G. (2000): „Abweichendes Verhalten“ und soziale Etikettierungsprozesse in der Schule. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen: Leske + Budrich, S. 231-255

- Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.- J. (Hrsg.) (1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa
- Hurrelmann, K.; Freitag, M. (1993): Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jungenproblem. Forschungsbericht. Universität Bielefeld
- Israel, S. (1990): Körperlich-sportliche Aktivitäten und einige psychophysische Zusammenhänge. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Deutschen Hochschule für Körperkultur, 31. Jg., 1990, H. 1, S. 84-10
- Jefferys, K.; Noak, U. (1995): Streiten, Vermitteln, Lösen: Das Schüler-Streit-Schlichter- Programm für die Klassen 5-10. Lichtenau: AOL-Verlag
- Kaeding, P.; Leiß, M. (2001): Peer-Mediations-Training für Schülerinnen und Schüler. In: Walker, J. (Hrsg.), Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe 1. Berlin: Cornelsen, S. 160-214
- Kempf, W. (1996): Begriff und Probleme des Friedens - Beiträge der Sozialpsychologie. Reader 3265 der Fernuniversität Hagen, Hagen
- Kempf, W. (2000): Gewaltursachen und Gewaltdynamiken. In: Österreichisches Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung (Hrsg.), Konflikte und Gewalt: Ursachen – Entwicklungstendenzen - Perspektiven. Münster: Agenda-Verlag, S. 44-65
- Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B. (1996): Die Situation von >>Tätern<< und >>Opfern<< aggressiver Handlungen in der Schule. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 45 Jg., 1996, Heft 1, S. 2-9
- Kounin, J. (1976): Techniken der Klassenführung. Stuttgart: Klett
- Krafeld, F. J. (1996): Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich
- Krumm, V. (1997): Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H. G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. München: Juventa, S. 63-79
- Krumm, V.; Weiß, S. (2002): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. <http://www.learnline.nrw.de/angebote/schulberatung/Download> 2002
- Lamnek, S. (1994): Zur Phänomenologie der Gewalt an Schulen. (Vortragsmanuskript)
- Laucht, M. (1999): Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In: Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (Hrsg.), Was Kinder stärkt. München Basel: Ernst Reinhardt, S. 303-314
- Lösel, F.; Selg, H.; Schneider, U.; Müller-Luckmann, E. (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus psychologischer Sicht. In: Schwind, H.D., u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt, Band II. Berlin: Duncker & Humblot, S. 1-156
- Lösel, F.; Bliesener, T.; Averbek, M. (1997): Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In: Holtappels, H. G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.;

- Tillmann, K.J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa, S. 137-153
- Lösel, F.; Bliesener, T.; Averbek, M. (1998): Hat die Jugenddelinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In: DVJJ-Journal, Heft 9, 1998, S. 115-125
- Lösel, F.; Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (Hrsg.), Was Kinder stärkt. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 37-58
- Lösel, F.; Bliesener, T. (1999): Germany. In: P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), The nature of school bullying: A cross-national perspective (pp. 224-249). London: Routledge
- Lösel, F.; Bliesener, T. (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. München: Luchterhand
- Lück, H.E. (2000): Einführung in die Psychologie sozialer Prozesse. Reader 03251 und 73251, KE 1-4 der Fernuniversität Hagen, Hagen
- Mansel, J.; Hurrelmann, K. (1998): Aggression und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, 1998, S. 78-109
- Martin, L. R. (1999): Gewalt in Schule und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- McPhillimy, B. (1996): Controlling your class. New York: Wiley
- Mediationsstelle Brückenschlag e.V. (1999): Dokumentation des Konfliktlotsenprojektes an der Christianische Schule in Lüneburg. Lüneburg
- Meier, U. (1997a): Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann K. J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa, S. 225-242
- Meier, U. (1997b): Gewalt in der Schule-Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten. In: Praxis Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie, Heft 46, 1997, S. 169-181
- Meister, D.; Sander, U. (1998): Kindheit und Jugend in der Mediengesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, Heft 36, 1998, S. 5-16
- Melzer, W. (1998): Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen- Einführung. In: Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-49
- Melzer, W.; Rostampour, P. (1998): Prädiktoren außerschulischer Gewalt im außerschulischen Bereich. In: Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich, S. 149-188
- Melzer, W.; Mühl, M.; Ackermann, C. (1998): Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In: Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich, S. 189-219.

- Melzer, W.; Schwind H.D. (Hrsg.) (2004): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Melzer, W., Schubarth W., Ehninger, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Metzger, T. (1999): Die Einführung von Konfliktlotsenprojekten als Prozess der Organisationsentwicklung. In: Institut für Konfliktaustragung und Mediation. Dokumentation der Veranstaltung am 1.12.1999 „SchülerInnen lösen eigene Konflikte“, Hamburg, S. 4-7
- Meyer, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: Pädagogik, 10, 2003, S. 36-43
- Ministerium für Bildung und Kultur in Rheinland-Pfalz (1993): Gewalt an Schulen. Antwort auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU. Drucksache 12/2635. Landtag Rheinland-Pfalz, 25. 2. 1993
- Mummendey, A. (1984): Social psychology of aggression: From individual behavior to social interaction. Berlin: Springer
- Myschker, N. (2002): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen. 4. A. Stuttgart: Kohlhammer
- Niebel, G.; Hanewinkel, R.; Ferstl, R. (1993): Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, Nr. 5, S. 775-798
- Nolting, H.P. (2002a): Lernfall Aggression. Reinbek: Rowohlt
- Nolting, H.P. (2002b): Störungen in der Schulklasse. Weinheim: Beltz
- Nolting, H.P.; Knopf, H. (1998): Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge - wenig Studien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45. Jg., 1998, S. 249-260
- Oerter, R.; Montada, L. (1987): Entwicklungspsychologie. München; Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Olweus, D. (1997): Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K. J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa, S. 281-297
- Olweus, D. (2004): Gewalt in der Schule. Was Eltern und Lehrer wissen sollten - und tun können. 3. Aufl.- Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber
- Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (Hrsg) (1999): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhard
- Petermann, F.; Warschburger, P. (1995): Aggression. In: Petermann, F. (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe, S. 127-163
- Petermann, F.; Petermann, U. (2001): Training mit aggressiven Kindern. Weinheim: Beltz

- Petermann, F.; Döpfner, M.; Schmidt, M.H. (2001): Ratgeber Aggressives Verhalten. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe
- Popp, U. (1997): Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, München: Juventa, S. 215-232
- Recht, P. (1995): Kommunikation und Interaktion. Reader 4087 der Fernuniversität Hagen, Hagen
- Redlich, A. (2000a): Vor - Worte. In: Achtzehn Autoren, Die Kooperative Methode im Unterricht. Hamburg: Universität Hamburg, S. 1-2
- Redlich, A. (2000b): Die Kooperative Methode: „Kulturentwicklung“ einer Schulklasse. In: Achtzehn Autoren, Die Kooperative Methode im Unterricht. Hamburg: Universität Hamburg, S. 4-10
- Redlich, A.; Schley, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München: Urban und Schwarzenberg
- Rheinberg, F.; Hoss, J. (1979): Störungen und Mitarbeit im Unterricht. Eine Erkundungsstudie zu Kounins Kategorisierung des Lehrerverhaltens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, Heft 11, 1979, S. 244-249
- Rostampour, P. (1998): Rollengefüge von Tätern und Opfern. In: Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich, S. 115-147
- Rostampour, P.; Melzer, W.; Schubarth, W. (1998): Schulische Gewalt im Lebenszusammenhang von Schülern - Gesamtmodell (Mehrebenenanalyse): In: Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich, S. 221-236
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Weinheim und Basel: Beltz
- Sack, F. (1972): Stichwort „abweichendes Verhalten“. In: Bernsdorf, W.: Wörterbuch der Soziologie. Bd. 1. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 15-20
- Schick, A.; Cierpka, M. (2004): „FAUSTLOS“ - Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In: Melzer, W.; Schwind H.D. (Hrsg.), Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 54-66
- Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Schubarth, W.; Ackermann, C. (1998): Schulische Gewaltformen und Konfliktsituationen im Ost-West-Vergleich. In : Forschungsgruppe Schulevaluation, Gewalt als Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-84
- Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander Reden 1 und 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schweer, M.K.W. (Hrsg.) (2000): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen: Leske + Budrich

- Schweer, M.K.W.; Thies, B. (2000): Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-78
- Schwind, H.D. (2003): Phänomene und Ursachen der Gewalt in der Schule - Kann sich das Massaker von Erfurt anderwärts wiederholen? In: Melzer, W.; Schwind H. D. (Hrsg.), Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 21- 34
- Schwind, H.D.; Baumann, J. (Hrsg.) (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Bd. I. Berlin: Duncker & Humboldt
- Seifert, W. (1995): Gruppenprozesse steuern. Offenbach: Gabal
- Selg, H.; Mees, U.; Berg, D. (1988): Psychologie der Aggressivität. Göttingen: Hogrefe
- Silbereisen, R.K.; Schuhler, P. (1993): Prosoziales Verhalten. In: Markefka, M.; Nauck, B. (Hrsg.), Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 275-288
- Sipes, R. G. (1973): War, Sports and Aggression. American Anthropologist, 75, 1973, S. 64-68
- Speck, O. (1999): Risiko und Resilienz in der Erziehung - Pädagogische Reflexionen. In: Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (Hrsg.), Was Kinder stärkt. München Basel: Ernst Reinhard, S. 353-368
- Staudt, C. (1994): LehrerInnen - nur Opfer oder auch Täter? In: Pädagogik, Heft 3, 1994, S. 17-20
- Stichwort (1995): Aggression und Gewalt. München: Heyne Sachbuch Nr. 19/4051
- Tennstädt, K.C. (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 2. Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber
- Tennstädt, K.C.; Dann, H.D. (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Band 3. Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber
- Tennstädt, K.C.; Krause, F.; Humpert, W.; Dann, H.D. (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Einführung. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber
- Tillmann, K.J. (1994): Gewalt in der Schule. Was sagt die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 42. Jg., 1994, Heft 2, S.163-174
- Tillmann, K.J. (1997): Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa, S. 11-25
- Tillmann, K.J.; Holler-Nowitzki, B.; Holtappels, H.G.; Meier, U.; Popp, U. (2000): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erschei-

nungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München: Juventa

Thornberry, T.P. (1998): Membership in youth gangs and involvement in serious and violent offending. In: R. Loeber & D.P. Farrington (Eds), Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions (pp. 147-166). Thousand Oaks, CA: Sage

Walker, J. (Hrsg.) (2001): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe 1. Berlin: Cornelsen

Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson D.D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber,

Weidner, J. (2002): Konfrontative Pädagogik. In: Sozialmagazin, 27. Jg., 2002, Heft 2, S. 39-45

Weidner, J.; Kilb R.; Kreft, D. (Hrsg.) (1997): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel: Beltz

Weinert, F. E.; Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Werner, E.E. (1989): Vulnerability and resilience: A longitudinal perspective. In: Brambring, M.; Lösel, F.; Skowronek, H. (Eds.): Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention. Berlin: DeGruyter, S. 157-172

Werner, E. E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (Hrsg.), Was Kinder stärkt. München Basel: Ernst Reinhard, S. 25-36

Werning, R. (1996): Sozial auffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 65. Jg., 1996, Heft 1, S. 47-61

Willems, H. (1993): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. In: Otto, H.; Merten, R. (Hrsg.), Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 88 -108

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Magisterarbeit mit dem Thema

**Aggressives Verhalten und Gewalt von Schülern als Schulproblem-  
Erscheinungsformen, theoretische Grundlagen, Ursachen  
und pädagogische Handlungskonzepte zur Prävention und Intervention**

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Ich versichere, dass ich keine Magisterarbeit oder Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Thema an der FernUniversität oder einer anderen Hochschule eingereicht habe.

Hamburg, den 25.9.2005

Unterschrift