

Hanke, Ottmar

## **Gewaltprävention in der Schule. Zentrale Fragestellungen und Umsetzung in der Klasse**

*Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 68-84*



Quellenangabe/ Reference:

Hanke, Ottmar: Gewaltprävention in der Schule. Zentrale Fragestellungen und Umsetzung in der Klasse - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 68-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274039 - DOI: 10.25656/01:27403

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274039>

<https://doi.org/10.25656/01:27403>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Ottmar Hanke

# Gewaltprävention in der Schule

Zentrale Fragestellungen und Umsetzung in der Klasse

---

Gewaltprävention in der Schule ist seit Mitte der neunziger Jahre, spätestens aber nach den Vorfällen an den Schulen in Freising, Erfurt (beide 2002) und Coburg (2003), in der gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Diskussion. Die Institution Schule ist als *die* legitime Erziehungs- und Bildungseinrichtung unserer Gesellschaft aufgerufen, etwas gegen die zunehmende Gewalt und Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen zu unternehmen.

Zwar ist diese Forderung nicht neu, auch gab es schon immer gewaltpräventive Projekte und Ansätze an den Schulen, zudem liegen schon seit Langem vielbeachtete Konzeptionen vor, wie z. B. die *Lehrer-Schüler-Konferenz* von Thomas Gordon aus dem Jahr 1974 (Gordon 1998). Doch bleiben diese frühen Ansätze für ein Gesamtkonzept schulischer Gewaltprävention zunächst bruchstückhaft, zudem fehlt die nötige Grundlagenforschung. Erst mit der in den neunziger Jahren aufkommenden und sehr intensiv und emotional geführten Debatte um *Jugend und Gewalt* werden auch die Forschungsvorhaben in Empirie, Theorie und Praxis für den Bereich Schule vorangetrieben (vgl. Schubarth 2000, S. 226ff).

Dass dieser Diskurs Früchte getragen hat, gleichzeitig aber weiterer Handlungsbedarf besteht, resümiert Wilfried Schubarth wie folgt: „Die erzielten Fortschritte bei der Analyse der Phänomene, z. B. durch die theoretischen und empirischen Forschungen, sprechen ebenso wie die gewachsene Sensibilisierung für Gewaltphänomene und die verstärkte gewaltpräventive Konzept- und Entwicklungsarbeit im Schul- und Jugendhilfebereich (die freilich noch nicht ausreicht) gegen eine angenommene Folgenlosigkeit der Debatte“ (Schubarth 2000, S. 195).

## 1. Konzeptionsprobleme

Sehr wahrscheinlich hat diese mangelnde Konzept- und Entwicklungsarbeit im Schulbereich auch mit einigen grundsätzlichen *Unklarheiten* zu tun, welche die schulische Gewaltprävention zu einem schwerlich genau definierbaren Fachbereich machen. Einige dieser Unklarheiten werden im Folgenden umrissen.

### 1.1 Erste Unklarheit: Was ist Gewalt?

Zunächst besteht häufig Uneinigkeit darüber, was denn eigentlich unter Gewalt zu verstehen ist. Begreift man – in einer engen Definition – nur körperliche Angriffe oder Verletzungen als Gewalt, muss eine Schule andere (Prä-

ventiv-)Maßnahmen ergreifen, als wenn sie – in einer weiter gefassten Definition – auch verbale Injurien oder z. B. Mobbing unter Gewalt subsumiert.

Die Diskussion um den Gewaltbegriff fängt in einzelnen Lehrerkollegien an, wird an den unterschiedlichen Definitionen von Schülern/innen und Lehrkräften deutlich und findet seinen Niederschlag auch in der wissenschaftlichen Diskussion. Zur Verwirrung trägt zudem bei, dass, sowohl umgangssprachlich als auch in Teilen der Wissenschaft, der Terminus *Gewalt* synonym mit dem Begriff *Aggression* verwendet wird (Bründel/Hurrelmann 1994, S. 23), was aus fachwissenschaftlicher Sicht jedoch keinesfalls nachzuvollziehen ist (Hanke 2003, S. 63ff).

Durch die Unklarheit über das, wogegen man mit Prävention vorsorgen möchte, fällt es einer Schule oft schwer, ein gemeinschaftliches Konzept zu erarbeiten: Sprechen die Schüler/innen bei Gewalt von *Schlagen* und *Raufen*, denken die Lehrkräfte an den *rüden verbalen Umgang* in der Klasse und die Schulleitung meint eigentlich das *Zerstören von Schuleigentum* oder das *Besprühen von Toiletten mit Graffiti*. Unterschiedlich wird der Begriff auch dann gefasst, wenn der Actor von Gewalt in den Blickwinkel des Interesses rückt: So werden Gewalttätigkeiten, die von Schüler/innen ausgehen mit einem anderen Bedeutungshorizont bedacht, als die von Lehrkräften.

Ohne die verschiedenen Engführungen, Ausdehnungen und Spezifizierungen (z. B. sexuelle oder rassistische Gewalt) aufzuführen, wird hier einer Definition von Gewalt gefolgt, die sich für den schulischen Bereich aufgrund guter Operationalisierbarkeit als der *common sense* herauskristallisiert hat. Als Gewalt ist die Schädigung einer Person oder eines Personensurrogats zu verstehen, die im Wesentlichen folgende Formen hat: Als *physische Gewalt* wird die Schädigung und Verletzung eines anderen durch körperliche Kraft und Stärke bezeichnet. Die Schädigung und Verletzung eines anderen durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen wird *psychische Gewalt* genannt. Dazu kommen die *verbale Gewalt*, die durch die Schädigung und Verletzung eines anderen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte gekennzeichnet ist, und der *Vandalismus*, also das Beschädigen und das Zerstören von Gegenständen (vgl. Schubarth 2000, S. 71).

## 1.2 Zweite Unklarheit: Was bedeutet Prävention?

Der Prävention von Gewalt an Schulen wird allgemein eine große Bedeutung zugeschrieben. Prävention leitet sich dabei vom lateinischen *prävenire* ab, was übersetzt *zuvorkommen* bedeutet. Eingang in die deutsche Sprache fand der Begriff über die Medizin, in der in Bezug auf Prävention von Vorbeugung und Verhinderung von Krankheiten und den Erhalt von Gesundheit gesprochen wird. So weit herrscht hier noch Klarheit. Unklar ist dann jedoch häufig schon, ob das Ziel schulischer Gewaltprävention die Verhinderung von Gewalt generell sein soll, oder ob nur der *status quo*, mit dem bisher alle gut leben konnten, beibehalten werden soll (inkl. der alltäglichen kleinen Gewalttätigkeiten, an die sich alle gewöhnt haben).

Gewaltpräventive Maßnahmen werden an Schulen meist dann initiiert, wenn Gewalttätigkeiten in das Aufmerksamkeitsraster von Lehrkräften, Schulleitung

oder Eltern geraten (und nicht wenn sie das erste Mal auftreten). Deshalb sind die meisten gewaltpräventiven Bemühungen in den Bereich der *sekundären Prävention* einzuordnen, welche das möglichst frühzeitige Erkennen oder das Eingreifen, also die Verhinderung der Weiterentwicklung von Gewalt zum Ziel hat. Beispiele für gewaltpräventive Aktivitäten im sekundären Bereich sind die Konfliktlotsen, die sich um die alltägliche Gewalt zwischen *einzelnen* Mitschüler/innen kümmern, und Projekte zur Verbesserung des Klassenklimas, die sich um die Gewalt in *Gruppen* bemühen.

Unklar dagegen ist jedoch an vielen Schulen, inwieweit auch der Bereich der *primären Prävention* verstärkt eingeführt werden soll, ob also solche Präventivprojekte durchgeführt werden, die das Auftreten von Gewalt von vorneherein verhindern oder verringern können. Denn oft fehlt mangels aktuellem oder kontinuierlichem Leidensdruck die Motivation für diese meist aufwendigen jedoch sehr sinnvollen Aktivitäten.

Klar ist dagegen weitgehend, dass die *tertiäre Prävention*, also die Maßnahmen, die vor langfristigen Folgen von Gewalthandeln schützen, nicht zum Aufgabengebiet der schulischen Gewaltprävention gehören (sondern eher in den psychologisch-therapeutischen Bereich).

Schulen und ihre Lehrkräfte sind in der Konzeption schulischer Gewaltprävention gefordert diese Unklarheiten bezüglich des Zieles und des Einsatzes in primärer oder sekundärer Prävention zu berücksichtigen und sie nach Möglichkeit auszuräumen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen schulischer Gewaltprävention meist darüber diskutiert wird, was zur Verhinderung von Gewalt an Schulen von vorne herein getan werden kann (primäre Prävention), die alltägliche gewaltpräventive Praxis sich dagegen meist mit den Folgen von schon lange vorhandener Gewalt (sekundäre Prävention) beschäftigt. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf die mangelnde Wahrnehmung tatsächlicher (Gewalt-)Zustände an deutschen Schulen.

### *1.3 Dritte Unklarheit: Ist schulische Gewaltprävention nötig?*

Die Frage nach der *Notwendigkeit* von schulischer Gewaltprävention lässt, wenn sie von Lehrkräften gestellt wird, meist zwei Interpretationen zu: Zum einen spricht aus ihr das Gefühl der *Überforderung* der Lehrkräfte, das sich in folgende Aussage fassen lässt: „Ist zu meinen ganzen Tätigkeiten und Belastungen denn *auch* noch Gewaltprävention nötig?“ Gewaltprävention wird oft als zusätzliche Arbeitsbelastung empfunden, da sie selten ein integraler Teil des Unterrichts bzw. der Unterrichtsvorbereitung ist. Diese zusätzliche Arbeitsbelastung bezieht sich dabei sowohl auf das *Mehr* an Zeitaufwand, als auch auf das Einarbeiten in ein meist gänzlich neues Themengebiet.

Die Frage nach der Notwendigkeit von Gewaltprävention beinhaltet zum anderen das Interesse an *empirischen Ergebnissen* zu Gewaltbelastung und Gewaltentwicklung an Schulen. Die zentrale Frage hierzu lautet: „Gibt es heute mehr Gewalt an Schulen als früher?“ In Zusammenfassung der Studien zu Gewalt an Schulen lässt sich hierauf antworten: Die Gewalt an Schulen hat zugenommen, wenngleich auch nur leicht und nicht so dramatisch wie in den Medien dargestellt (vgl. Schubarth 2000, S. 77). Schulen sind nicht hochgradig belastet, dennoch tritt ein facettenreiches Erscheinungsbild schulischer Ge-



walt zutage. Einige dieser Facetten werden im Folgenden kurz nachgezeichnet:

- Schulleiter/innen und Lehrkräfte nehmen einen tendenziellen Anstieg von Gewalt wahr, der allerdings von der Schulform abhängt: So wird an 90% der Förderschulen, an ca. 75% der Mittelschulen und an 30% der Gymnasien eine Gewaltzunahme beobachtet (Schubarth 1997, S. 70).
- Schüler/innen wie Lehrkräfte stellen eine neue Qualität der Gewalt fest. Sie verstehen darunter eine gestiegene Gewaltbereitschaft, die sich z. B. in einem Absinken der Hemmschwelle, in der Zunahme scheinbar unmotivierter Aggressionen und Gewalttaten, in einer großen Brutalität und einer zunehmenden Bewaffnung äußert (Würtz u.a. 1996, S. 90f).
- Schüler/innen lassen sich in vier Gruppen ordnen: Die *Gewaltverherrlicher* mit 8%, die *Gewaltbefürworter* mit 22%, die *Gewaltrealisten* mit 36% und die *Gewaltablehner* mit 34%. Ca. ein Drittel aller Schüler/innen betrachten schulische Widerstandsformen (Unterrichtsstörungen und Beleidigen von Lehrkräften) als legitim und akzeptieren sie (Funk 1995, S. 261).
- Verbale Gewalt ist die am stärksten verbreitete schulische Gewaltform und häufig der Ausgangspunkt weiterer oder härterer Gewalthandlungen. Verbale Gewalt hat von allen Gewaltformen in den letzten Jahren am stärksten zugenommen und ist auch die am meisten verbreitete Gewaltform von Schüler/innen gegenüber Lehrkräften (Dann 1997).
- Der Einfluss von Cliquen auf die Gewalttätigkeit Einzelner ist nachzuweisen: Es ist belegt, dass die Häufigkeit von Gewalthandlungen bei Schülern/innen steigt, je gewalttätiger die eigene Gleichaltrigengruppe eingeschätzt wird (Funk 1995).
- Nach der verbalen Gewalt sind physische Gewalt und Vandalismus auf dem zweiten Rang der Häufigkeit, wobei gilt: Je härter die Gewaltform, desto weniger häufig tritt sie auf.
- Je größer die Schüler/innenzahl einer Schule bzw. je ungünstiger die quantitative Lehrkraft-Schüler-Relation ist, desto mehr Vandalismus wird wahrgenommen.
- Jungen sind für Gewalt anfälliger als Mädchen, sie billigen Gewalt eher, beobachten mehr Gewalt, sind gewaltbereiter und üben auch eher Gewalthandlungen aus. Gewalt in verbaler Form wird dagegen häufiger von Mädchen ausgeübt (Schubarth 2000, S. 87).

Nun kann keine Prozentzahl ein objektives Bewertungskriterium dafür sein, ob die Gewalt an unseren Schulen als *harmlos* oder *Besorgnis erregend* zu gelten hat; dramatisiert oder bagatellisiert wird aus einem subjektiven Ermessensspielraum heraus. Doch alarmieren Berichte von Lehrkräften über unerträgliche Zustände in Schulen und Klassen und die relative Zunahme dieser Berichte sind aussagekräftige Indizien für die Wichtigkeit schulischer Gewaltprävention. Zudem mag ein Grundsatz humanistischer Pädagogik für die Bewertung hilfreich sein, nach der jede Gewalttat eine zu viel und deshalb moralisch zu ächten ist.

#### *1.4 Vierte Unklarheit: Wer ist wofür qualifiziert?*

Weitere Unklarheiten über schulische Gewaltprävention entstehen durch die Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen, die in schulischen Präventionskonzepten empfohlen werden bzw. aus der daraus resultierenden Frage, wer wel-

che Präventionskonzepte an der Schule durchführen *soll* und das aufgrund seiner Qualifikation auch *kann*.

Die Vielzahl der Konzepte schulischer Gewaltprävention reicht von der schon erwähnten klassischen *Lehrer-Schüler-Konferenz* nach *Gordon* (Gordon 1998), über die Einführung eines *Konfliktlotsenmodells* (Faller/Kerntke/Wackmann 1996) bis zum *Konstanzer Trainingsmodell* (Tennstädt u.a. 1991) und zur sog. *Community Education* (Herz 1995). *Schubarth* gibt einen Überblick über Präventionskonzepte für die Schule (Schubarth 2000, S. 142) (siehe Abb. 1):

Abbildung 1: Präventionskonzepte für die Schule

| Programme für Schüler/innen und/oder Lehrkräfte                                                                                                                                                                                                                                                       | Schulumfassende Programme                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Streit-Schlichter-Programm</li> <li>• Sozialtraining in der Schule</li> <li>• Trainingsprogramm mit aggressiven Kindern</li> <li>• Gordon-Konflikttraining</li> <li>• Programm <i>Soziales Lernen</i></li> <li>• Konstanzer Trainingsmodell (KTM)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventionsprogramm (Olweus)</li> <li>• Schulinterne Lehrerfortbildung zu Gewalt (SchiLF)</li> <li>• Konzept <i>Lebenswelt Schule</i></li> <li>• Konzept <i>Gestaltung – Öffnung – Reflexion</i></li> <li>• Community education</li> </ul> |

Abbildung 2: Das Interventionsprogramm nach Dan Olweus

| Maßnahmen auf der Schulebene                                      | Maßnahmen auf der Klassenebene                  | Maßnahmen auf der persönlichen Ebene                           |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Fragebogenerhebung ☆                                              | Klassenregeln gegen Gewalt ☆                    | Ernsthafte Gespräche mit Mobbern ☆                             |
| Pädagogischer Tag ☆                                               | Lob                                             | Gespräche mit den Gemobbten ☆                                  |
| Schulkonferenz                                                    | Strafen                                         | Gespräche mit den Eltern ☆                                     |
| Aufsicht auf dem Schulhof und während des Mittagessens ☆          | Regelmäßige Klassengespräche ☆                  | Was können die Eltern eines gewalttätigen Kindes tun?          |
| Kontakttelefon                                                    | Kooperatives Lernen                             | Was können Eltern des Opfers tun?                              |
| Kooperation Lehrkräfte – Eltern                                   | Gemeinsame positive Aktivitäten                 | Kreativität gefragt                                            |
| Lehrergruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule  | Zusammenarbeit Klassenelternbeirat – Lehrkräfte | Diskussionsgruppe für Eltern gemobbter/mobbender Schüler/innen |
| Arbeitsgruppen der Elternbeiräte (Klassen- und Schulelternbeirat) |                                                 | Wechsel der Klasse oder der Schule                             |
| (☆ = Kernprogramm)                                                |                                                 |                                                                |

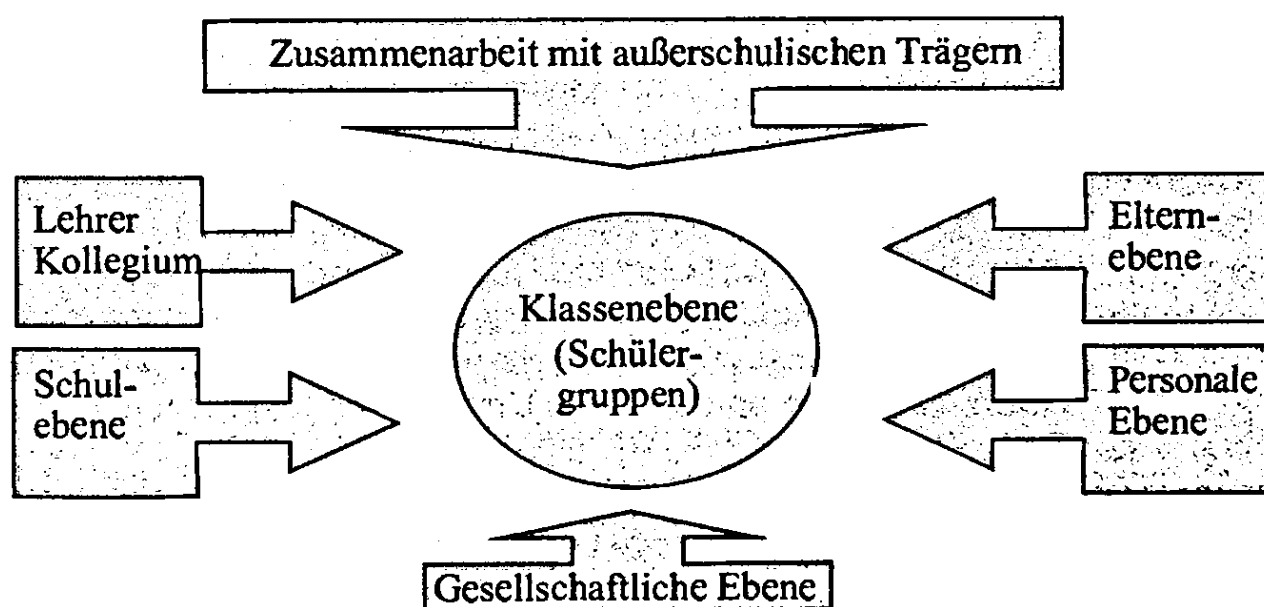
Die große Spannweite der Maßnahmen schulischer Gewaltprävention zeigt sich auch *in* den einzelnen Programmen. Zum Beispiel in den vielbeachteten Untersuchungen und Empfehlungen des norwegischen Psychologen Dan *Olweus*: Er entwickelte als Resultat umfangreicher Längsschnittuntersuchungen ein *schulumfassendes Programm zur Gewaltintervention*, mit dem sich nachweislich ein Rückgang des Gewaltproblems um bis zu 50% erzielen ließ (Olweus 1995). Im Interventionsprogramm finden sich, gegliedert nach Schul-, Klassen- und persönlicher Ebene, eine Vielzahl von Maßnahmen zur Verringerung von Gewalt an der Schule (siehe Abb. 2).

Zwar gliedert *Olweus* sein Interventionsprogramm nach den Ebenen Schule, Klasse und Persönlichkeit und weist ein *Kernprogramm* aus, mit dem er die Bestandteile kennzeichnet, die er als besonders wichtig erachtet (Olweus 1995, S. 7 und 121). Doch auch bei ihm bleibt weithin unklar, *wer* an der Schule oder in ihrem Umfeld für die Durchführung dieser Maßnahmen zuständig und geeignet d. h. qualifiziert und kompetent ist.

Aus Sicht einer Lehrkraft bleibt unscharf, welche Maßnahmen der schulischen Gewaltprävention *ihrer* Qualifikation entsprechen. Anders gefragt: Welche der aufgeführten Maßnahmen haben erzieherischen Charakter und können bzw. sollen von Lehrkräften durchgeführt werden? In welchen Maßnahmen findet das genuin Erzieherische statt? Diese Frage ist insoweit von Belang, da sich Lehrkräfte als Bildungs- und Erziehungspersonal und Schulen als Bildungs- und Erziehungseinrichtungen verstehen.

Um Zuständigkeiten auszuweisen scheint es hilfreich, die vielfältigen Maßnahmen, die für die schulische Gewaltprävention empfohlen werden, in einem Zwischenschritt zu strukturieren und nach Handlungsfeldern zu ordnen. Hierzu ein Vorschlag in der folgenden Abbildung 3.

Abbildung 3: Handlungsfelder schulischer Gewaltprävention



Für die schulische Gewaltprävention lassen sich sehr unterschiedliche Handlungsfelder und Tätigkeiten beschreiben, wobei die Tätigkeit in der Klasse oder mit Schülergruppen im Mittelpunkt der schulischen Gewaltprävention steht: Hier findet Erziehung statt, hier werden soziale Fähigkeiten vermittelt. Mit Ausnahme der personalen Ebene, können die anderen Tätigkeitsfelder gleichsam als *zuarbeitend* und *ermöglichend* betrachtet werden.

- *Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern:* Hier ist zunächst an die vielen Träger in der Jugendhilfe zu denken, wie Jugendämter, Vereine oder Verbände. Doch auch andere Organisationen oder staatliche/kommunale/städtische Einrichtungen können unterstützend sein, wie die Polizei, die Schulpsychologie oder Beratungsstellen. Zusammen mit diesen Trägern kann über Einzelfälle (Gewalttäter oder -opfer) beraten werden, es kann z. B. ein gewalttätiger Schüler in eine Maßnahme der Jugendhilfe vermittelt werden. Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern kann aber auch innerhalb eines Projektes an der Schule, in einer Klasse oder mit einer Schülergruppe stattfinden.
- *Schulebene:* In Projekten, die alle Personenkreise umfassen, die am Schulprozess beteiligt sind (Schulleitung, Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Hausmeister usw.), wird das Schulklima insgesamt verbessert. Dies schließt durchaus auch bauliche und gestalterische Maßnahmen ein: Die Gestaltung von Räumen, Fluren, Treppenhäusern oder des Schulhofes rückt dabei genauso in den Focus wie die Gestaltung des Schullebens mit Festen und anderen Begegnungsmöglichkeiten aller am Schulprozess beteiligten Personen. Hierzu zählen zudem neue Wege des gemeinsamen Umgangs – auch in Konfliktsituationen – und die Öffnung der Schule zum sozialen Umfeld.
- *Lehrerkollegium:* An pädagogischen Tagen oder in pädagogischen Konferenzen wird über das Vorgehen in einzelnen Gewaltfällen beraten. Es wird zudem eine gemeinsame Leitlinie zum Verhalten des Kollegiums gegenüber dem Phänomen Gewalt festgelegt, z. B. durch das Erstellen einer neuen Schulordnung, welche auch gewaltpräventive Regelungen beinhaltet (vgl. Hanke 2002, S. 33). In Arbeitsgruppen werden einzelne Themen, wie z. B. Vandalismus oder das Schulklima, bearbeitet, oder an der Umsetzung des in der Konferenz herbeigeführten Beschlusses gearbeitet. Gemeinsame Fortbildungen, sog. Schulinterne Lehrerfortbildungen (SchILF) unterstützen diesen Weg. Einzelne Lehrkräfte unterstützen sich gegenseitig mit unterrichtsevaluierenden Trainings.
- *Elternebene:* In Gesprächen mit Elternteilen oder -paaren werden die individuellen Beweggründe des/der einzelnen Gewalttäters/in eruiert und über Hilfsmöglichkeiten in der Schule und im Elternhaus beraten. Bei Elternabenden wird über die aktuelle (Gewalt-)Situation in der Klasse informiert und nach gemeinsamen Wegen aus dieser gesucht. Zudem wird eine stärkere Einbindung der Eltern in das System Schule organisiert, indem Elternvertreter/innen in schulische Belange und Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden.
- *Personale Ebene:* In Einzelgesprächen mit Gewalttätern werden die Gründe des Verhaltens eruiert, die Schuldfrage geklärt und über die Konsequenzen informiert. In Einzelgesprächen mit Gewaltopfern wird die Gewaltsituation analysiert, die Schuldfrage geklärt und über den Umgang mit den Folgen der Gewalttat beraten.
- *Gesellschaftliche Ebene:* Mit Öffentlichkeitsarbeit in Form von Pressemitteilungen, Elternbriefen, Jahresberichten oder auch einen Tag der offenen Tür sowie Schulfesten werden gewaltpräventive Aktivitäten vorgestellt und das Bild von Schulen in den Medien, bei Eltern und anderen am Schulprozess beteiligten Personen realistisch dargestellt.
- *Klassenebene (Schülergruppen):* Mit Projektarbeit in Form von z. B. vier mal zwei Unterrichtsstunden, Schullandheimaufenthalten oder Seminartagen, können in der Klasse unterschiedlichste Spezialthemen behandelt werden. Spezielle Schülergruppen, wie Klassensprecher oder Tutoren können für ihre Tätigkeit (z. B. als Schlichter in Streitsituationen) geschult werden. Freiwillige

Schüler/innen werden zu Konfliktlotsen ausgebildet. Oder aber aggressive oder anders auffällige Schüler/innen lernen in speziellen schulischen Trainingskursen besser mit ihren destruktiven Affekten umzugehen.

Abbildung 4: Handlungsfelder und Tätigkeiten der schulischen Gewaltprävention

| Handlungsfeld                                                                                                                                                                                            | Tätigkeit                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern: Fallbesprechungen, gemeinsame Projekte                                                                                                                      | Kooperation, Projektarbeit, Kontaktpflege                                            |
| Schulebene: Personengruppen-übergreifende langfristige Projekte, bauliche und gestalterische Maßnahmen, Öffnung zum sozialen Umfeld                                                                      | Langfristige Projektarbeit, soziales Engagement, handwerkliches Gestalten            |
| Kollegium: Pädagogische Tage und Konferenzen, Arbeitsgruppen, schulinterne Fortbildungen, kollegiale Unterrichtsevaluation                                                                               | Moderation, Gruppenleitung, Fortbildungsleitung, kollegiale Supervision              |
| Elternebene: Einzelgespräche, Elternabende, Treffen von Elternvertretern/innen                                                                                                                           | Information, (Erziehungs-)Beratung, Moderation                                       |
| Personale Ebene: Einzelgespräche mit Tätern und Opfern                                                                                                                                                   | Beratung, Information, Therapie, Täter-Opfer-Ausgleich                               |
| Gesellschaftliche Ebene: Pressemitteilungen, Elternbriefe, Jahresberichte, Tage der offenen Tür, Schulfeste                                                                                              | Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungsorganisation                                    |
| Klassenebene (Schülergruppen): Projekte oder kontinuierliche Arbeit in Klassen, mit freiwilligen Schülergruppen, mit Klassensprechern und Tutoren, mit gewaltbelasteten oder -gefährdeten Schülern/innen | Projektarbeit, Beratung, Gruppenleitung und -therapie, Mediation, Konfliktmanagement |

Obwohl hier wohl nicht alle Einsatzfelder und Tätigkeiten schulischer Gewaltprävention aufgeführt sind, lässt sich mit Blick auf die Spalte *Tätigkeit* der Abbildung 4 sagen, dass nun nicht alle diese Tätigkeiten tatsächlich von Lehrkräften durchgeführt werden müssen, auch andere am Schulprozess beteiligten Personen könnten tätig werden. Realistisch gesehen bleibt die Hauptforderung jedoch am Lehrkörper hängen, obwohl sich die Ausbildung von Lehrkräften nur auf Teile der Ebenen *Klasse*, *Person* und *Eltern* erstrecken dürfte.

Resümierend lässt sich deshalb anmerken, dass Lehrkräfte in der schulischen Gewaltprävention wohl häufig Tätigkeiten und damit Anforderungen gegenüberstehen, für die sie im Prinzip keine oder nur eine ungenügende Ausbildung besitzen. Im günstigen Falle haben sie eine Zusatzqualifikation erworben. Möglicherweise lässt sich hiermit auch die Beobachtung erklären, gemäß der Lehrkräfte gewaltpräventive Projekte häufig ungern durchführen oder erst einen sehr starken persönlichen Leidensdruck haben müssen.

An einer Schule, die gewaltpräventive Aktivitäten beabsichtigt, bedarf es deshalb, um Überforderung zu vermeiden und Erfolg und Qualität zu sichern, einer genauen Planung und einer Analyse von Ressourcen in Bezug auf das Personal und dessen Qualifikation

Als weiteres Resümee der bisherigen Betrachtungen lässt sich zudem eine vorläufige *Definition* von schulischer Gewaltprävention vornehmen: Unter schulischer Gewaltprävention sind erzieherische, beratende, therapeutische, fortbildnerische und baulich-gestalterische Maßnahmen zu verstehen, die bewirken, dass verbale, psychische und physische Gewalthandlungen sowie Vandalismus nicht entstehen bzw. (nach deren Auftreten) die Folgeschäden minimiert werden.

## **2. Im Focus: Gewaltpräventive Arbeit mit Klassen und Schülergruppen**

Schulische Gewaltprävention findet meist in der Arbeit mit Klassen und speziellen Schüler/innengruppen wie Tutoren/innen oder Klassensprechern/innen statt. Wie sollte diese Arbeit mit Klassen und Schüler/innengruppen gestaltet sein, damit sie gewaltpräventiven Anforderungen entspricht? Hierzu einige Anregungen bezüglich der pädagogischen Leitlinien, der Methoden- und der Themenauswahl eines Projektes. Da sich *Konflikt und Konfliktbearbeitung* als der zentrale Themenkomplex von gewaltpräventiven Aktivitäten in Schulklassen herausstellt, wird an ihm exemplarisch die spezifische Rolle und Haltung der Lehrkraft in Projekten erläutert.

### **2.1 Pädagogische Leitlinien**

Häufig ist einer Lehrkraft unklar, an welchen pädagogischen Leitlinien sie sich bei Planung und Durchführung eines Gewaltpräventionsprojektes in der Klasse oder mit Schülergruppen orientieren kann oder sollte. Als hilfreiche Orientierung hierfür können *vier Aspekte der Gewaltprävention* herangezogen werden, die der Autor an anderer Stelle entwickelt hat (Hanke 2003). Diese Aspekte können mit einiger Vorsicht auch auf den schulischen Bereich übertragen werden.

Demzufolge orientiert sich gewaltpräventives Handeln an einem die personalen und strukturellen Einflüsse umfassenden Ansatz der Gewaltentwicklung im human-ökologischen Kontext, der im Zusammentragen von Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einen Einblick in Entstehungszusammenhänge von Gewalt gibt. In diesem Ansatz werden die vier Aspekte entwickelt, die zentrale Postulate für pädagogisches Planen und Handeln im Bereich Gewaltprävention darstellen:

- Der Aspekt *Akzeptanz* empfiehlt, die gegenseitige Akzeptanz von Schüler/innen zu fördern, homogene und verbindliche Beziehungsmuster zu schaffen, freundschaftliche Beziehungen zwischen den Schülern/innen aufnehmen und fortführen zu lassen und dazu Kontaktmöglichkeiten zu bieten. Grundsätzlich sollen insgesamt verbindliche, offene und vielgestaltige Beziehungsmuster befördert werden. Dieser Aspekt beschreibt auch eine die Schüler/innen als Personen annehmende Haltung, die auch die Kultivierung von Emotionen fördert.
- Der Aspekt *Kommunikation* empfiehlt die Beachtung gewaltfreier Sprache, wobei hier sowohl die Inhalte (Beleidigungen usw.) als auch die Formen (Tonfall, Gesprächsgebahren usw.) gemeint sind. Ein gewaltfreier körperlicher Umgang miteinander ist hier der Vollständigkeit halber zu erwähnen.
- Der Aspekt *Clique* empfiehlt, den Klassen- oder Gruppenzusammenhalt zu steigern, das Prestige einiger Rollen in der Klasse oder Gruppe zu hinterfra-

gen, unausgesprochene Klassen- oder Gruppenzwänge zu realisieren und Bedingungen von Cliquenzugehörigkeit zu erörtern.

- Der Aspekt *Vernetzung* empfiehlt, sich zu anderen Lebens- und Erfahrungsbereichen zu öffnen und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Vernetzung bedeutet in einem übertragenen Sinne auch die kontinuierliche Arbeit am Thema Gewaltprävention (Hanke 2003, S. 177).

Sind diese vier pädagogischen Aspekte bei der Planung und Durchführung bedacht, ist ein tragfähiges Fundament für erfolgreiche schulische Gewaltprävention gelegt.

## 2.2 Förderliche Methoden

Lehrkräften stehen im Prinzip eine enorme Vielzahl von Methoden zur Verfügung. Doch welche Methoden sind in der Gewaltprävention bevorzugt anzuwenden, welche sind nützlich, welche zu meiden? Nun gibt es kein formales Kriterium (Gruppengröße, Körperberührung o. Ä.) zur Auswahl von Methoden für die Gewaltprävention. Doch über den Inhalt, den Verlauf oder die Wirkungsweise lassen sich *Qualitätsmerkmale* für förderliche Methoden beschreiben (*Positivliste*). Für die schulische Gewaltprävention *nützliche Methoden* ...

- ... sind *kommunikativ*. Sie ermöglichen Verständigung über Sprache und körperlichen Kontakt ohne dabei gewaltförmige Elemente zu haben.
- ... sind *kooperativ*. Sie ermöglichen ein Miteinander, aus dem alle Beteiligten Nutzen ziehen (sog. *win-win-Situationen*), d. h. es gibt keine Verlierer.
- ... stärken das *Gemeinschaftsgefühl*. Durch das gemeinsame Erreichen von Zielen oder das Treffen von allgemein gültigen Verabredungen werden die emotionalen Bindungen vertieft.
- ... machen *Spaß*. Durch die Freude am Zusammenarbeiten wird auch die Arbeit am Thema Gewalt emotional positiv besetzt.
- ... ermöglichen *Auseinandersetzung*, was auch bedeutet, dass Grenzen wahrgenommen und gesetzt werden.
- ... ermöglichen *Erfahrungen*, insbesondere im Bereich von neu zu lernendem Sozialverhalten (z. B. Durchsetzung eigener Interessen) oder im Bereich Konfliktlösung.
- ... vertiefen das *Kennenlernen* in anderen als den gewohnten Bereichen (z. B. Herkunftsfamilie, kultureller Hintergrund).
- ... erlauben *feedback*. Schüler/innen geben und erhalten konstruktive Rückmeldung zu sozialem Verhalten und Konfliktfähigkeit.

Nicht alle diese Kriterien können nun für *eine* Methode zutreffen, aber je mehr dieser Kriterien bei der Methodenauswahl *insgesamt* berücksichtigt werden, desto eher wird ein Projekt gewaltpräventiven Anforderungen gerecht. Zudem kann bedacht werden, welche Merkmale förderliche Methoden nicht haben sollten (*Negativliste*). Zu *vermeiden* sind Methoden ...

- ... die *verletzen* können. Verletzungen können durch körperliche, sprachliche und psychische Übergriffe entstehen.
- ... die eine/n *Verlierer/in* produzieren. Durch Verlier-Situationen entstehen Außenseiter und unangenehme Gefühle – nicht Verbindung, sondern eine Aufteilung in Gewinner und Verlierer findet statt.
- ... die eine *Blamagesituation* herbeiführen. Solche Situationen verunsichern das Selbstwertgefühl des/r Schülers/in.
- ... die *langweilig* oder allzu langwierig sind.



Mit den Erkenntnissen aus diesen beiden Listen lässt sich auch ein wertschätzender Blick auf Methoden Anregungen von Fachautoren werfen. In Rückblick auf die Abbildung 2 und die dort von *Olweus* vorgeschlagenen Maßnahmen auf der Klassenebene (Klassenregeln gegen Gewalt, Lob, Strafen, regelmäßige Klassengespräche, kooperatives Lernen, gemeinsame positive Aktivitäten) lässt sich sagen, dass diese Methoden der Forderung nach Kooperation, positivem Gruppengefühl, Grenzsetzung und Kommunikation genügen, das reflexive Element, der Spaß, das intensivere Kennenlernen und die Arbeit an Konflikten jedoch einer weitergehenden Betonung bedürfen.

### 2.3 Zentrale Themen

Sind Lehrkräfte im Allgemeinen davon überzeugt, dass sie im Vorfeld etwas gegen physische, psychische und verbale Gewalt sowie Vandalismus unternehmen wollen, bleibt ihnen aber häufig unklar, wie sie dieses Vorhaben nun speziell in einem konkreten Projekt umsetzen können. Unklar ist vor allem, welche Themen für die Schüler/innen am interessantesten und am wichtigsten sind und welche sie deshalb auswählen sollten. Nach der Durchführung von vielen Projekten in Klassen und mit Schülergruppen lassen sich folgende Themen als *zentral* benennen:

- Das konstruktive Aufarbeiten von aktuellen, gewalttätigen und zu eskalieren drohenden Konflikten in Klassen mit der Absicht, schlimmere Gewalttätigkeiten zu verhindern.
- Die Möglichkeiten deeskalierenden und konstruktiven Verhaltens, wenn Schüler/innen selbst im Konflikt stecken oder wenn sie als helfende Person zu einem Konflikt hinzukommen.
- Die Behandlung von zwei speziellen Themen: Dies sind der raue, verletzende Umgangston inklusive Beleidigungen, Beschimpfungen und Hänseleien, und die fast in jeder Klasse auftretende Außenseiterproblematik.

Diese Themen sind erfahrungsgemäß die im Rahmen von Gewaltpräventionsprojekten am meisten nachgefragten und deshalb zentralen Problemfelder. Zusammenfassend lässt sich hierzu bemerken, dass sich für die Arbeit in Klassen und mit Schülergruppen der Themenkomplex *Konflikt und Konfliktbearbeitung* sozusagen als Kristallisationspunkt herausstellt. Dies mag auch daran liegen, dass der Begriff *Konflikt* nicht so negativ konnotiert ist, wie der Begriff *Gewalt*, und möglicherweise besser fassbar ist. Zudem kann man es sich selbst eher zugestehen, einen Konflikt zu haben, als gewalttätig zu sein.

Dieser Spezifizierung gewaltpräventiven Handelns soll im folgenden Abschnitt Rechnung getragen werden: Die Betrachtung der Rolle und der Haltung der Lehrkraft wird am Thema *Konfliktbearbeitung* aufgezeigt.

### 2.4 Zur Haltung der Lehrkraft in Projekten zur Konfliktbearbeitung

Ausgehend von den pädagogischen Leitlinien in Abschnitt 2.1 lassen sich sowohl im Zusammenhang mit den Programmen in Abschnitt 1.4 (Abbildung 1), als auch mit den zentralen Themen von Gewaltpräventionsprojekten in Abschnitt 2.3 für die Rolle und die pädagogische Haltung einer Lehrkraft einige Empfehlungen ableiten (Hanke 2003, S. 221).



### 2.4.1 Konfliktscheu oder konfliktfreudig? Klärung der eigenen Haltung in Konflikten

Eine typische Situation auf dem Pausenhof: Zwei Jungen brüllen sich an, rempeln und fangen an, sich zu schlagen. Ein objektiver Grund ist zunächst nicht ersichtlich, andere Schüler/innen stehen tatenlos drum herum und schauen zu. Der Aufsicht führenden Lehrkraft kann nun *konfliktfreudig* durch den Kopf gehen: „Sieh mal an, eine Schlägerei. Mal sehen was ich tun kann, da gehe ich hin.“ Oder sie denkt eher *konfliktscheu*: „Oh nein, schon wieder eine Rauferei. Die übersehe ich einfach und gehe ins Schulgebäude zurück“. An der gleichen Gewaltsituation äußern sich zwei sehr unterschiedliche innere Einstellungen mit zwei unterschiedlichen Reaktionsweisen.

Das Beispiel will nun nicht das *Richtige* oder das *Falsche* an der Reaktion der Lehrkraft hinterfragen (wobei sie aus dienstrechtlichen Belagen wahrscheinlich hätte eingreifen müssen), sondern die Abhängigkeit der Reaktion in Konflikten von persönlichen Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkraft betonen. Aufgrund dieser Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen wird eine Lehrkraft auf eine bestimmte Art und Weise mit Konflikten umgehen, sich in einem Streit verhalten, einen Streit schlichten oder ein Konfliktbearbeitungsprojekt durchführen.

Eine Lehrkraft bedarf der Reflektion, damit sie nicht individuelle, für das eigene Leben entworfene und dort auch passende Haltungen, Einstellungen und Vorerfahrungen sozusagen über sie Schüler/innen stülpt. Zudem lernen Schüler/innen immer auch am Vorbild Lehrkraft (Stichwort: *Lernen am Modell*), ob das nun gewollt bzw. bewusst ist oder nicht.

So spielt z. B. das Geschlecht der Lehrkraft bei Gewalttätigkeiten im Klassenzimmer eine bedeutende Rolle. Die Autorität von Frauen wird von Jungen häufig in Frage gestellt. Lehrerinnen wissen manchmal nicht, wie sie auf sexuelle Beschimpfungen und Angriffe reagieren sollen, es verunsichert sie, dass sie als Frauen und nicht in ihrer Rolle als Lehrerinnen angesprochen sind. Die Verunsicherung wird in Gewaltsituationen noch verstärkt, wenn sie in Körperkraft und Größe ihren Schülern/innen, gerade den Jungen, unterlegen sind.

Ein unreflektiertes Vorgehen ist nicht bedenklich, wenn eine Lehrkraft sozusagen aus sich selbst heraus Konflikte offen und direkt bearbeitet und sie konstruktiv und einvernehmlich löst. Doch wer kann schon sagen, dass er sich im Konfliktfall so vorbildlich und optimal verhält, zumal der Schulalltag mit seinem Leistungsstress und seinem Zeitdruck, mit sehr vielen und vielgestaltigen Konflikten und Anforderungen das häufig schier unmöglich macht?

Unreflektiertes Konfliktverhalten wird dann bedenklich, wenn Schüler/innen destruktives Verhalten (z. B. *zuschlagen*, *jemanden fertigmachen*) als Alternative präsentiert und vorgelebt bekommen. Auch andere Konfliktlösungsstrategien, wie *aus dem Weg gehen*, *weglaufen*, *verleugnen* oder *lügen* sind, wenn sie nicht nur einmalig, sondern generalisiert eingesetzt werden, als durchaus problematisch anzusehen.

Für die Reflektion der Lehrkraft lassen sich im Wesentlichen zwei Themenfelder beschreiben: Zum einen empfiehlt sich eine Bestandsaufnahme aktueller Haltungen und Einstellungen zum Thema Konflikt, zum anderen der Blick

auf den eigenen Weg dorthin, d. h. auf biographische Elemente. Das zweite Themenfeld ermöglicht es, über das eigene, damalige Erleben als Jugendliche/r und Schüler/in einen Zugang zu den Schüler/innen in der Klasse zu gewinnen. Die folgenden Fragen geben einige Anregungen zur Bestimmung der aktuellen Haltung bzw. Einstellung und zur biographischen Selbstreflexion.

*Fragen zu Haltungen und Einstellungen:*

Bitte ergänzen: Konflikte sind .....

Bitte ergänzen: Wer viel streitet, ist .....

Was würde ich in einem Konflikt eigentlich am liebsten tun?

Mit welchem Handlungsmuster reagiere ich in Konflikten normalerweise? (Privat vs. Schule)

Was kann ich gut, was kann ich nicht gut in Konflikten?

Welche Konfliktlösungsstrategien stehen mir persönlich zur Wahl, welche kann ich anwenden?

Wie werden in meinem Kollegium/an meiner Schule Konflikte ausgetragen?

*Fragen zur biographischen Selbstreflexion*

Von wem habe ich welche Konfliktbearbeitungsstrategie gelernt?

Wie wurden bei mir zu Hause Konflikte gelöst?

Wie haben wir unter Freunden Konflikte gelöst?

Mit welcher Konfliktlösungsstrategie habe ich gute oder schlechte Erfahrungen gemacht?

#### 2.4.2 Zur pädagogischen Haltung

Welche pädagogische Haltung sollte eine Lehrkraft im Rahmen eines Konfliktbearbeitungsprojektes einnehmen? Sollte sie provozieren, Lösungsvorschläge vorgeben, die Schüler/innen alles selbst erarbeiten lassen, Gewaltverhalten möglichst nur indirekt ansprechen, Gewalt neutral und nüchtern besprechen, direkte Konfliktaustragung fördern usw.? In welchem pädagogischen Verhältnis sollte eine Lehrkraft im Rahmen eines solchen Projektes zu ihren Schülern/innen stehen?

In Kurzform gebracht, lässt sich die pädagogische Grundhaltung so umschreiben: Eine Lehrkraft sollte Lust haben, sich auf allen Ebenen eines Konfliktes mit den Schülern/innen auseinanderzusetzen.

Drei Aspekte sind hierbei von zentraler Bedeutung: Zum einen sollte sich die Lehrkraft nicht nur auf die Rolle des *Wissensvermittlers* oder des neutralen *Institutionenvertreters* zurückziehen. Sie sollte als Persönlichkeit sichtbar werden, mit ihren eigenen Standpunkten und Meinungen, nach Möglichkeit auch mit ihren Stärken und Schwächen bezüglich Konfliktbearbeitung. Die Lehrkraft sollte persönliche Berührung und Auseinandersetzung vorleben und diese auch bei den Schülern/innen fördern. Das bedeutet unter anderem auch, Raum für die aktuellen und persönlichen Themen zu schaffen und den Schüler/innen den persönlichen Blick der Lehrkraft auf diese Themen nicht vorzuenthalten.

Zum zweiten sollten so emotionale Themen, wie Konflikt und Konfliktbearbeitung, nicht nur auf der kognitiv-rationalen Ebene, sondern eben auch in ihrem emotionalen Gehalt bearbeitet werden. Ohne die emotionale Seite zufriedenstellend behandelt zu haben, lässt sich letztlich keine dauerhafte Konfliktlösung finden. Für die Lehrkraft bedeutet dies ein erzieherisches Verhältnis

herzustellen, das nicht nur die Erziehungstechnik betont, sondern auch der emotionalen Seite einen großen Wert zubilligt. Die Lehrkraft sollte bewusst und gezielt Konflikte immer auf beiden Ebenen – *Was ist tatsächlich passiert?* und *Was haben die Menschen gefühlt?* – bearbeiten.

Zum Dritten sollte eine Lehrkraft intrinsisch motiviert sein und Spaß haben an der Durchführung und Planung eines Projektes zur Gewaltprävention. Schüler/innen erspüren, ob ein Projekt gleichsam einfach durchgezogen wird, oder ob die Lehrkraft ein eigenes Interesse am Projekt hat und es mit Freude durchführt. Nur wenn diese *Lust* vorhanden ist, hat ein Projekt auch eine realistische Chance auf Erfolg.

### 2.4.3 Thesen zur Reflektion der eigenen Haltung

Aus langjähriger, praktischer Erfahrung lassen sich einige Thesen formulieren, die das Themenfeld Konfliktbearbeitung ausleuchten und zur weitergehenden Selbstklärung der Lehrkraft anregen können.

*Konflikt: Gefahr und Chance.* Im Chinesischen besteht das Wort *Konflikt* aus zwei Schriftzeichen: Das eine bedeutet *Gefahr*, das andere *Möglichkeit*. Menschen haben unterschiedliche Bedürfnisse. So müssen überall dort, wo viele Menschen zusammenkommen viele Bedürfnisse ausgeglichen werden, auch unter Schülern/innen im Klassenverband. Dies geschieht durch das Austragen von Konflikten. So gesehen sind Konflikte normale und wünschenswerte Momente des Interessen- und Bedürfnisausgleiches. Deshalb kann es in Projekten zur Konfliktbearbeitung in der Schule nicht darum gehen, Konflikte zu vermeiden: Es bestünde dann die *Gefahr*, dass sich die Bedürfnisse einen anderen, vielleicht gewalttätigen Weg der Verwirklichung suchen. Vielmehr sollten Konflikte einvernehmlich und fair gelöst werden; nur in gelösten Konflikten besteht die *Möglichkeit* des prosozialen und gewaltfreien Miteinanders.

*Konflikte als Paradoxon unserer Erziehungsbemühungen.* Das Ziel schulischer wie familiärer Erziehungsbemühungen ist es, Kinder und Jugendliche zu selbst bestimmten und verantwortungsbewussten Persönlichkeiten zu erziehen. Das bedeutet unter anderem auch, dass Kinder und Jugendliche sukzessive – hoffentlich – immer selbstbewusster und klarer ihre Standpunkte und Bedürfnisse auch gegenüber Erwachsenen vertreten – das ist gut so und durchaus gewünscht. Selbstbewusste und selbstbestimmte Kinder oder Jugendliche äußern deutlicher und häufiger ihre Bedürfnisse, deshalb ist mit einer zunehmenden Anzahl von Konflikten zu rechnen. Es scheint ein Paradoxon unserer Erziehungsbemühungen zu sein: Wenn wir selbstbestimmte Kinder und Jugendliche wollen, müssen wir deren Bedürfnisse und Interessen fördern und deshalb mehr Konfliktfälle in Kauf nehmen. Konflikte sind gut, da sie Ausdruck selbstbewusster Menschen sind. Durch diesen Zusammenhang wird erneut die enorme Wichtigkeit von Konfliktlösungskompetenzen bei Schülern/innen und Lehrkräften hervorgehoben.

*Konfliktfähigkeit ist als Schlüsselqualifikation zu betrachten.* „Man lernt nicht für die Schule, sondern für das Leben“ – diese gerne ironisch gebrauchte Lebensweisheit trifft nun für die Konfliktbearbeitung ganz unironisch zu. Gerade im Bereich der Konfliktlösung lernen die Schüler/innen nicht nur für die Schule. Schulklassen als Gruppen sind beste Übungsfelder für Schlüsselqualifikation.

nen, wie *Teamarbeit* oder *Konfliktbewältigung* (vgl. Kindler 2002, S. 45ff). Deshalb gehen einige Schulen dazu über, die im Bereich Konfliktbearbeitung erworbenen Fähigkeiten auf den Zeugnissen festzuhalten oder sie mit Zertifikaten, z. B. als Konfliktlotse, zu bescheinigen. So manche Schule hat die enorme Bedeutung dieser Qualifikationen erkannt und darauf z. B. mit der zukunftsweisenden Etablierung eines Wahlfachs *Streitschlichtung-Mediation* reagiert (Troidl 2002).

## 2.5 Erfahrungen

„Provoziere ich Konflikte nicht erst, wenn ich sie zum Thema mache?“ lautet eine oft geäußerte Frage von Lehrkräften. „Oder streiten sich die Schüler/innen plötzlich deshalb häufiger, weil dadurch der Projektrahmen ausgedehnt und damit der Regelunterricht kürzer wird?“

Und tatsächlich werden in einem Projekt häufig Konflikte zu Tage gefördert, von denen die Lehrkraft zunächst nichts geahnt hat, auch die Anzahl der Konflikte überrascht vielleicht. Doch werden durch ein *ernsthaft eingeführtes* Konfliktbearbeitungsprojekt nicht neue Konflikte geschaffen; vielmehr sehen die Schüler/innen – vielleicht ein erstes Mal überhaupt – die Möglichkeit, aktuelle oder schon länger virulente Probleme und Konflikte endlich anzusprechen. Denn im normalen Schulalltag wird sich dafür oft weder Zeit genommen, noch stellen sich viele Lehrkräfte für die Austragung und Bearbeitung von Konflikten gerne zur Verfügung. Wenn nun aber im Klassen- und Schulgefüge destruktive oder gewaltförmige Konflikte auftreten, sind es die Schüler/innen die als Erste und auch dauerhaft darunter leiden – eine Lehrkraft verlässt nach einer Stunde meist die Klasse wieder. Dadurch ist der Leidensdruck bei Schülern/innen häufig groß, ein ernsthaft angelegtes Projekt zur Gewaltprävention rennt sozusagen *offene Türen ein*, Schüler/innen nehmen die Gelegenheit zur Konfliktaustragung dann gerne und intensiv wahr.

Neben diesem Erfahrungswert lassen sich einige weitere Einsichten aus der Praxis in pädagogisch relevanten Thesen formulieren:

*Gewalt kommt im Konflikt immer wieder vor.* Eine Lehrkraft sollte sich darauf einstellen, dass destruktive und gewaltförmige Konfliktlösungsformen bei Schüler/innen immer wieder vorkommen. Dies gilt auch bei den Schüler/innen, die der Lehrkraft besonders nahe stehen. Gewalttätigkeiten sind meist integraler Bestandteil des Handlungsrepertoires in Konflikten; diese lassen sich mit *einer* Veranstaltung nicht sofort und in Gänze ändern. Das Einstellen darauf, dass destruktives und gewaltförmiges Konfliktverhalten immer wieder auftauchen wird, schützt die Lehrkraft vor persönlichen Enttäuschungen gerade gegenüber den ihr nahestehenden Schüler/innen.

*Überhaupt zu handeln ist wichtiger, als perfekt zu handeln.* In Auswertungsgesprächen mit an gewaltpräventiven Veranstaltungen beteiligten Schülern/innen, ist zu bemerken, dass sie erleichtert sind, wenn Lehrkräfte bezüglich Gewalt und Konfliktbearbeitung handeln bzw. intervenieren. Insbesondere in so genannten Problemklassen wird das von den Schülern/innen erwartet und freudig begrüßt – auch wenn es nach außen hin oft nicht den Anschein erweckt. Insbesondere die Schüler/innen selbst leiden unter destruktiven und gewaltförmigen Konflikten in der Klasse und rechnen der jeweiligen Lehrkraft eine

Intervention persönlich hoch an. In diesem Zusammenhang haben die Schüler/innen oft großes Verständnis für z. B. in Gruppendynamik und Konfliktmanagement ungeübte Lehrkräfte und sind zufrieden, auch wenn *pädagogisch* nicht alles perfekt funktioniert. Der ängstlichen Meinung von Lehrkräften, dass hier wohl aus Unkenntnis viel *kaputt zu machen* ist, kann entgegnet werden, dass – mit der gewöhnlichen erzieherischen Sorgfalt arbeitend – nichts falsch gemacht werden kann und die Gestaltungskräfte der Schüler/innen nicht unterschätzt werden dürfen.

*Die Qualität von Konflikten entscheidet.* Werden in einem Klassenverband verhältnismäßig viele Konflikte ausgetragen, hat das für sich genommen keine große Aussagekraft. Viel wichtiger ist der Blick auf die *Qualität* der Konfliktbearbeitung: Werden die Konflikte destruktiv und gewalttätig ausgetragen, ist das meist ein Zeichen für ein schlechtes Klassenklima. Die vielen unangenehmen Auseinandersetzungen spiegeln ein hohes Stressniveau und es steht zu befürchten, dass sie die Vorstufen weitergehender Gewalt sind. Werden die vielen Konflikte jedoch konstruktiv ausgetragen, spricht das für eine lebendige und selbstbewusste Klassengemeinschaft, in der Schüler/innen aneinander interessiert sind.

*Gewaltfreie Kommunikation.* Eine Lehrkraft bietet in Projekten zu Gewaltprävention mit Klassen oder Schülergruppen immer auch Raum zu Kommunikation und Auseinandersetzung. Hierbei gilt es drauf zu achten, dass Kommunikation und Auseinandersetzung gewaltfrei und in ihrer Ausgestaltung vielfältig ablaufen: Kommunikation hat ohne *verbale* Kränkungen und Verletzungen zu verlaufen, und die Schüler/innen lernen verschiedene prosoziale Wege der Konfliktlösung kennen, damit sie sich den für sie selbst am besten geeigneten Weg aussuchen können.

*Konfliktfreude erwünscht.* Die Lehrkraft sollte aktuellen Konflikten nicht aus dem Weg gehen. Zum einen zeigt sie damit an, dass Konflikte normal, alltäglich und Bestandteil des menschlichen Miteinanders sind. Zum anderen gibt sie durch die konstruktive Lösung von Konflikten den Schülern/innen ein gutes und nachahmenswertes Beispiel. Vor der optimalen Lösung eines Konfliktes und einem perfekten Vorbild steht dabei die Ehrlichkeit der Lehrkraft: Auch eine Lehrkraft kann hilflos oder wütend sein, kann keine Lust auf Auseinandersetzung oder einfach einen schlechten Tag haben und gewalttätig sein. Dann gilt es dies transparent zu machen, den Schülern/innen eine Erklärung zu geben, um damit berechenbar und Mensch zu bleiben.

*Als Resümee – Der Weg ist das Ziel.* Mit diesen Anregungen ist für die Lehrkraft ein Weg beschrieben, nicht ein Ziel. Am Beginn dieses Weges steht die Kontaktaufnahme und die Vertrauensbildung mit den Schülern/innen. Der Weg selbst beinhaltet die Berücksichtigung einzelner Schüler/innen und ihrer Cliquenstrukturen, sowie die Eingliederung von zu Destruktivität und Gewalt tendierenden Außenseitern durch die Schaffung von emotional positiven Bindungen und einer von Akzeptanz geprägten Atmosphäre. Ein endgültiger Endpunkt dieses Weges ist nicht in Sicht, da sich die Schüler/innen individuell immer weiter entwickeln und destruktives und gewalttätiges Konfliktverhalten durch schulische Gewaltprävention allein nicht verhindert werden kann (Hanke 2003, S. 222).

## Literatur

- Bründel, Heidrun / Hurrelmann, Klaus 1994: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München: Droemer/Knaur
- Dann, Hanns-Dietrich 1997: Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa. S. 351-366
- Faller, Kurt / Kerntke, Wilfried / Wackmann, Maria 1996: Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Funk, Walter 1995: Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg: Roderer
- Gordon, Thomas 1998: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne. 12. Auflage (die erste Auflage erschien 1974)
- Hanke, Ottmar 2002: „Lehrer los – Lehrer macht!“. In: Praxis Schule, 5-10, 13, 2002, 2, S. 30-36
- Hanke, Ottmar 2003: Gewalt in der peer-group von Jungen. Konzeptioneller Zugang – Pädagogische Folgerungen. Herbolzheim: Centaurus Verlag. 2. Auflage
- Herz, Otto 1995: Öffnen muss sich auch die Schule. Mit Community education gegen Gewalt. In: Gewaltlösungen. Jahresheft Schüler 1995. Seelze: Friedrich Verlag, S. 54-56
- Kindler, Wolfgang 2002: Gegen Mobbing und Gewalt! Ein Arbeitsbuch für Lehrer, Schüler und Peergruppen. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Olweus, Dan 1995: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Hans Huber
- Schubarth, Wilfried 1997: Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Eine empirische Studie an sächsischen Schulen. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 1, S. 63-76
- Schubarth, Wilfried 2000: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand
- Tennstädt, Kurt-Christian / Krause, Frank / Humpert, Winfried / Dann, Hanns-Dietrich 1991: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemässes Unterrichten und Erziehen. Einführung. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber
- Troidl, Robert 2002: Das Wahlfach Streitschlichtung – Mediation entsteht an einem Berufsbildungszentrum. In: Praxis Schule, 5-10, 13, 2002, 2, S. 19-23
- Würtz, Stefanie/Hamm, Sabine / Willems, Hermut / Eckert, Roland 1996: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Wilfried Schubarth, Fritz-Ulrich Kolbe, Helmut Willems (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen: Leske/Budrich. S. 85-130

*Ottmar Hanke*, geb. 1964, Dr. phil., Dipl. Päd., war wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Regensburg und dann als Fortbildner tätig zu den Themenbereichen Jungenarbeit, Sexualpädagogik und Gewaltprävention. Er leitet heute das Sachgebiet Gewaltprävention an Regensburger Schulen in der Stadt Regensburg und ist dabei für die Qualifizierung von Lehrkräften zuständig.  
Anschrift: Holzgartenstr. 67, 93059 Regensburg  
Email: hanke.ottmar@regensburg.de