

Melzer, Wolfgang; Darge, Kerstin

Gewalt in der Schule - Analyse und Prävention

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (2000) 1, S. 16-35

urn:nbn:de:0111-opus-9083

Erstveröffentlichung bei:



www.v-r.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,
Psychologie und Familientherapie

49. Jahrgang 2000

Herausgeberinnen und Herausgeber

Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –
Friedrich Specht, Göttingen – Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Verantwortliche Herausgeberinnen

Ulrike Lehmkuhl, Berlin
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Redakteur

Günter Presting, Göttingen

V&R Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention

Wolfgang Melzer und Kerstin Darge

Summary

Violence in schools – analysis and prevention

The "Forschungsgruppe Schulevaluation" (Research Group for School Evaluation, Technical University of Dresden) conducted several empirical investigations which led to rich knowledge concerning the amount of violence in schools, the different forms of violence, roles that actors of and sufferers from violent action play and the causes for violence. Besides the wellknown socialisatory influence of families, media consumption and peers for the formation of violent behaviour of pupils and of behaviour that has an affinity to violence a causal influence of schools was detected. Questions concerning the prevention of violence, the conducting of pilot studies on the latter point in one single school as well as the evaluation of the preventory measures taken were important points in our work. In the present study we will present the most important empirical results and our experience with the prevention of violence.

Zusammenfassung

In mehreren seit 1993 durchgeführten empirischen Untersuchungen der „Forschungsgruppe Schulevaluation“ an der Technischen Universität Dresden wurden vielfältige Erkenntnisse zum Ausmaß von Gewalt in der Schule, zu den Gewaltformen, den Rollen von Tätern und Opfern und den Gewaltursachen gewonnen. Neben den bekannten sozialisatorischen Einflüssen von Familie, Medienverhalten und Peers konnte auch eine Mitverursachung der Institution Schule bei der Entstehung von gewaltförmigem und gewaltaffinem Verhalten der Schüler nachgewiesen werden. Weitere Schwerpunkte unserer Forschungsgruppe waren die Beschäftigung mit Fragen der Gewaltprävention, die Durchführung einer entsprechenden Pilotstudie an einer Einzelschule und die Evaluation der realisierten Präventionsmaßnahmen. Im vorliegenden Beitrag soll über die wichtigsten empirischen Befunde und über unsere Erfahrungen mit Gewaltprävention berichtet werden.

1 Einleitung

Der Psychoanalytiker Horst-Eberhard Richter und seine Gruppe haben Anfang der 90er Jahre ihren sog. Gießen-Test, ein Instrumentarium zur Ermittlung von Persönlichkeitseigenschaften wie sozialer Resonanz, Dominanz oder Selbstkontrolle, neu standardi-

sieren müssen, weil die Durchschnittswerte in der Bevölkerung sich gegenüber früheren Jahren deutlich verschoben hatten. Die Autoren diagnostizieren für die beginnenden 90er Jahre: „Die Bundesdeutschen sind im Mittel dominanter, unterkontrollierter, hypomanischer (das heißt weniger selbstreflexiv, d. Verf.) und durchlässiger, aber auch positiv resonanter und sozial potenter geworden“ (Beckmann et al. 1990, S. 7).

Zu ähnlichen Befunden kommt Gerhard Schmidchen in seiner vergleichenden Ost-West-Jugendstudie, die 1997 veröffentlicht wurde. Danach bestehen zugleich eine erhebliche Aggressionsbereitschaft unter den Heranwachsenden, die in Ostdeutschland vergleichsweise stärker ausfällt, und eine Übereinstimmung in den ethischen Grundsätzen auf hohem Niveau. Es ist eine Mehrheit der Jugendlichen – jeweils 54% in Ost- und Westdeutschland –, die altruistisch und gemeinschaftsorientiert eingestellt ist (vgl. Schmidchen 1997, S. 58ff.). Offenbar gilt beides: Wir können eine Zunahme an Ichlichkeit, Ellbogenmentalität und Aggressionsbereitschaft ebenso registrieren wie ein Anwachsen kommunikativer Fähigkeiten und prosozialer Kompetenzen. Auch scheint es nach den Ergebnissen einer eigenen, Anfang der 90er Jahre durchgeführten Jugendstudie so zu sein, daß instrumentelle, das heißt auf den eigenen Nutzen zielende, Einstellungen und Altruismus bzw. Postmaterialismus keine Gegensätze mehr darstellen (vgl. Melzer 1992, S. 80ff.). Die Botschaft der Jugendforschung, daß es *die* Jugend nicht gibt, sondern verschiedene Gruppen von Jugendlichen, muß auch für die Gewaltdebatte festgehalten werden.

Nach unseren aktuellen Untersuchungen zur Gewalt in der Schule, die wir in den letzten Jahren in der Sekundarstufe I (Jahrgänge 5–10), in der entwicklungsbedingt die Gewaltspitzen liegen, durchgeführt haben, läßt sich der harte Kern einer an sich noch größeren „Tätergruppe“ von Schülern mit etwa 3–4% und die Gruppe der „Opfer“ mit etwa 7–10% beziffern (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 115ff.; Rostampour u. Melzer 1997). Das heißt, daß bei insgesamt ca. 5 Millionen Schülern dieser Schulstufe in Deutschland etwa 425000 Schüler unter den Drangsalierungen anderer Schüler leiden und etwa 175000 Schüler zum Kreis der notorischen „Täter“ zu rechnen sind. Aber die Mehrzahl der Schüler ist weder an kleineren noch an größeren Gewaltaktionen beteiligt.

Es deutet sich bereits bei diesen ersten Befunden ein sehr differenziertes empirisches Gesamtbild an, das nichts mit den Pauschalisierungen und Dramatisierungen in Medieneinstellungen und Alltagsmeinungen zu tun hat. Für weite Teile der Öffentlichkeit scheint es ausgemacht, daß eine strukturelle Gewalt der Institution Schule mit dem Lehrer als Zuchtmeister heutzutage nicht mehr bestehe und die Rolle des Gewaltakteurs auf die Schüler übergegangen sei, diese mit extremen Verhaltensweisen und z. T. auch unter Einsatz von Waffen ihre Aggressionen an anderen Personen und auch an Sachen auslassen würden und somit ganz neue und härtere Formen der Gewalt in der Schule entstanden seien. Gerne wird auch – um den Unterschied zu früher zu untermauern – das drastische Bild des besiegten und am Boden liegenden Schülers gebraucht, dessen Eingeständnis der Niederlage zuvor den Aggressionsakt beendete; heute würde jedoch weiter auf den Unterlegenen und Wehrlosen eingeschlagen – so hört und liest man nicht nur in der Regenbogenpresse. In jüngster Zeit haben sich

auch seriöse Politmagazine wiederholt und regelmäßig mit der Thematik „Gewalt in der Schule“ befaßt und zum Teil eigene Untersuchungen in Auftrag gegeben. In den Artikeln finden sich in abgeschwächter Form aber ebenso die üblichen Klischees und auch direkt oder unterschwellig erhobene Vorwürfe an die Wissenschaft, sie neige dazu, die Entwicklungen zu bagatellisieren.

Die sozialwissenschaftliche Forschung hat sich in der Tat relativ spät mit der Thematik befaßt, aber mit Hochdruck seit Beginn der 90er Jahre dazu Analysen durchgeführt und Präventionsprogramme entwickelt – so auch die „Forschungsgruppe Schulevaluation“ an der Technischen Universität Dresden, der die Autoren angehören. Diese Forschungsgruppe beschäftigt sich seit ihrer Gründung im Jahre 1993 mit dem Themenkreis „Soziale Probleme und soziale Verantwortung“ und hat auf diesem Gebiet seither acht Untersuchungen in vier Bundesländern – mit Schwerpunkt in Sachsen – durchgeführt, darunter

- *quantitative Analysen*, um das Ausmaß und die Ursachen von Gewalt in der Schule zu ermitteln,
- *qualitative Analysen*, um den Blick für die Einzelschule oder konkrete Schülerrollen bzw. Schülerschicksale zu öffnen sowie
- eine Pilotstudie zur *Gewaltprävention*, um Maßnahmen zur pädagogischen Bearbeitung der Problemlagen zu entwickeln und erproben zu können.

Eine umfassende Darstellung der Untersuchungsergebnisse findet sich in der Dresdner Studie „Gewalt als soziales Problem in Schulen“ (Forschungsgruppe Schulevaluation 1998). Die in der genannten Studie und dem vorliegenden Beitrag vorgestellten Befunde basieren auf einer repräsentativen Befragung von über 3000 sächsischen Schülern der 6. bis 10. Jahrgänge in Förderschulen, Mittelschulen und Gymnasien sowie deren Lehrern. Mit Hilfe der von einem westdeutschen Partnerprojekt¹ in einer Parallelbefragung in Hessen erhobenen Daten konnte zudem einen Ost-West-Vergleich durchgeführt werden.

2 Analyse: Welches sind die wichtigsten Untersuchungsergebnisse?

2.1 Schulische Gewalt im Ost-West-Vergleich

Das Gewaltausmaß in Ost- und Westdeutschland ist mittlerweile ähnlich hoch. In beiden Stichproben besteht eine identische Rangfolge 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 sexueller Belästigung. Die extremen Formen, wie Erpressung oder Angriff mit einer Waffe, kommen nur sehr selten vor. Als einzige Gewaltform sind die Aggressionen gegen Lehrer im Ost-West-Vergleich in Sachsen stärker als in Hessen ausgeprägt. Bei allen anderen Gewaltfacetten besteht ein höheres Quantum bei den hessischen Schülern. Ge-

¹ Unter Leitung von Klaus-Jürgen Tillmann und Heinz Günter Holtappels.

genüber früheren Untersuchungen unseres Forschungsteams (vgl. Meier et al. 1995), die allerdings mit anderen Methoden durchgeführt worden sind (Schulleiterbefragungen), scheint es so zu sein, daß sich die Ost-West-Differenzen verringert haben. Für diese Angleichungshypothese spricht unter anderem, daß Unterschiede in den sechsten im Vergleich zu höheren Klassen kaum noch bestehen und die allgemeinen Beurteilungsmaßstäbe der Jugendkultur mittlerweile nahezu identisch sind. Die „Vereinigung im Gewaltniveau“ verläuft im Osten und im Westen aber auf verschiedenen Entwicklungspfaden: eine erheblich höhere Aggressionsbereitschaft im Osten bildet in Verbindung mit einem durchschnittlich deutlich negativeren Selbstkonzept ein erhebliches Gefährdungspotential, das bei ähnlichen familialen und außerschulischen Bedingungen in Ost und West im wesentlichen durch eine höhere Rigidität der sächsischen Schulkultur zur Zeit noch „herunterreguliert“ werden kann, im außerschulischen Raum, der einer geringeren Sozialkontrolle unterliegt, dagegen um so stärker Platz ergreift.

2.2 Täter-Opfer-Typologie

Unsere Forschungsgruppe hat in einem ihrer Schwerpunkte differenzierte Täter-Opfer-Analysen durchgeführt. Einige Basisdaten dazu sind bereits im einführenden Teil dargestellt worden. Unsere Auswertungen der repräsentativen Schülerbefragungen haben ergeben, daß sich die Gruppen von Tätern und Opfern, einschließlich der Subgruppen, nicht klar voneinander abgrenzen lassen. Neben einer deutlich identifizierbaren Gruppe von Wiederholungstätern gibt es solche Schüler, die in eine Tat „hineingeschlittert“ sind, z. B. als sie einen Streit schlichten wollten. Neben eindeutigen Opfern, die häufig gequält und ausgegrenzt werden, gibt es „provozierende“ Opfer, deren Leid wenigstens zum Teil von ihnen selbst mit verursacht wurde (vgl. Olweus 1995, S. 26ff.).

Nach den Ergebnissen unserer Untersuchungen gibt es mehr Opfer als Täter (vgl. hierzu und zum folgenden Melzer u. Rostampour 1996). Wir gehen dabei von einem relativ weiten Gewaltbegriff aus, der auch die psychischen und verbalen Formen und auch die Schuldevianz (z. B. Mogeln, Unterrichtsstörungen) mit einschließt, weil die Korrelationen der verschiedenen Gewaltformen untereinander sehr hoch sind und deviantes Verhalten als Einstieg in gravierenderes Gewaltverhalten (Delinquenz) dienen kann. Deshalb fallen auch die Täter- und Opfer-Gruppen relativ groß aus. Diese Definition gilt für die neueren Studien ebenso wie die hier zitierte, etwas ältere Studie aus dem Jahre 1996. Von den seinerzeit 4000 befragten Schülerinnen und Schülern der 6. und 9. Jahrgänge sind nur 1300 „nie“ als Täter oder Opfer in Erscheinung getreten; 2300 waren in verschiedene Formen abweichenden Verhaltens involviert. Von denjenigen, die nach unseren Kategorien zu den Opfern zählen („oft“/„ab und zu“), sind lediglich 36,4% „nie“ Täter gewesen, d. h., fast zwei Drittel aller Opfer sind auch als Täter hervorgetreten. Umgekehrt waren von denjenigen, die „oft“/„ab und zu“ Täter sind, 45,7% „nie“ Opfer, also auch eine Mehrheit der Täter ist schon in verschiedener Intensität Opfer gewesen.

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die für den Täter- und den Opferstatus gleichermaßen kennzeichnend sind. Täter und Opfer sind eher Jungen als Mädchen, kommen

an Gymnasien und teilweise auch in den Berufsschulen signifikant weniger vor, auch an Schulen, in denen – unabhängig von der Schulform – das Gewaltvorkommen insgesamt niedriger ist. Es sind in solchen Schulen mehr Täter und Opfer zu verzeichnen, in denen nach Auffassung der Schüler ein „aggressives Lehrerverhalten“ besteht. Das Handeln der Lehrer ist also mit entscheidend bei Problemen, vor allem aber bei der professionellen Lösung dieser Probleme (z.B. Kommunikationsumgang mit Tätern und Opfern). Außerdem zeigt sich auch bei diesem Thema, wie elterliche Erziehungseinflüsse in Schule hineinwirken: Kinder, die in einem positiven Familienklima aufgewachsen sind und einen hohen Grad an Übereinstimmung in bezug auf den Leistungsbereich und die Bildungserwartung mit den Eltern aufweisen, sind weniger – als „Täter“ und als „Opfer“ – in Gewalttaten involviert.

Bei der Charakterisierung der *Tätergruppe* kann davon ausgegangen werden, daß sich hier im Durchschnitt etwas schlechtere Schüler versammeln, sie bleiben etwas häufiger sitzen, bzw. ihre Versetzung ist eher gefährdet. Vor allem sehen sie aber den Sinn des Lernens nicht ein und können kaum Schulfreude empfinden. Das Verhältnis zu den Lehrern wird als gestört betrachtet. Sie fühlen sich oft schon „abgeschrieben“. Die Schule kümmere sich zu wenig um sie, der Unterrichtsstoff werde nicht genügend erklärt, auf Fragen der Schüler zu wenig eingegangen. Die Täter fühlen sich in den Räumen der Schule nicht wohl, außerdem äußern sie – etwas überraschend, daß man sie in der Schule zu wenig zu Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit, also zur Einhaltung traditioneller Lerntugenden, angehalten habe. Vielleicht fehlt es den Tätern an Deutlichkeit der Regeln, gewiß aber an positiven Erfahrungen im Umgang miteinander. Im Unterschied zu den Opfern rechtfertigen die Täter aber die von ihnen ausgeübten schulischen Formen von Gewalt und abweichendem Verhalten als „notwendig“ und legitimieren sie als „natürliches Verhalten“.

Im Gegensatz zu den Tätern, die sich als Gruppenmenschen definieren, ist das typische *Opfer* isoliert, hat das Gefühl, von anderen nicht akzeptiert zu werden, keine Freunde zu haben. Opfer fühlen sich in der Klasse nicht wohl, empfinden dort keinen Zusammenhalt, nur Konkurrenz und Egoismus. Diese sozialen und klimatischen Beeinträchtigungen bestehen bereits in der Familie und setzen sich auf Schulebene fort: Opfer fühlen sich in der Schule unwohl, haben keinen Spaß beim Lernen. Das Opfer ist ein Angsttyp; es besitzt – im Gegensatz zum Täter – ein geringes Selbstwertgefühl, ist mit sich unzufrieden, hält sich für wenig erfolgreich und sieht bei sich kaum erwähnenswerte positive Eigenschaften. Opfer haben auch außerhalb der Schule weniger Freunde und sind seltener in soziale Gruppen und Cliques eingebunden. Genau dies ist wiederum ein Merkmal der Täter. Am Rande der „sozial-ökologischen Ausschnitte“ entstehen nicht nur Freundschaftsbeziehungen, Gruppen und Cliques, die über den schulischen Kontext hinausweisen, sondern auch Gruppen mit einer aggressiven Außenorientierung bis hin zu Schüler- und Jugendbanden.

Die statistisch stärksten Effekte (hochsignifikante Korrelationen) für das Zustandekommen des Täterstatus lassen sich für den Prozeß der sozialen Etikettierung als Täter ($r=.50^{**}$) nachweisen. Da dieser Aspekt auch bei der Charakterisierung der Opfer eine überdurchschnittliche Rolle spielt ($r=.33^{**}$), kann davon ausgegangen werden, daß derartige Prozesse der schulischen Interaktion eine erhebliche Relevanz besitzen. Zuge-

spitzt könnte man sagen: ein Stück weit werden Täter und etwas weniger stark auch Opfer durch den Erwartungshorizont ihres Umfeldes (Mitschüler wie Lehrer) in ihre jeweiligen Rollen gedrängt. Dafür spricht auch der Befund unserer neueren Schülerbefragungen, daß sich diese Rollen erst im Verlaufe der Schulzeit verfestigen. Daran sind eben auch die Lehrer mit Etikettierungs- und zum Teil auch eigenem aggressiven Verhalten nicht unbeteiligt. Während sie die „Störenfriede“ und auch „Leistungsträger“ in den Klassen sehr genau kennen, wissen sie aber über „Außenseiter“ und „Opfer“ unter den Schülern weniger Bescheid.

In unserer 96er Studie haben wir mit Hilfe von Clusteranalysen eine noch differenziertere Täter-Opfer-Typologie entwickelt. In der Tabelle 1 sind die ermittelten fünf unterschiedlichen Typen ausdifferenziert nach Geschlecht, Jahrgang und Schulform dargestellt.²

Tab. 1: Verteilung von Geschlecht, Jahrgang und Schulform in den fünf Clustern des Gewaltstatus¹

Status	Geschlecht		Jahrgang			Schulform		
	Junge	Mädchen	Kl. 6	Kl. 8	Kl. 9/10	Gymnasium	Mittelschule	Förderschule
Opfer	124 8,3%	92 5,7%	98 9,9%	75 6,8%	44 4,4%	83 6,6%	113 6,8%	21 11,5%
Täter-Opfer	69 4,6%	35 2,2%	41 4,1%	49 4,5%	14 1,4%	22 1,7%	61 3,7%	21 11,5%
Täter	204 13,7%	41 2,6%	147 4,8%	119 10,8%	80 7,9%	65 5,2%	167 10,1%	14 7,7%
Episod.-Täter	475 31,9%	323 20,2%	171 17,3%	315 28,7%	313 31,0%	308 24,4%	450 27,2%	41 22,5%
Unbeteiligte	616 41,4%	1111 69,4%	631 63,9%	539 49,1%	558 55,3%	782 62,1%	861 52,1%	85 46,7%
Gesamt	1488 48,2%	1602 51,8%	988 31,9%	1097 49,1%	1009 32,6%	1260 40,7%	1652 53,4%	182 5,9%

Anmerkungen:

¹ Prozentangaben sind Spaltenprozent, mit Ausnahme der letzten Zeile, in allen Fällen: $p < 0.00000$.

Es zeigt sich durchgängig, daß Jungen sich erheblich mehr als die Mädchen an Gewalthandlungen beteiligen. Während 69,4% aller Mädchen zur Gruppe der „Unbeteiligten“ gehören, befinden sich nur 41,4% der Jungen in dieser Gruppe. In allen Gruppen, bei denen Gewalthandeln eine Rolle spielt, sind die Jungen stärker als die Mädchen vertreten, insbesondere bei den „Tätern“ und „Episoden-Tätern“. Bei den „Opfern“ und „Täter-Opfern“ sind die Geschlechterunterschiede aber etwas kleiner.

² Die Typologie basiert auf Berechnungen von Parviz Rostampour, bei dem wir uns auf diesem Weg bedanken.

Aus den Daten ist ebenfalls ersichtlich, daß die „Tätergruppe“ am stärksten im 8. Jahrgang vertreten ist und am geringsten im 6. Jahrgang. Ihr Anteil im 9. bzw. 10. Jahrgang unterscheidet sich kaum vom Gesamtdurchschnitt. In den höheren Jahrgängen kommen die „Episoden-Täter“ am relativ stärksten vor, gefolgt von den Schülern des 8. Jahrgangs; Sechstkläßler sind auch hier unterrepräsentiert. Der Anteil der „Opfer“ nimmt mit zunehmender Klassenstufe fast linear ab. Im Jahrgang 6 befinden sich mehr als doppelt so viele „Opfer“ wie in den Jahrgängen 9 und 10. Der Anteil der „Unbeteiligten“ ist in der Klassenstufe 6 am größten und in der Klassenstufe 8 am kleinsten. Das zeigt, daß sich innerhalb der untersuchten Altersspanne der Übergang von der 6. zur 8. Klasse für viele Schüler hinsichtlich der Verwicklung in schulische Gewalt kritisch gestaltet. Eine weitere Erkenntnis ist die, daß die Gymnasien am wenigsten und die Mittel- und Förderschulen am stärksten von Gewalt betroffen sind. Die Gymnasien sind mit 62,1% „Unbeteiligter“ am wenigsten und die Förderschulen mit 46,7% am meisten belastet. Der relativ hohe Anteil der „Opfer“ und der „Täter-Opfer“ in den Förderschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen ist bemerkenswert, obwohl der Anteil der „Täter“ und „Episoden-Täter“ in dieser Schulform insgesamt fast genauso groß ist wie in den Gymnasien und kleiner als in den Mittelschulen. Diese Ergebnisstruktur der Schülerbefragung wird durch die Daten der Lehrerbefragung bestätigt: ein Drittel der Gymnasiallehrer, aber drei Viertel der Mittelschullehrer und etwa 85% der Förderschullehrer sind der Auffassung, daß Gewalt in der Schule in Ostdeutschland seit der Wende in ihrem Erfahrungsbereich zum Teil erheblich zugenommen habe.

2.3 Ursachen für Gewalthandeln

Wir haben ein komplexes Theoriemodell geprüft, das eine starke sozialisationstheoretische und eine steuerungstheoretische Dimension besitzt (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 35ff.). Über die empirische Wirksamkeit der sozialisationstheoretischen Prädiktoren soll in der hier gebotenen Kürze berichtet werden. Ein Großteil der Ursachen für Gewalthandeln liegt im personalen Bereich und im Erziehungsmilieu begründet. So wirken beispielsweise das *Erziehungsklima* oder der *Erziehungsstil* der Elternhäuser in der Weise, daß sich rigide Erziehungspraktiken oder ein negatives Miteinander der Generationen bei den Heranwachsenden deutlich gewaltfördernd auswirken. Weitere Verstärkungseffekte gibt es durch das Medienverhalten und den Umgang mit Gleichaltrigen, z.B. wenn unmittelbare Freunde ebenfalls zu problematischen Verhaltensweisen neigen. Aber auch die Schule ist nicht ohne Einfluß; insbesondere das Lehrerverhalten und zum Teil auch die sozial-räumliche Umwelt der Schule (z.B. außerunterrichtliche Angebote, Schulklubs und Freizeitmöglichkeiten) sind relevante Wirkungs- und damit auch Einflußfaktoren bei der pädagogischen Bearbeitung der Problemlagen. Auffällig sind die starken Unterschiede der *Schulkultur in Ost- und Westdeutschland*. Allerdings müssen die Prägungen und Erfahrungen, die die Schüler von außerhalb in die Schule mitbringen, als potentielle Gewaltursachen deutlich stärker gewichtet werden als die Aspekte schulischer Sozialisation.

Um eine Abschätzung der einzelnen Einflußfaktoren für die konkrete Gewaltsituation in einzelnen Schulklassen vornehmen zu können, wurden die Daten auf Klassenebene aggregiert und die Zusammenhänge des Erziehungsmilieus, der Sozialstruktur und der Schulkultur mit dem Gewaltvorkommen (Täter-Niveau, Niveau der Schuldevianz, Delinquenzniveau) untersucht.

Es wurde deutlich, daß die Prädiktoren in den Feldern des Erziehungsmilieus deutlich stärker mit dem Niveau der Gewalt, der Schuldevianz und der außerschulischen Delinquenz zusammenhängen als die schulspezifischen und – nochmals abgestuft – die sozialstrukturellen Einflüsse. Innerhalb des Erziehungsmilieus kommt dem biographisch aktuellen Hintergrund der Peer-Sozialisation und vor allem des Medienkonsums eine etwas höhere Bedeutung zu als den familialen Einflüssen, obwohl zweifellos Synergien zwischen diesen Bereichen bestehen.

Bemerkenswert ist folgendes Ergebnis, daß – im Unterschied zu den Befunden auf der Basis von Individualdaten – auch die soziale Herkunft der Schüler einen relevanten Erklärungsfaktor für Gewalt darstellt. Das bedeutet, daß in Klassen, in denen beispielsweise auf Grund des Einzugsgebietes der Schule oder innerschulischer Segregierungen („äußere Differenzierung“) Kinder aus bestimmten Sozialschichten dominant vertreten sind, auch die Gewalt entsprechend höher oder niedriger ist. Dies ist ein wichtiger Teil der Erklärung des Phänomens, daß sich in Gymnasien (mit ihrem überproportionalen Anteil von Kindern aus mittleren und höheren Sozialschichten) Gewalt seltener und in Förderschulen für Erziehungshilfe sowie den Hauptschulklassen der Mittelschulen (mit ihrem überproportional hohen Anteil von Kindern aus unteren Sozialschichten) Gewalt häufiger vorkommt. Die bloße Schichtzugehörigkeit als Individualmerkmal läßt im Unterschied dazu keine Rückschlüsse auf Gewaltverhalten zu; Effekte treten erst in Verbindung von Sozialstruktur und entsprechenden Sozialisationserfahrungen mit schulischen Selektions- und Differenzierungsprozessen auf.

Demgegenüber wirkt die Schulkultur stärker, sie zeigt aber im Vergleich mit dem Erziehungsmilieu geringere Effektstärken in bezug auf Gewalt in der Schule. Innerhalb der Schulkultur ist die Lehrerprofessionalität der mit Abstand wichtigste Faktor, der damit offenbar auch am besten geeignet ist, der Schuldevianz zu begegnen.

Im Vergleich der Gewaltformen ist zu registrieren, daß bei der Delinquenz, die im außerschulischen Raum stattfindet, in erster Linie strukturelle, verstärkende und regulierende Einflüsse von Gleichaltrigen und Freunden wirksam werden. Medienverhalten und -konsum sind bei der Entstehung aller Formen des Gewaltsyndroms wichtig. Die Schuldevianz als Sektor alltäglicher Schülerstrategien und -verweigerungen wird im Vergleich mit den beiden anderen, gravierenderen Formen von Gewalt etwas weniger durch vorgängige Sozialisation beeinflusst, wohl auch, weil jeder Schüler mal so etwas macht wie Unterricht stören oder Schule schwänzen.

Wir hatten festgestellt, daß Aspekte der Schulkultur Einfluß auf den Täterstatus und die Gewaltbelastung von Schulen haben. Im Hinblick auf Präventionsstrategien kann man daraus ableiten, daß eine Verbesserung der Lernkultur und der Schulkultur insgesamt einen geeigneten Ansatzpunkt für Präventions- und Interventionsstrategien darstellen. Unsere Analysen zeigen aber ebenso deutlich, daß Strategien der Entwicklung von Schul- und Lernkultur – so geeignet sie sind, Gewaltemergenz insgesamt zu

begegnen – wenig in bezug auf den Opferstatus bewirken. Offenbar ist dieser Status biographisch nachhaltiger durch eine Kontinuität der Sozialisations- und Leidenserfahrung geprägt, die mit entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften konvenieren, als dies für die Täterrolle zutrifft. Hinzu kommt, daß die „Täter“ als Störenfriede von den Lehrern schnell erkannt sind und man ihrem Treiben Einhalt gebieten kann, während die „Opfer“ schulischer Gewalt von den Lehrern häufig gar nicht erkannt werden, weil sie im Sozialverhalten wenig auffällig sind, vielleicht sogar zu den besseren Schülern gehören und sich mit ihrem geringeren Selbstwertgefühl eher im Hintergrund halten. So gesehen ist es nicht verwunderlich, daß die Lehrerintervention bei Gewalt zwar die Täter-, nicht aber die Opferbelastung einer Klasse eindämmt.

Die Konsequenz für Prävention und Intervention lautet daher, daß eine Doppelstrategie erfolgen muß, die einerseits auf eine Optimierung von Schulqualität im Bereich von Unterricht und Schule insgesamt zielt und geeignete Kommunikationsformen mit auffälligen Schülern einschließt, andererseits opferbezogene Maßnahmen einbeziehen muß, die eher auf der Individual- und der Klassenebene anzusiedeln sind.

3 Prävention: Welche Ansätze der Prävention und Intervention ergeben sich aus diesen Forschungsergebnissen?

3.1 *Konzepte der Gewaltprävention und -intervention: Kritik der Präventionspraxis – Bewährte Modelle – Eigener Ansatz*

Mittlerweile existieren zahlreiche Vorschläge gewaltpräventiver und intervenierender Maßnahmen, die der jeweiligen Problemsituation entsprechend angewendet werden können. Sie sind vielfältig, basieren auf theoretischen Überlegungen, empirischen Ergebnissen und/oder Alltagserfahrungen. Der interessierte Leser erlangt schnell einen Überblick über Konzepte und Methoden. Beispielsweise haben Schwind et al. (1995) eine Sekundäranalyse von Handlungskonzepten gegen Schülergewalt vorgenommen. Sie klassifizieren diese hinsichtlich der Zielebenen (Programme für Schüler, für Klassen und Schulprogramme). Auch Schubarth und Ackermann (1998) skizzieren konkrete Programme gegen Gewalt in der Schule. Weitere Sammelbände, in denen verschiedene gewaltpräventive und -intervenierende Maßnahmen dargestellt sind, entstanden aus der Idee der Vernetzung einzelner Projekte. Auf die Vielzahl bestehender Modellversuche zur Gewaltprävention reagierten Experten mit einer Fachtagung. Ziele der Tagung und der daraus entstandenen Publikation sind die Kooperation verschiedener Modellversuche zum Zwecke des Erfahrungsaustausches, die Entwicklung von Perspektiven bereits bestehender und geplanter Modellversuche sowie die breite Veröffentlichung ihrer Ergebnisse (Balsler et al. 1997). Ebenso hat die „Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention“ im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention herausgegeben (1998). Aus über 50 Fachzeitschriften der Jahrgänge 1985 bis 1997 wurden Arbeitsansätze gegen Kinder- und Jugendkriminalität ermittelt, strukturiert und dokumentiert. Ziele sind die Bekanntmachung der

Ansätze in der Öffentlichkeit sowie eine Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Handlungsfeldern, wodurch ein effektives Vorgehen ermöglicht werden soll.

Ohne das Engagement, das hinter den Aktivitäten steht, zu mißachten, kann die derzeitige Interventions- und Präventionspraxis an folgenden Punkten kritisch betrachtet werden:

Der erste Kritikpunkt ist das Fehlen wissenschaftlicher Analysen als Ausgangssituation gezielter Maßnahmen. Präventions- und Interventionsmaßnahmen basieren oft auf Alltagserfahrungen oder auf allgemeintheoretischen Grundlagen der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin (Pädagogik, Psychologie). Dagegen stellen wissenschaftliche Analysen der Bedingungskonstellationen von Gewalt einer einzelnen Schule und/oder Klasse selten die Basis für Interventionen dar. Allerdings sollte dem pädagogischen Handeln stets eine Analyse der Situation der Schule, ihres Gewaltniveaus und ihrer Ursachen von Gewalt vorausgehen. Grund dafür ist, daß die Effekte von Programmen um so deutlicher sind, je genauer die Maßnahmen auf die aggressionsauslösenden Ursachen zielen.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Dauer der Maßnahmen. Viele Vorschläge beinhalten einmalige Maßnahmen. Die Folge davon ist, daß sie episodenhaft und von wenig dauerhafter Wirkung sind. Schulische Gewaltintervention und -prävention ist aber um so erfolgreicher, je mehr Maßnahmen unterschiedlicher Ebenen (Schul-, Klassen- und Individualebene) im Rahmen des Gesamtkonzeptes eines Schulentwicklungsprozesses integriert sind. Nur durch eine langfristige und auf mehreren Ebenen ansetzende Präventionsarbeit werden neue Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern verinnerlicht und entwickeln sich zum Bestandteil von Handlungskompetenz.

Ein dritter Kritikpunkt betrifft schließlich die Effektivitätskontrolle der gewaltpräventiven und -intervenierenden Arbeit. Es werden z.T. positive Wirkungen verschiedener Maßnahmen behauptet, ohne daß eine systematische Evaluation (meist aufgrund mangelnder Zeit und zu hoher Kosten) durchgeführt wurde. Somit basieren die positiven Effekte nicht selten allein auf dem subjektiven Empfinden der Teilnehmer. Damit kann das eigentliche Ziel der Interventionen aus dem Blick verloren werden. Ebenso werden meistens nur die kurzfristigen Verbesserungen dargestellt, mögliche Langzeiterfolge hingegen bleiben unerwähnt und lassen sich ohne Evaluation auch kaum nachweisen. Erforderlich wäre daher eine systematische Programmevaluation, durch die die Wirksamkeit der Maßnahmen festgestellt werden kann und die Möglichkeiten der Übertragung der Ergebnisse auf andere Projekte ausgelotet werden.

Auch innerhalb unseres Forschungsprojekts wurde die Frage nach einer möglichst effektiven schulischen Gewaltintervention und -prävention thematisiert. Im Verlauf unserer Tätigkeit entwickelten wir ein pädagogisches Konzept, welches wir in einem Pilotprojekt an einer Schule umsetzten. In die theoretische und praktische Arbeit flossen die oben genannten Erfahrungen mit Interventions- und Präventionsmaßnahmen ein. Die Grundlage unseres Konzepts ist die enge Verbindung von wissenschaftlichen Analysen mit Präventionsmaßnahmen.

Im einzelnen basiert unsere Präventions- und Interventionsarbeit auf Ergebnissen quantitativer und qualitativer Untersuchungen (Fragebogenerhebungen, Schülerbeur-

teilungen durch Lehrer, Interviews, soziometrische Test), die nach Schul-, Klassen- und Individualebene spezifiziert wurden. Weiterhin fußt unsere Arbeit auf solchen Präventions- und Interventionskonzepten, die sich bereits in der Praxis etabliert haben, sowie auf konzeptionellen Überlegungen, die im Rahmen der Schulqualitäts- und weiterführend der Schulentwicklungsdebatte entwickelt wurden. Die Auswahl der Programme erfolgte dabei unter zwei Gesichtspunkten:

Erstens wurde berücksichtigt, ob die Programme den Zielebenen ihrer Interventionen entsprechend (proximale und distale Ziele) schwerpunktmäßig entweder auf die Beeinflussung von Verhalten und Kognitionen einer Person (Personenzentrierte Programme) oder auf die Beeinflussung der Rahmenbedingungen von Verhalten (Kontextzentrierte Programme) gerichtet sind. Für diese Vorgehensweise sprechen die unterschiedlichen Erklärungsfaktoren für einen Täter- bzw. Opferstatus: Täter üben massive Kritik an vielen Aspekten der Schulkultur, während Opfer eher unter sozialer Ausgrenzung und negativem Selbstkonzept leiden. Demnach müßten Präventions- und Interventionsprogramme gleichermaßen die Perspektiven von Tätern und Opfern berücksichtigen. Allerdings beziehen sich die meisten Programme auf die Täter-, nicht aber ausdrücklich auf die Opfer-Problematik. Dieses Defizit greift unser Ansatz auf und verfolgt daher eine Doppelstrategie: Zum einen werden mit der Integration einzelner Elemente – besonders aus kontextzentrierten Programmen – in die gewaltpräventive und -intervenierende Arbeit die Täter angesprochen; zum anderen versuchen wir mit der Implementation von weiteren Elementen – besonders aus Ansätzen der personenbezogenen Programme – die Opferperspektive zu berücksichtigen.

Zweitens erfolgte die Auswahl der Programme unter dem Gesichtspunkt der Kompatibilität, d.h. im Hinblick darauf, ob die in den Datenanalysen deutlich gewordenen Probleme durch die Maßnahmen der Programme abgedeckt werden können. Unseren Analysen zufolge benötigen manche Schulen, auch wenn sie einer überproportional belasteten Schulform angehören, kein Programm, andere hingegen dringend. Ebenso sind oftmals nur einzelne Klassen problembelastet. Und auch auf dieser Ebene ist zu prüfen, ob Maßnahmen die gesamte Klasse oder einzelne Schüler betreffen sollen. Das heißt, die unterschiedlichen Problembelastungen auf Schul-, Klassen- und Individual-ebene machen spezifische Handlungskonzepte erforderlich.

Von diesen Voraussetzungen her ergibt sich ein die spezifischen Probleme betreffendes Präventions- und Interventionskonzept, das im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses realisiert wird.

Folgende Programme, die sich in der Praxis bewährt haben, dienen unserer Präventions- und Interventionsarbeit als theoretische und praktische Orientierungspunkte: (1) das *Konstanzer Trainingsmodell* nach Tennstädt et al. (1994), (2) das *Unterrichtsprogramm für soziales Lernen in der Schule* nach Lerchenmüller (1987) und (3) das *Sozialtraining in der Schule* nach Petermann et al. (1997) als personenzentrierte Programme, (4) das *Interventionsprogramm gegen Gewalt in der Schule* nach Olweus (1995), dessen Maßnahmen personen- und kontextzentriert sind, (5) das Konzept der *Schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLF)*, das – je nach Wunsch der Beteiligten und entsprechend der Problemlage einer Schule – personen- und/oder kontextzentrierte Maßnahmen enthalten kann (vgl. auch Greber et al. 1993; Miller 1995).

Das *Konstanzer Trainingsmodell* ist auf der Individualebene angesiedelt und zielt auf eine Steigerung der Lehrprofessionalität. Das *Sozialtraining in der Schule* und das *Unterrichtsprogramm für soziales Lernen* beziehen sich auf die Klassenebene, Adressaten sind die Schüler. Dagegen zielen die Maßnahmen des *Interventionsprogramms gegen Gewalt in der Schule* sowie des Konzeptes von *SchiLF* auf alle Ebenen und Personen.

Die Idealvorstellung unseres Ansatzes ist, daß den unterschiedlichen Problemen spezifische Maßnahmen entsprechen, die in einen Schulentwicklungsprozeß über einen längeren Zeitraum integriert werden. Das Ziel der Präventions- und Interventionsarbeit ist, die personalen und sozialen Ressourcen einer Schule zu aktivieren, um dadurch zu einer Gewaltreduktion und zu einer Verbesserung des Umgangs der Lehrer und Schüler mit Aggressionen beizutragen. Beides versteht sich dabei als Beitrag zur Schulentwicklung auf dem Weg zu einer „guten Schule“.

3.2 *Erfahrungen mit Gewaltprävention und -intervention: Das Dresdner Konzept der Gewaltprävention in der Praxiserprobung*

Im Rahmen einer Pilotstudie hatte unsere Forschungsgruppe die Möglichkeit, einen themenspezifischen Schulentwicklungsprozeß einer Mittelschule zu initiieren und zu begleiten. Diese 1966 erbaute Schule liegt in einem Arbeiterviertel einer sächsischen Großstadt, das von schlechten Wohnverhältnissen (viele nicht sanierte Häuser) geprägt ist. Des weiteren sind – die im Vergleich zur Gesamtstadtbevölkerung – höhere Arbeitslosenquote, die hohe Anzahl von Sozialhilfeempfängern, der hohe Anteil von Familien mit drei und mehr Kindern sowie der hohe Prozentsatz Alleinerziehender typisch für die Lebenssituation der Menschen des Stadtteils. Bis auf einen Spielplatz gibt es in der näheren Umgebung der Schule keinen Ort, an dem die Kinder und Jugendlichen ihre Freizeit verbringen können. Beispielsweise fehlen offene Kinder- und Jugendeinrichtungen. Außer diesen problematischen Bedingungen des schulischen Umfeldes ist die Schule z.B. für die Schülerzahl zu klein und seit ihrem Bestehen nur z.T. renoviert worden. Eine weitere Belastung ist die Personalsituation: ca. 320 Schüler werden von nur insgesamt 15 Lehrern, davon acht Gastlehrern unterrichtet. Darüber hinaus fühlte sich ein großer Teil dieser Lehrer durch problematisches Schülerverhalten belastet.

Um gewaltfördernde und -hemmende Bedingungen transparent zu machen, wurden an der Schule mit verschiedenen Instrumenten (Fragebogenerhebung, Interviews, soziometrische Tests) Analysen auf Schul-, Klassen- und Individualebene durchgeführt. In die Beurteilung der Schul- und Klassensituation flossen zwar die Ergebnisse der qualitativen Analysen mit ein, allerdings lag der Schwerpunkt auf dem quantitativen Datenmaterial. Die quantitative Analyse erfolgte – neben prozentualen Auswertungen – hauptsächlich in Analogie zu dem von Melzer und Stenke (1996) entwickelten Schulqualitätsindex. Der Index umfaßt (auf Grundlage einer Schülerbefragung) Faktorvariablen zu den Bereichen: Aspekte der Schulkultur, außerschulische Sozialisationskontexte Familie und Peers, Persönlichkeitsmerkmale sowie Gewaltwahrnehmung, Verhaltensformen und Einstellungen von Schülern zur Gewalt. Es entstehen „pädago-

gische Benchmarks“ von Einzelkriterien, die im Gesamtbild ein typisches Profil der Schule oder Klassen ergeben und anhand derer Ansätze für eine Präventions- und Interventionsarbeit gewonnen werden können: Über den Mittelwert des jeweiligen Qualitätskriteriums für die Einzelschule ist ein Vergleich mit den Mittelwerten aller Schulen bzw. dem der eigenen Schulform möglich. Die Minimum- und Maximumwerte, die die jeweilige Streuung begrenzen, zeigen, in welchen Bereichen – im Vergleich mit anderen Schulen – eine Entwicklungsarbeit nötig ist. Benchmarkingstrategien stammen aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich: Benchmarks als Grundlage des Entwicklungsprozesses einer Institution sind vorteilhaft, weil sie erstens „ein Unternehmen mit den Besten seiner Branche“ vergleichen und damit zweitens „im ganzen Unternehmen ein Bewußtsein für die tatsächliche Position des Unternehmens im Vergleich mit der Konkurrenz“ schaffen (Brenner u. Keller 1995, S. 26f.; vgl. auch Metzen 1994). Auf die Schule übertragen ermöglicht ein entsprechendes Instrumentarium den Lehrern, ihnen als wichtig erscheinende Kriterien zu betrachten und läßt ihnen Spielraum für Interpretationen. In ähnlicher Weise sind wir auch in unserer Pilotstudie vorgegangen und haben der Modellschule Gewalt- und Qualitätsprofile vorgelegt, die eine Grundlage der weiteren pädagogischen Arbeit setzten (vgl. Abb. 1).

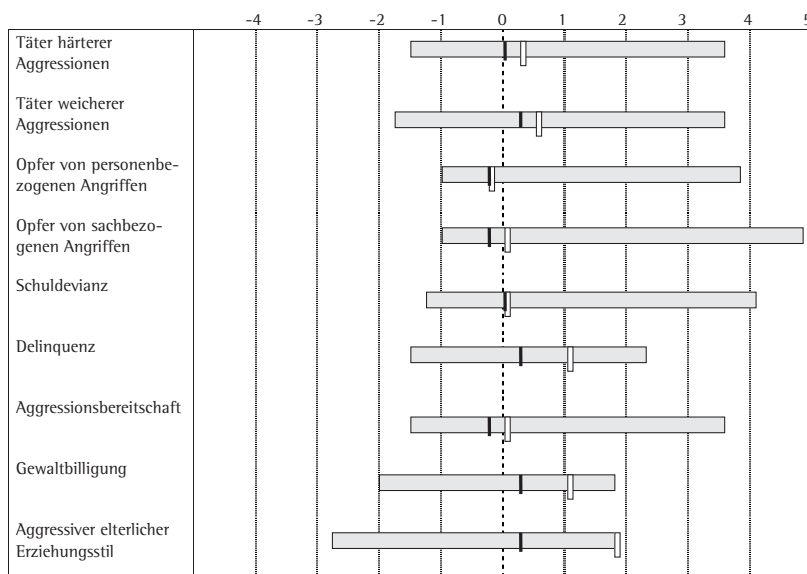


Abb. 1: Pädagogische Benchmarks von Einzelkriterien*

* Es handelt sich um Faktormittelwerte von auf Schulebene aggregierten Daten. Die weißen Striche zeigen die jeweilige Situation der Modellschule. Ein Vergleichskriterium auf Schulebene ist der schwarze Strich. Er repräsentiert den Durchschnittswert aller Mittelschulen. Die jeweilige Positionierung zeigt die Bedeutung dieses Kriteriums im Vergleich mit den anderen Schulen. Die Spanne des grauen Balkens verdeutlicht, wie groß die Differenz zwischen den extremsten Schulen (auf beiden Seiten) ist. Die Abweichung des Wertes der Einzelschule vom Mittelwert aller Schulen (Nulllinie) ermöglicht eine Einschätzung des Qualitätskriteriums als unter- oder überdurchschnittlich.

Die Abbildung 1 ist als Auszug eines Gesamtprofils zu verstehen, das wir der Schule während einer schulinternen Lehrerfortbildung Anfang 1996 vorlegten und erläuterten. Es sind exemplarisch nur solche Bereiche graphisch dargestellt, die die besondere Problemlage der Schule unmittelbar verdeutlichen.

Auffällig ist, daß die Schüler dieser Mittelschule im Vergleich zu den anderen befragten Schülern überwiegend aus Elternhäusern kommen, in denen ein aggressiver Erziehungsstil vorherrscht. Die Schüler werden überdurchschnittlich oft angeschrien und manchmal auch geschlagen. Bedenkt man den Einfluß, den die familiäre Erziehung auf das Aggressionsverhalten der Kinder hat, so erscheint es nicht verwunderlich, daß überdurchschnittlich viele Schüler der Modellschule angeben, schnell in Wut zu geraten (Aggressionsbereitschaft), und sie ebenso überdurchschnittlich oft der Meinung sind, Gewalt sei normal, ja sogar „geil“ (Gewaltbilligung). Überdurchschnittlich häufig berichten die Schüler im Vergleich zu anderen Mittelschülern über eigenes delinquentes Verhalten (z.B. fremdes Eigentum absichtlich zerstören, Geld stehlen). Schuldeviantes Verhalten (den Unterricht absichtlich stören, bei Klassenarbeiten mogeln, etc.) kommt ebenfalls überdurchschnittlich oft vor. Bedenkenswert ist weiterhin die Problembelastung durch die Anzahl der Schüler, die dem Selbstreport zufolge als Täter und/oder Opfer an Gewalt beteiligt sind. Beispielsweise geben im Vergleich zu anderen Mittelschülern mehr Schüler dieser Schule an, Sachen von Mitschülern absichtlich kaputt gemacht zu haben, sich mit anderen geprügelt und diese beschimpft zu haben. Dementsprechend berichten die Schüler überdurchschnittlich häufig darüber, daß sie Opfer solcher Angriffe geworden sind.

Des weiteren präsentierten wir der Schule – über die in der Abbildung 1 dargestellten Befunde hinaus – Ergebnisse zu den schulkulturellen und schulklimatischen Bedingungen. Dabei wurde nicht nur auf Defizitbereiche hingewiesen, sondern auch die positiven Aspekte hervorgehoben, um daraus Ressourcen für eine Weiterarbeit zu identifizieren.

So bewerten die Schüler die Beziehung zu ihren Lehrern überdurchschnittlich positiv. Im allgemeinen können sie sich in Alltagssituationen mit ihren Lehrern gut verständigen und sind überwiegend der Meinung, daß ihre Lehrer ein persönliches Interesse an ihnen haben. Das Bemühen der Lehrer um Förderung und Binnendifferenzierung heben die Schüler ebenfalls positiv hervor. Von allen befragten Schülern äußern sich die Schüler dieser Mittelschule besonders positiv über das partizipative Lehrerverhalten: ihre Lehrer diskutieren, wenn den Schülern etwas nicht gefällt. Weiterhin fühlen sich die Schüler von ihren Lehrern gerecht behandelt, sind der Meinung, jeder habe die gleichen Chancen und es gäbe genügend Möglichkeiten, gute Zensuren zu bekommen.

Deutlich negativ ist dagegen das Klassenklima. Manche Schüler bekommen – eigenen Analysen zu Folge – keinen Anschluß, und andere geben an, sich mit ihren Mitschülern nicht gut zu verstehen. Ebenso wird eine starke Konkurrenz empfunden; viele Schüler äußern sich dahingehend, daß in der Klasse jeder auf seine Vorteile bedacht sei.

Aus der Gesamtanalyse, die hier nur exemplarisch vorgestellt wird, ergeben sich folgende Schlußfolgerungen für mögliche, auf die Modellschule abgestimmte Präventions- und Interventionsstrategien:

Da die Schüler z.T. massive Kritik am Zustand des Schulgebäudes und der Unterrichtsräume üben, empfiehlt sich eine Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes durch Lehrer, Schüler und eventuell auch Eltern. Diese Tätigkeit könnte zu einer Verbesserung der Lebens- und Lernqualität in der Schule beitragen. Dies würde insofern Erfolg für die Gewaltprävention versprechen, als die Schüler dazu veranlaßt wären, mehr Verantwortung für ihren Lebensbereich zu übernehmen. Ebenso könnte durch die gemeinsame Tätigkeit ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl entwickelt werden. Beide Faktoren hätten letztlich Auswirkung auf die Identifikation der Schüler mit der Schule. Besonders die Probleme im Freizeitbereich legen nahe, die Schule zu einem kulturellen Zentrum im Stadtteil auszubauen, der den Jugendlichen sonst wenig bietet (Bühren 1997). Derartige Maßnahmen könnten einen positiven Einfluß auf die Schulfreude der Schüler haben und auch motivationssteigernd für den Unterricht wirken.

Die problematischen Familienbedingungen, die z.T. zweifelhaften Freundesbeziehungen der Schüler sowie ihre Einstellungen zur Gewalt lassen eine Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und anderen Institutionen ratsam erscheinen. In diesem Rahmen könnten Erfahrungen ausgetauscht werden, ebenso wie überforderte Eltern oder Lehrer auf diese Weise Unterstützung erhalten würden. Die Schülerorientierung der Lehrer bietet sich als Grundstein für Gespräche mit Gewalttätern, besonders aber mit Gewaltopfern an (Olweus 1995). Diese Aussprachen können – je nach Situation – auch unter Einbeziehung der Eltern stattfinden. Daß viele Schüler Kritik an der Schülerpartizipation üben und Lehreraggressionen wahrnehmen, macht – ebenso wie die Tatsache, daß sich Lehrer häufig auf die „Aktivposten“ konzentrieren und die Opfer sowie die Außenseiter nicht erkennen – deutlich, daß Lehrer ihren Umgang mit und ihr Wissen über abweichendes Verhalten reflektieren sollten. Hierfür bietet sich als eine geeignete Methode die Arbeit mit dem *Konstanzer Trainingsmodell* an.

Viele Probleme verweisen auf Lösungsstrategien, die die Klassenebene betreffen. Insbesondere die hohe Täter- und Opferzahl, das Aggressionspotential der Schüler sowie die Desintegration von Schülern im Klassenverband machen eine Verbesserung des Klassenklimas nötig. Da besonders die Gewaltopfer den Schutz ihrer Mitschüler benötigen, wäre es ratsam, das pädagogische Handeln bei der Interventionsbereitschaft der Schüler anzusetzen. Die Lehrer sollten intervenierendes Verhalten ebenso wie gewaltablehnende Einstellungen der Schüler durch positive Verstärkung stützen, damit sich weitere Schüler an positiven sozialen Verhaltensnormen orientieren können und abweichendes Verhalten stärker abgelehnt wird. Im allgemeinen empfehlen sich Trainings, wie z.B. das *Sozialtraining in der Schule*, in denen alternative Verhaltensformen vermittelt werden. Darüber hinaus würden klare Regeln, auf deren Mißachtung Konsequenzen folgen, den Opfern ein größeres Sicherheitsgefühl und den Tätern mehr Orientierung für ihr Verhalten geben (Olweus 1995). Der Einsatz von Streitschlichtermodellen kann nach Vorfällen zur Wiedergutmachung beitragen: Durch Verträge kommt es hier zu einem fairen *Täter-Opfer-Ausgleich* (Braun u. Hünicke 1995; Leiß u. Kaeding 1997). Auch das Einrichten eines Kontakttelefons – nach dem Modell von Olweus – könnte für Gewaltopfer erste Hilfe bieten.

Die Situation, daß die Schüler in hohem Maße mit Gewalt konfrontiert sind und sie die Lerninhalte z.T. als lebensfern empfinden, spricht für eine Integration des Gewalt-

themas in den Unterricht. Somit hätte der Unterrichtsstoff einen Bezug zum Alltag vieler Schüler. Das *Unterrichtsprogramm für soziales Lernen in der Schule* bietet in diesem Zusammenhang vielfältige Möglichkeiten. Gleichzeitig werden den Schülern Konsequenzen von abweichendem Verhalten verdeutlicht, was wiederum zu einer höheren Sensibilität gegenüber Gewalt führt und somit gewaltpräventiv wirkt.

Diese möglichen Ansätze für Gewaltprävention wurden von unserer Projektgruppe mit den Lehrern der Modellschule diskutiert. Wir machten darauf aufmerksam, daß es sich um Empfehlungen handelt, da für die Lösung eines Problems immer mehrere Handlungsmöglichkeiten in Betracht kommen. Welche Programme und welche Maßnahmen angewendet werden, ist letztlich davon abhängig, auf welche Probleme die Schule ihr Augenmerk richtet und über welche Kompetenzen im Kollegium oder Umfeld der Schule sie verfügen kann. Je differenzierter die Ergebnisse der Analysen aber bei der Auswahl eines Programms reflektiert werden und je höher die Bereitschaft des Kollegiums ist, Zeit in die gewaltpräventive Arbeit zu investieren, desto höher sind die Erfolgchancen.

Mit diesem Hinweis überließen wir die Auswahl von gewaltpräventiven und -intervenierenden Maßnahmen zunächst den Lehrern. Allerdings bestand unsererseits das Angebot, für Nachfragen weiterhin zur Verfügung zu stehen und in die Theorien und Methoden der Programme auf weiteren pädagogischen Konferenzen einzuführen.

Im Anschluß an diese erste schulinterne Fortbildung zeigten sich die Lehrer für Innovationen aufgeschlossen und motiviert, ihr Schulleben neu zu gestalten. Ihre Ziele betrafen die Verbesserung des Schulklimas, die Veränderung der Freizeitgestaltung sowie die Intensivierung der Elternarbeit. Um diese Vorhaben zu konkretisieren und entsprechende Methoden auszuwählen, wurden unter Leitung zweier Moderatoren des Landesinstitutes für Lehrerfortbildung zwei weitere pädagogische Tage veranstaltet, an denen alle Lehrer sowie einige interessierte Schüler und deren Eltern teilnahmen.

Als Ergebnisse einer in diesem Rahmen durchgeführten „Zukunftswerkstatt“ mit dem Thema „Miteinander-Füreinander“ haben sich folgende Kooperationsprojekte (von Schülern, Lehrern, Eltern, Vertretern der Jugendarbeit, Firmen etc.) herauskristallisiert, die bis zum Sommer 1998 beendet sein sollten: Gestaltung von Klassen- und Fachräumen, der Flure sowie des Schulhofes, Einrichtung einer Bibliothek und eines Schülerradios, Schaffung von Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten für Schüler. Für jedes Aufgabengebiet wurde ein Verantwortlicher benannt, der die Aktivitäten koordinierte. Während der praktischen Umsetzung der Projekte sollten regelmäßige Treffen mit den Moderatoren stattfinden, bei denen die Teams ihre Erfahrungen austauschen konnten. Über diese Tätigkeiten hinaus signalisierte eine Lehrerin Interesse an der Durchführung des *Sozialtrainings* in ihrer Klasse. Es wurden Termine mit einer Mitarbeiterin des Forschungsprojektes für die Durchführung des Trainings vereinbart.

Es zeigt sich, daß die Lehrer ihre Arbeitsschwerpunkte auf solche Aktivitäten konkretisieren, welche sie mit ihren ohnehin schon bestehenden Belastungen im Schulalltag vereinbaren können. Konzepte wie das *Konstanzer Trainingsmodell* oder das *Unterrichtsprogramm für soziales Lernen* flossen dagegen nicht mit in die Arbeit ein.

Bis zum heutigen Zeitpunkt, etwa drei Jahre nach der ersten Lehrerfortbildung, ist nur ein kleiner Teil der von unserer Forschungsgruppe vorgeschlagenen Konzepte im

Schulalltag umgesetzt. Allerdings wird das *Sozialtraining in der Schule* mittlerweile in verschiedenen Klassen durch Lehrerteams in Eigenregie durchgeführt.

Leider zogen sich die Moderatoren relativ schnell wieder aus dem Schulentwicklungsprozeß zurück, da nach Meinung der Lehrer nach Erreichung einiger konkreter Handlungsziele kein weiterer Besprechungsbedarf bestand. Mit Stolz verweisen die Lehrer und die Schüler auf die zahlreichen Veränderungen im Schulhaus und auf den Schulhof. Dieses Resultat ist jedoch auf das hohe Engagement einer festen Stammgruppe von Lehrern zurückzuführen, die sich und ihre Kollegen stets – auch bei größeren Problemen – für eine Weiterarbeit motivieren konnten. Ohne das strukturierte Arbeiten und die Koordination der Arbeit durch diese Gruppe wären diese Ziele der räumlichen Schulgestaltung mit hoher Wahrscheinlichkeit aus den Augen verloren worden. Die Erfolge auf diesem Gebiet zeigen die positiven Effekte, die sich auch verstärkend auf die Planung und Umsetzung von weiteren Aktivitäten auswirken. Es sei hier die Arbeit der Lehrerteams genannt, die das *Sozialtraining* weiterhin (nun auch fächerübergreifend) in den Klassen durchführen. Ebenso fand ein Schulfest statt, bei dem die Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses präsentiert wurden.

Unsere Erwartungen, daß der Schulentwicklungsprozeß – vorausgesetzt die Maßnahmen werden von den Beteiligten positiv empfunden – dynamisch ist, das heißt, sich weitere Maßnahmen an ein gelungenes Projekt anschließen werden, haben sich damit wenigstens zum Teil erfüllt.

Ob und in welcher Weise sich die realisierten Maßnahmen auf die Schulqualität und insbesondere die Gewaltsituation in der Schule ausgewirkt haben, war Gegenstand einer Replikationsstudie, die – im Abstand von zwei Jahren nach der Ersterhebung – im ersten Halbjahr 1998 durchgeführt wurde.

In Tabelle 2 sind einige Ergebnisse dieser Trenduntersuchung dargestellt. Es handelt sich dabei um Mittelwertvergleiche einzelner Items, die stellvertretend den jeweiligen Faktor repräsentieren.

Zusammengefaßt weist die Modellschule auch zwei Jahre nach der ersten Befragung in vielen Bereichen problematischere Werte auf als die Gesamtschülerschaft. Allerdings haben sich die Urteile von den Schülern der Modellschule – im Vergleich zu denen der Schüler der Gesamtstichprobe – in mehreren Bereichen verbessert. Bezüglich der Schulraumqualität, des aggressiven Lehrerhandelns, der Schülerorientierung der Lehrer sowie der Konkurrenz der Klasse verzeichnet die Modellschule sogar bessere Werte als die Gesamtschülerschaft einschließlich der Gymnasien.

Daß diese Resultate auf die vielseitigen Aktivitäten zurückzuführen sind, die an der Schule stattgefunden haben, dafür sprechen folgende Gründe: Zum einen weicht der Entwicklungstrend einzelner Faktoren der Schule oft von der allgemeinen Entwicklung ab. Zum anderen sind Verbesserungen in solchen Bereichen eingetreten, in denen die Schule gezielt gearbeitet hat (z.B. Klassenklima, Schulraumqualität). Trotzdem gibt es erwartungsgemäß nach wie vor Defizite: In einigen Bereichen (delinquentes Verhalten, pejoratives Lehrerhandeln, Schülerpartizipation) sind Verschlechterungen eingetreten: Das verweist – ebenso wie die Tatsache, daß einige Probleme zwar kleiner aber nicht gelöst wurden – auf die Notwendigkeit einer bewußten Gestaltung des Schullebens sowie von Verhaltensmodifikationen der Schüler und Lehrer. Angefangene Projekte gilt

Tab.2: Entwicklung der Modellschule im Vergleich zur Gesamtentwicklung

Stellvertreter-Item des Faktors	alle Schulen		Modellschule	
	1995/96	1997	1995/96	1997
268. Täter harter Aggressionen	1,30	1,30	1,45	1,37
278. Täter weicher Aggressionen	2,23	2,24	2,64	2,56
283. Opfer personenbezogener Angriffe	1,71	1,69	1,88	1,82
285. Opfer sachbezogener Angriffe	1,36	1,42**	1,57	1,54
269. Schuldevianz	2,04	2,03	2,28	2,25
300. Delinquenz	1,28	1,31	1,42	1,60
188. Gewaltbilligung	2,27	2,27	2,66	2,58
314. Schulraumqualität	2,38	2,50**	2,30	2,54
180. Pejoratives Lehrerhandeln	2,62	2,68*	2,64	2,90
181. Aggressives Lehrerhandeln	2,88	2,96**	2,82	3,06
65. Schülerpartizipation	2,77	2,79	2,73	2,65
243. Schülerorientierung	2,92	2,99**	3,09	3,03
251. Klassenkohäsion	3,84	3,83	3,88	3,73
259. Konkurrenz in der Klasse	2,80	2,80	2,88	2,58

(mit Raster unterlegte Zahlen verdeutlichen eine Verbesserung in den jeweiligen Bereichen)

* signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen beider Untersuchungen; Signifikanzniveau: .05 (t-Test)

** hochsignifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen beider Untersuchungen; Signifikanzniveau: .00 (t-Test)

Item Frageformulierung

268. Anderen auf dem Schulweg aufgelauert, sie belästigt, bedroht, verprügelt.
 278. Andere mit gemeinen Ausdrücken beschimpft.
 283. (Opfer) Von anderen angeschrien, beschimpft, beleidigt worden.
 285. (Opfer) Von anderen Sachen absichtlich kaputtgemacht.
 269. Den Unterricht erheblich gestört.
Skalierung der Items: 1 = nie ... 6 = fast täglich
300. Fremdes Eigentum mit Absicht zerstört.
Skalierung der Items: 1 = keinmal ... 4 = über vier mal
188. Gewalt ist etwas völlig normales, weil sie überall vorkommt.
 314. Das Schulgebäude ist so schön, daß sich die Schüler gern darin aufhalten.
 180. Wenn jemand etwas falsch gemacht hat, stellen ihn die Lehrer als schlecht hin.
 181. Bei und kommt es nur selten vor, daß uns Lehrer anschreien.
 65. Im Unterricht kann ich vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.
 243. Die meisten Lehrer gehen auf Eigenarten und Probleme einzelner Schüler ein.
 251. Die meisten Schüler verstehen sich richtig gut miteinander.
 259. In unserer Klasse versucht unter den Schülern jeder besser zu sein als der andere.
Skalierung der Items: 1 = stimmt gar nicht ... 5 = stimmt ganz genau

es fortzuführen und eventuell zu modifizieren. Neue Aktivitäten sind in den Schulalltag zu integrieren, ebenso wie Mißerfolge reflektiert werden müssen, um ihre Erfahrungen bei der weiteren Arbeit nutzbar machen zu können. Zwischenzeitliche Bestandsaufnahmen der Arbeit (z.B. in Form einer systematischen Evaluation) verdeutlichen, ob man auf dem richtigen Weg ist, die gesteckten Ziele zu erreichen, oder ob man diese bereits erreicht hat. Externe Personen (Moderatoren, Trainer) können das Lehrerkollegium darin unterstützen, Probleme aufzudecken, Ziele zu konkretisieren und entsprechende Methoden für die Arbeit auszuwählen. Darüber hinaus erweist es sich als günstig, wenn die Lehrer neue Methoden zunächst unter Hilfestellung der Moderatoren ausprobieren können. Die eigentliche Arbeit wird aber immer in der Verantwortung der Lehrer liegen. Wenn die Arbeitsprozesse allerdings unstrukturiert sind, die Lehrer keine Unterstützung erfahren und keine Erfolge verzeichnen, kann sich das Gefühl der Überforderung bei Lehrern einstellen und zu einer deutlichen Verringerung ihres Engagements und damit letztlich zu einem Abbruch der Aktivitäten führen. Umgekehrt motivieren positive Erfahrungen die weitere Arbeit, so daß sich ein dynamischer Arbeitsprozeß entwickelt, dessen vorrangiges Ziel nun nicht mehr allein die Gewaltreduzierung ist.

Literatur

- Balsler, H.; Schrewe, H.; Schaaf, N. (Hg.)(1997): Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied.
- Beckmann, D.; Brähler, E.; Richter, H.-E. (1990): Der Gießen-Test (GT). Handbuch der 4., überarbeiteten Auflage. Stuttgart.
- Braun, G.; Hünicke, W. (1995): Schülerinnen und Schüler als „Streitschlichter“. Praxis Schule 5-10. H. 5/1995, S. 24-27.
- Brenner, W.; Keller, G. (Hg.)(1995): Business reengineering mit Standardsoftware. Frankfurt.
- Buhren, C. (1997): Community Education. München.
- Deutsches Jugendinstitut e.V., Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hg.)(1998): Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. München.
- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen.
- Greber, U.; Maybaum, J.; Priebe, B.; Wenzel, W. (Hg.)(1993): Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven. Weinheim, 2. Aufl.
- Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W., Melzer, W., Tillmann, K.-J. (Hg.)(1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim.
- Leiß, M.; Kaedin, P. (1997): Peermediation an Schulen – ein Trainingsprogramm für Schülerinnen und Schüler. Universität Hamburg.
- Lerchenmüller, H. (1987): Soziales Lernen in der Schule. Zur Prävention sozial-auffälligen Verhaltens. Ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I. Bochum.
- Meier, U.; Melzer, W.; Schubarth, W.; Tillmann, K.-J. (1995): Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie H. 2/1995, S. 168-182.
- Melzer, W.; Rostampour, P. (1996): Schulische Gewaltformen und Täter-Opfer-Problematik. In: Schubarth, W.; Kolbe, F.-U.; Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Opladen, S. 131-148.
- Melzer, W.; Stenke, D. (1996): Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In: Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, S. 307-337.

- Melzer, W. (1992): Jugend und Politik in Deutschland. Opladen.
- Metzen, H. (1994): Schlankheitskur für den Staat: Lean Management in der öffentlichen Verwaltung. Frankfurt.
- Miller, R. (1995): Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF-Wegweiser. Weinheim.
- Olweus, D. (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern.
- Petermann, F.; Jugert, G.; Tänzer, U.; Verbeek, D. (1997): Sozialtraining in der Schule. Materialien für die psychosoziale Praxis. Weinheim.
- Rostampour, P.; Melzer, W. (1997): Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W., Melzer, W., Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, S. 169-189.
- Schmidtchen, G. (1997): Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der post-sozialistischen Welt. Opladen.
- Schubarth, W.; Ackermann, C. (1998): Aggression und Gewalt. 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention. Sächsische Landeszentrale für politische Bildung, Dresden.
- Schwind, H.-D.; Roitsch, K.; Ahlborn, W.; Gielen, B. (Hg.)(1995): Gewalt in der Schule. Am Beispiel von Bochum. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsopfern. Mainz.
- Tennstädt, K.-Ch.; Krause, F.; Humpert, W.; Dann, H.-D. (1994): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bd. 1: Trainingshandbuch. Bern, 2. Aufl.

Anschrift der Verfasser/in: Prof. Dr. Wolfgang Melzer; Dipl.-Päd. Kerstin Darge, Technische Universität Dresden, Forschungsgruppe Schulevaluation, 01062 Dresden.