

Beurteilung von Gewaltpräventionsprogrammen in Schulen aus Sicht des Lehrers/ der Lehrerin am Beispiel des Anbieters „Skills4Life“.

Bachelorarbeit
von Mario Wenkers

Deutsche Sporthochschule
Köln 2013

Betreuerin: Dr. Karen Petry
Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
2. Gewalt in der Schule	3
2.1. Definition von Gewalt	3
2.2. Entwicklung der Gewaltthematik der Gesellschaft und der Wissenschaft	5
2.3. Gewaltformen in der Schule	7
3. Gewaltprävention in der Schule	12
3.1. Definition	13
3.2. Gewaltpräventionsanbieter	14
3.3. Rolle des Lehrers / der Lehrerin	18
4. Aktueller Forschungsstand	21
5. Methodik	22
5.1. Der Anbieter Skills4Life	22
5.2. Maßnahme am Schulzentrum Sieglar	23
5.3. Die Interviewpartner	24
5.4. Forschungsdesign	25
6. Ergebnisse	26
6.1. Aktuelle Situation in der Klasse	27
6.2. Gewaltpräventionsprogramme am Beispiel „Skills4Life“	28
6.3. Gewaltprävention im Unterricht	30
6.4. Die Rolle des Lehrers	31

6.5. Unterstützende Maßnahmen	34
6.6. Nachhaltigkeit/Effektivität	38
7. Diskussion	41
7.1. Ergebnisdiskussion	41
7.2. Methodendiskussion	43
7.3. Handlungsempfehlungen	44
8. Zusammenfassung und Ausblick	45
9. Abstract	47
10. Literaturverzeichnis	48
10. Anhang	51
10.1. Leitfaden-Interview	51
10.2. Kategorien	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung von Präventions-Prinzipien.....	20
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grafische Gliederung und Systematisierung von Gewaltpräventionsprogrammen.....	22
Tabelle 2: Darstellung des Geschlechts, des Alters, der Fächer, der Jahre an der Schule und des Jahrgangs der Interviewpartner.....	31

1. Einleitung

Die Institution Schule hat die Aufgabe Kinder und Jugendliche durch Bildung und Erziehung auf das Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten. Hierbei spielt die soziale Komponente eine bedeutende Rolle. Die Schule nimmt einen Großteil des Lebens in Anspruch und sollte gerade deshalb auch ein Ort des Wohlfühlens sein. Dies entspricht für viele Schüler jedoch nicht der Realität. Das Thema Gewalt in der Schule wird seit Jahren in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Jüngste extreme Gewaltakte, wie Amokläufe oder brutale Auseinandersetzungen unter Schülern haben das Interesse der Öffentlichkeit geweckt und wurden in den Fokus der Medien transportiert (Heitmeyer, 2004, S. 196f).

Viele Schulsysteme begegnen der Gewalt mit präventiven Maßnahmen. Externe Personen wie Psychologen, Gewaltpräventionstrainer und Polizisten besuchen die Klassen und greifen auf unterschiedlichste Art und Weise Gewaltthemen auf und versuchen diese zu bearbeiten. Die Programme sind jedoch oft aus vielerlei Gründen, zum Beispiel aus finanziellen, von kurzer Dauer und können lediglich wegweisend dienen. Lehrer nehmen hierbei eine besondere Rolle ein, da sie im ständigen Kontakt zu den Klassen stehen. Sie kennen die einzelnen Schüler und ihre Probleme und haben einen Blick über langfristige gruppenspezifische Prozesse sowie Gewaltthemen innerhalb der Klasse. Trotzdem fällt es vielen Lehrern schwer, Jugendlichen, die durch Gewalt auffallen, angemessen zu begegnen und zu helfen. Die besondere Lehrer-Schüler-Beziehung birgt viele Vor- und Nachteile. Das Lehrerverhalten kann die Gewalt unter Schülern stark beeinflussen (Melzer, 2004, S. 148).

Dazu kommt, dass die Lehrerausbildung der Bearbeitung solcher Konflikte nur sehr wenig Aufmerksamkeit schenkt. Häufig fehlt es an Erfahrungen oder den richtigen Methoden, um diese sensiblen Themen zu behandeln (Schäfer, 1999, S. 231).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und externen Institutionen ist

folglich von großer Bedeutung wenn die Probleme von Schülern nachhaltig bearbeitet und gelöst werden sollen und dies die pädagogischen Möglichkeiten von Schule und Lehrern übersteigt. Seit den 90er Jahren häufen sich Studien, welche die Wahrnehmung von Schülern und Lehrern bezüglich Gewalt in der Schule untersuchen. Die vielseitige Nachfrage gewaltpräventiver Programme belegt, dass das Interesse an der Behandlung dieser Themen vorhanden ist. Die besondere Stellung der Lehrer und ihre Meinung dazu wurde in den letzten Jahren von der Fachwelt außer Acht gelassen (Stärk, 2007, S. 5).

Diese Arbeit soll untersuchen, wie Lehrer die Rolle, Funktion und Notwendigkeit von Anbietern der Gewaltprävention einschätzen. Dazu werden qualitative Interviews mit Lehrern von siebten Klassen durchgeführt. Dabei handelt es sich um Klassen von einem Gymnasium, einer Real- und einer Hauptschule. An diesen Schulen führt der kommerzielle Gewaltpräventionsanbieter „Skills4Life“ seit 4 Jahren eine Maßnahme durch. Dieser hat sich seit 2002 im Raum Nordrhein-Westfalen unter anderem auf bewegungsorientierte Gewaltprävention spezialisiert. In dieser Befragung sollen Lehrer zu der Qualität und der Wirksamkeit dieses Programms Stellung beziehen. Ferner sollen sie erklären, wie sie mit dem Thema Gewalt und der Behandlung von Gewaltkonflikten im schulischen Alltag umgehen. Ziel dieser Arbeit ist es Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Haben bewegungsorientierte Gewaltpräventionsprogramme eine Nachhaltige Wirkung auf die Klassenatmosphäre?
- Kann speziell die Rolle eines Lehrers solche Themen und Programme aufgreifen und im Unterricht nachhaltig bearbeiten?
- Was haben Eltern, Schulleiter oder andere Personen für Chancen und Möglichkeiten die nachhaltige Bearbeitung von Gewaltthemen mit den Kindern und Jugendlichen zu unterstützen?
- Gibt es Verbesserungsvorschläge oder Wünsche aus Sicht des Lehrers an Anbieter der Gewaltprävention?

Darüber hinaus soll der bestehende wissenschaftliche Stand zur Gewaltprävention an Schulen untersucht werden. Um dieses Thema zu behandeln, werden wesentliche Begriffe, wie Gewalt, Aggression und Gewaltprävention in der Schule definiert. Dazu wird die aktuelle Meinung der Fachliteratur in Bezug auf präventive Programme dargestellt. Auf dieser Grundlage und der Lehrerinterviews soll der Nutzen und die Wirksamkeit von Gewaltpräventionsanbietern wie „Skills 4 Life“ beleuchtet werden.

2. Gewalt in der Schule

2.1. Definition von Gewalt

Um Gewalt in der Schule und deren Prävention verstehen zu können, wird zunächst ein grundlegendes Verständnis von dem Begriff benötigt. Auch Ursachen und Funktionen von gewalttätigem Verhalten spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle.

Verschiedene Bereiche der Wissenschaft, die sich mit Gewalt beschäftigen, verwenden unterschiedliche Erklärungsansätze und Leitbegriffe. Es gibt weder in der Wissenschaft, noch in dem Alltagsverständnis unserer Gesellschaft oder in der Politik ein allgemeingültiges Verständnis von Gewalt und Aggression. Die individuelle Gewalt ist allgegenwärtig und in ihren verschiedenen Erscheinungsformen so alt, wie die Menschheit selbst (Brinkmann, 2011, S. 10).

Die Beschreibung und Definition von Gewalt und Aggression sollte immer kontextgebunden betrachtet werden. Sie ist abhängig von Erfahrungen, Interessen und Absichten des Individuums. Jeder Mensch hat sein eigenes Verständnis und Wahrnehmung von Gewalt. Dies hängt unter anderem mit den individuellen Alltagserfahrungen zusammen. Alltägliche Gewalt betrifft unmittelbare Sozial-, Lebens- und Handlungsfelder und wird in diesem Sinne als ganz normal gesehen und gar nicht bewusst wahrgenommen (Schmitz, 1998, S. 50).

Gewalt wird in der Fachliteratur oft im engen Zusammenhang mit Aggression verwendet und unter anderem als „Teilmenge“ der Aggression verstanden. Während Aggression die Übertretung sozialer Grenzen meint, versteht sich Gewalt als Form der Zufügung schwerer Verletzungen. Aggression ist in diesem Zusammenhang eine Vorform von Gewalt. Die beiden Begriffe können nicht klar voneinander getrennt werden, da Aggression ebenso komplex und vielfältig ist wie Gewalt (Gugel, 2006, S. 50).

Ursachen und Funktionen von Gewalt werden sowohl aus psychologischer Sicht, als auch soziologischer Sicht mit unterschiedlichen Ansätzen und Theorien erklärt. Zunächst ist zu erwähnen, dass diese beiden Wissenschaftsbereiche unterschiedliche Begriffsbestimmungen besitzen. In der Psychologie hat sich mit der Aggressionsforschung ein eigener Forschungsbereich etabliert. Aggression bezieht sich hier auf psychische Dispositionen und innere Vorgänge, wie Gefühle und Bedürfnisse. Im Gegensatz dazu spricht die Soziologie von „abweichendem Verhalten“, wobei es sich um äußere Umstände, wie soziale Bedingungen, Beziehungen und Erlebnisse handelt (Melzer, 2004, S. 55).

Aufgrund der Komplexität des Gewaltverständnisses von der Gesellschaft und den verschiedenen Fachbereichen der Wissenschaft wird für diese Arbeit folgende Definition als Grundlage benutzt:

„Gewalt liegt immer dann vor, wenn Menschen gezielt oder fahrlässig physisch oder psychisch verletzt oder geschädigt werden. Gewalt ist immer an Macht geknüpft. Dazu gehört auch der Bereich der strukturellen und kulturellen Gewalt, also Macht- oder Ordnungssysteme und ökonomische Prinzipien, die materielle, soziale und ideelle menschliche Entwicklungen beeinträchtigen oder verhindern.“ (Brinkmann, 2011, S. 13).

2.2. Entwicklung der Gewaltthematik der Gesellschaft und der Wissenschaft

Die Ursachen und Faktoren, die Menschen zu der Anwendung von Gewalt treiben, sind „schillernd und vieldeutig“ (Melzer, 2004, S. 44). Bereits bei dem Versuch einer eindeutigen Definition von Gewalt oder Aggression, wie in 1.1 verdeutlicht, wird diese Mehrdimensionalität erkennbar.

Einer der ersten Auseinandersetzungen zu dem Thema „Gewalt an Schulen“ fand 1970 statt. Die Gewaltform der strukturellen Gewalt rückte in den Mittelpunkt. Autoren und Wissenschaftler sprachen hierbei von gewaltverursachenden Faktoren, die das Schulsystem mit sich bringt (Bründel & Hurrelmann, 1997, S. 134–141). Solche sind innerschulische Strukturen, wie unterschiedliche Machtverhältnisse und andere Einschränkungen, welche die Entstehung von Aggressionen in den Köpfen der Schüler begünstigen. Man könnte zu diesem Zeitpunkt also von einer Thematik „Gewalt von der Schule“ sprechen (Fuchs, Lamnek & Luedtke, 1996, S. 1).

Erst 1990 rückte die Gewalt an Schulen und das damit zusammenhängende Verhalten der Schüler in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. Statistische Befunde zum Gewaltverhalten der Schüler regten das Interesse der Gesellschaft in nahezu allen Bereichen an. Es wurde zu einem öffentlich-politischen Thema. Ein Grund für diese Konjunktur war unter anderem auch die, bis heute immer wiederkehrende, dramatisierende Vorgehensweise der Medien:

"Gewalt an Schulen wurde vor allem durch öffentlich-politisches Vorgehen zum Forschungsgegenstand gemacht: Der Bericht der Gewaltkommission der Bundesregierung (1990), der Gewalt von Jugendlichen und Heranwachsenden auf öffentlichen Straßen und Plätzen zum Schwerpunkt hatte, thematisierte auch die Gewalt an Schulen. Als sog. seriöse Medien in den Jahren 1990 und 1991 immer wieder Berichte über die scheinbar ausufernde Gewalt von Schülern bzw. Gewalt an Schulen brachten, entstand in der Öffentlichkeit ein Bedrohlichkeitsszenario. Dieses löste in den 1990er-Jahren einen Boom empirischer Untersuchungen aus." (Fuchs, 2009, S. 11).

Extreme Einzeltaten, die sich in den folgenden Jahren ereigneten, untermauerten die Annahme, dass es zu einer ausufernden Gewaltsituation an Schulen kam. Zunächst kam es in den USA, dann auch in Deutschland zu Amokläufen und anderen extremen Einzeltaten in Schulen (Brinkmann, 2011, S. 68). Nach der Wiedervereinigung in Deutschland kam es zu zahlreichen rechtsextremistischen und fremdenfeindlichen Ausschreitungen unter Jugendlichen. Die dadurch ausgelöste „Gewaltdebatte“ behandelte dieses Thema vor dem schulischen Hintergrund (Brinkmann, 2011, S. 68).

Diese brutalen Ereignisse dürfen keinesfalls außer Acht gelassen werden, jedoch müssen sie differenziert betrachtet werden. Hinter solchen Taten stecken meist individuelle Beweggründe die kriminologisch erforscht werden müssen und nicht zwingend für allgemeingültige Aussagen dienen.

Dadurch entstand in den Köpfen von Eltern, Lehrern und somit auch Kindern ein Bild der Gewalt, welches nicht der Realität entsprach. Dies wurde jedoch erst in den kommenden Jahren deutlich, als sich die Forschungsbereiche der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzten. Es folgten zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten, die das dramatisierte und übertriebene Bild der Medien von brutalen und gewaltverherrlichenden Schülern widerlegt haben (Melzer, 2004, S. 82–83). Es hat sich ein eigener Bereich der Gewaltforschung gebildet, der nicht nur die reale Situation an Schulen und ihre Entwicklung beschreibt, sondern auch versucht Probleme und Ursachen zu verstehen und zu behandeln. Neuste Längsschnittstudien bestätigen, dass von einer Zunahme von Gewalt oder Aggressionen unter Schülern nicht gesprochen werden kann. Auch die Annahme, dass es in Schulen zunehmend brutaler zugeht, wird durch die Arbeiten widerlegt (Gugel, 2006, S. 15–16). Die physische Gewalt ist den Autoren zur Folge eines der geringsten Probleme, da sie am seltensten in Erscheinung tritt und seit Ende der 1990er-Jahre sogar abgenommen hat. Die verbalen und psychischen Formen von Mobbing, Ausgrenzung und Beleidigungen rücken zunehmend in den Fokus des Interesses und bilden

den Schwerpunkt der Gewaltsituation an den Schulen. Auf die Verteilung der unterschiedlichen Gewaltformen in der Schule wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher eingegangen.

Schließlich muss erneut darauf hingewiesen werden, dass die Mehrdimensionalität der Gewalt eine eindeutige Aussage über die Situation, Faktoren und Ursachen nur bedingt zulässt. Dieses Thema wird bis heute von verschiedenen Bereichen der Wissenschaft, der Politik und vor Allem der Gesellschaft kontrovers diskutiert und untersucht (Melzer & Schubarth, 2006, S. 20).

Deshalb hat die Gewaltforschung einmal mehr die Aufgabe, sich mit dem Verhalten von Schülern zu beschäftigen. Da die Schule weiterhin einer der zentralen Sozialisationsorte für Kinder und Jugendliche ist, besteht unverändert die Notwendigkeit, dass sich das System Schule aktiv mit dem Thema Gewalt auseinandersetzt.

2.3. Gewaltformen in der Schule

Das Auftreten der unterschiedlichen Formen von Gewalt in Schulen kann mit verschiedenen Herangehensweisen untersucht werden. Neben qualitativen und quantitativen Befragungen von Schulleitern, Schülern und Lehrern können auch Daten amtlicher Statistiken der Unfallversicherungsträger (Gugel, 2006, S. 184) oder Daten kriminologischer Untersuchungen als Grundlage für Analysen dienen. Gewalt kann in struktureller Form innerhalb des schulischen Systems, aber auch als „importiertes Phänomen“ (Brinkmann, 2011, S. 71) auftreten. In diesem Fall transportieren die Jugendlichen zum Beispiel familiäre Probleme in die Schule. Die alltäglichen, individuellen und personalen Erfahrungen, die in der primären Erziehung der Eltern entstehen, stehen oft im Widerspruch zu den Anforderungen der Schule (Hurrelmann, Rixius, Schirp & Böth, 2003, S. 13).

Die daraus entstehenden Spannungs- und Konfliktfelder können sich auf unterschiedlichste Weise äußern, unter anderem auch durch Gewalthandeln. Aufgrund der Komplexität des Gewaltbegriffs untersuchen Studien in der Gewaltforschung verschiedene Gewaltformen

bzw. setzen unterschiedliche Schwerpunkte in ihren arbeiten. Hanke (Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter, 2007, S. 105) beschreibt aktuelle Gewaltformen in der Schule wie folgt:

„Aus der Notwendigkeit, sich über Gewalt und Gewaltprävention an Schulen zu verständigen, hat sich sowohl in wissenschaftlichen Analysen, wie auch in alltagspraktischen Handreichungen ein gemeinsamer operationaler Konsens über das Phänomen entwickelt, das heute als *Gewalt an Schulen* zu bezeichnen ist. Diese Übereinstimmung umfasst im Wesentlichen vier Phänomenbereiche: verbale Gewaltformen wie Beleidigungen, Beschimpfungen und Hänseleien, die traditionell als Gewalt definierte körperliche Gewalt, wie Schlagen, Treten oder Raufen, die immer häufiger vorkommende psychische Gewalt, wie jemanden fertig machen, jemanden ausschließen oder Mobbing sowie das Zerstören, Beschädigen oder Klauen von persönlichen Gegenständen und Schuleinrichtung, bekannt auch als Vandalismus. Ausgeklammert sind meist spezielle Formen wie sexuelle, rassistische oder radikale Gewalt; auch der Aspekt der strukturellen Gewalt findet nur sehr selten Berücksichtigung.“

In diesem Auszug wird die Mehrdimensionalität des Gewaltbegriffes noch einmal verdeutlicht. Die Gewaltforschung beschränkt sich in vielen Fällen auf einige sehr zentrale Formen der Gewalt, die von einem Großteil der aktuellen empirischen Untersuchungen genutzt werden.

Für diese Arbeit spielen verbale, physische und psychische Gewaltformen eine Rolle, da sie sich direkt auf das Gewaltverhalten der Schüler untereinander beziehen. Unter dem Aspekt „physische Gewalt“ können alle Formen körperlicher Schädigung zusammengefasst werden, die gegen den Willen der Betroffenen ausgeübt werden. Sie findet zwischen mindestens zwei Schülern dann statt, wenn diese physische Mittel nutzen, um dem anderen Schaden zuzufügen. Verbale Gewalt impliziert keine direkten körperlichen Schädigungen. Die Schädigungen vollziehen sich auf psychische Art und Weise, indem ein betroffener Schüler ausgegrenzt, beleidigt, erpresst oder erniedrigt wird. Eine weitere Dimension der Gewalt äußert sich im aktuell viel diskutierten Mobbing. Diese Form von Gewalt kann sowohl physische, als auch psychische Inhalte umfassen. Es handelt sich hierbei meist um eine Täter-Opfer-Beziehung, bei der eine unterlegene Person von einer anderen Person oder einer Gruppe dauerhaft physisch, psychisch oder verbal Gewalt erfährt. Aufgrund der unter-

schiedlichen Machtverhältnisse hat das Opfer hierbei kaum Möglichkeiten, sich dem aus eigener Kraft zu entziehen (Brinkmann, 2011, S. 69–70).

Aufgrund der Vielzahl der empirischen Untersuchungen zu Gewalt an Schulen werden einige Ergebnisse aus der Gewaltforschung genannt, die den Schwerpunkt der alltäglichen Gewalt von Schülern bestimmen.

Wie auch in 1.2 beschrieben, deuten nahezu alle empirischen Untersuchungen der Gewaltforschung der letzten fünfzehn Jahre darauf hin, dass die am häufigsten auftretende Form die verbale Gewalt ist (Fuchs, 2009, S. 23). Die von den Medien häufig erwähnte physische Gewalt spielt in den Ergebnissen von Schülerbefragungen und anderen Statistiken eine eher untergeordnete Rolle. So treten bei der Behandlung alltäglicher Probleme der Schüler immer mehr Ausdrucksformen wie das Hänkeln, Beleidigen oder Beschimpfen in den Vordergrund und nicht „spektakuläre Schlägereien“ (Meier, 2006, S. 160). Auch andere Formen der brutalen Gewalt, wie Raub, Angriff mit Waffen, massive sexuelle Attacken oder physische Formen mit Verletzungsfolge treten relativ selten auf. Je härter die physische Gewalt ist, desto seltener betrifft sie den Alltag der Schüler. Leichte physische Formen, wie Schlagen oder Treten kommen selten bis manchmal vor (Gugel, S. 98). Zu nahezu identischen Ergebnissen kam auch der Forschungsbericht des kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsens (Baier, 2009, S. 89). Diese Ergebnisse können auch die Statistiken des Bundesverbandes der Unfallkassen, der die gemeldeten Verletzungsunfälle in Schulen der letzten Jahre langfristig beobachtet hat, bestätigen. Die Ergebnisse des Beobachtungszeitraumen 1993-2003 deuten sogar auf einen Rückgang physischer Gewalt an Schulen hin (Bundesverband der Unfallkassen, 2005, S. 22).

In den meisten Studien zu Gewalt in Schulen sind auffällige Geschlechtsunterschiede zu beobachten. So scheint die Schüलगewalt in ihrer Verbreitung eher Jungen zu betreffen. Dies bezieht sich hauptsächlich auf die physischen Gewaltformen (Fuchs, 2009, S. 25). Die Unterschiede in der verbalen Gewalt sind deutlich geringer.

Psychische Aggressionen werden sowohl von Jungen als auch von Mädchen in starkem Maße ausgeübt (Meier, 2004, S. 164).

Die Einflussfaktoren und Ursachen der Gewalt unterscheiden sich bei Jungen und Mädchen stark, sodass auch die Gewaltprävention diese Faktoren in ihren Maßnahmen berücksichtigen sollte (Fuchs, 2009, S. 24f). Trotz der Relevanz der Geschlechtsdifferenzen, wird dieser Themenblock nicht tiefgründiger behandelt, da er den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Obwohl, wie oben beschrieben, massive körperliche Gewalt eher eine Ausnahme ist, ist diese in der öffentlichen und medialen Wahrnehmung sehr präsent. Fuchs et al. stellen heraus, dass es lediglich eine kleine Gruppe von Jugendlichen gibt, die sich auf regelmäßige und brutale Gewalt konzentriert und bezeichnet diese als „harten Kern“ (Fuchs, 2009, S. 27). Auch in anderen Untersuchungen wird deutlich, dass die meisten gewalttätigen Handlungen von einem kleinen Anteil der Schülerschaft begangen werden (Meier, 2004, S. 197). Das aggressive Verhalten zentriert sich demnach in einer kleinen Gruppe Jugendlicher, welche sowohl Opfer, als auch Täter umfasst. Wer zunehmend Erfahrungen mit Gewalt macht, unabhängig ob in der Täter- oder Opferrolle, wendet auch häufiger Gewalt an. So kann von zwei Gruppen gesprochen werden: Auf der einen Seite die Gruppe, die sich von gewalttätigem Verhalten distanziert. Auf der anderen Seite eine aggressiv orientierte Gruppe, in der die Täter- und Opferrollen ständig unter den Akteuren wechseln (Holtappels, 1997, S. 17).

Die Häufigkeit und Verteilung der verschiedenen Gewaltformen sind offenbar schulformabhängig. Sie tritt demnach häufiger in Haupt-, Förder- und Berufsschulen auf, als an Realschulen und insbesondere an Gymnasien. Dies bezieht sich hauptsächlich auf die physische Form der Gewalt. Gerade der Unterschied zwischen Hauptschulen und Gymnasien hebt sich deutlich hervor (Fuchs, 2009, S. 24). Bei leichteren Formen der Gewalt, wie leichter körperlicher Auseinandersetzungen oder Beschimpfungen zeigen sich geringere Unterschiede (Melzer, 2004, S. 111).

Jedoch schließen Autoren der Fachliteratur einen direkten Zusammenhang zwischen Schulform und aggressivem Verhalten aus und weisen darauf hin, dass außerschulische Faktoren eine bedeutende Rolle spielen. Die Voraussetzungen in Hauptschulen sind demnach schlechter als in Gymnasien. Hauptschüler kommen oft aus sozial benachteiligten Familien. Sprachschwierigkeiten aufgrund verschiedener Migrationshintergründe bergen bei den Schülern ein Potential für Aggression, da sie Lernschwierigkeiten begünstigen und kommunikative Konfliktlösungen behindern. In Gymnasien gibt es bessere Kontrollmechanismen als in Hauptschulen. Sanktionen haben in dieser Schulform eine positivere Wirkung als in Haupt- und Förderschulen (Fuchs, 2009, S. 24). Tillmann (1997) beobachtet in den Hauptschulen eine Konzentration von „Problemschülern“. Während die Gymnasien in dem Zeitraum von 1972-1995 stark expandierten, schrumpfte die Schülerzahl in den Hauptschulen massiv. Die Gruppe der Jugendlichen mit Delinquenzbelastungen treten in Hauptschulen in vermehrter Anzahl auf (Holtappels, 1997, S. 24).

Das Verständnis von Gewalt bezieht sich bei den meisten Schülern auf die physischen Ausdrucksformen. Fragt man Schüler nach Ihrem Gewaltverständnis, so beschränkt sich dieses in vielen Fällen auf Formen physischer Gewalt. Bei den verbalen und psychischen Formen zeigen sich große Unterschiede bei der Beurteilung. Das Gewaltverständnis der Schüler differenziert sich zwischen den einzelnen Schulformen. Haupt- und Realschüler verwenden einen engen Gewaltbegriff, der sich weitestgehend auf die physischen Formen von Gewalt beschränkt. Gymnasiasten fassen ihn in der Regel weiter und schließen psychische Aggressionen mit ein (Melzer & Schubarth, 2006, S. 24–25).

Gewalt in der Schule erscheint als ein vorübergehendes Problem, dass mit dem Alter zu und wieder abnimmt. Ab dem 12. Lebensjahr nimmt die Anwendung von Gewalt statistisch zu und nach dem 15.-16 Lebensjahr wieder ab. Auch hier spielt die Herkunft und das soziale Umfeld der Schüler eine Rolle. So haben Untersuchungen bestätigt, dass bei Jugendlichen, die aus einem benachteiligten Milieu stammen, der vorübergehende Zustand der Gewaltanwendung zu

einer dauerhaften positiven Einstellung gegenüber Gewalt führen kann (Fuchs, 2009, S. 27).

Die unterschiedlichen Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter und Schulform sollten keineswegs unabhängig voneinander betrachtet werden. Die Einflüsse wirken vielmehr zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Gewalt als Handeln ist „multifaktoriell bedingt“ (Fuchs, 2009, S. 33). Dies macht es schwieriger gewalttätiges Handeln in der Schule zu verstehen und eindeutige Ursachen zu bestimmen.

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Einflussfaktoren „Schulform“ und „Alter“, sowie die Verteilung von verbalen, psychischen und physischen Gewaltformen näher untersucht.

3. Gewaltprävention in der Schule

Prävention bedeutet im Allgemeinen, „durch Vorbeugen später Kosten zu sparen bzw. Schlimmeres zu verhindern“ (Gugel, 2006, S. 13). Dies kann auch auf die Gewaltprävention bezogen werden. Jedoch gibt es auch in diesem Bereich unterschiedliche Auffassungen in der Fachliteratur. Begriffliche Abgrenzungen erscheinen problematisch, da die Übergänge der unterschiedlichen Definitionen fließend sind (Melzer & Schubarth, 2006, S. 223). Seitdem das Thema „Gewalt in der Schule“ Konjunktur erlebt, gewinnt auch der Begriff der Gewaltprävention zunehmend an Bedeutung. Da es sich hierbei um keinen geschützten Begriff handelt, wird er von vielen Institutionen unterschiedlich verwendet. Die vielseitige und unterschiedliche Anwendung führte in den letzten Jahren zu dem Problem, dass die damit verbundenen Begriffe und Konzepte dazu neigten unscharf zu werden (Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter, 2007, S. 16). Dennoch soll in den folgenden Kapiteln ein gemeingültiges Verständnis von Gewaltprävention in der Schule aufgezeigt werden. Eine Definition und Abgrenzung der Anwendungsfelder sowie die unterschiedlichen Anbieter von Gewaltprävention werden beschrieben.

3.1. Definition

Um Präventionsprogramme und ihre Ziele und Ausgangspunkte besser zu verstehen, versucht die Fachliteratur, sie in verschiedene Kategorien einzuteilen. Die Ebenen auf die ein Programm einwirken kann, sind zweigeteilt. Sie kann an personale oder soziale Ressourcen anknüpfen. Personale Ressourcen haben in diesem Zusammenhang verhaltenstherapeutische und pädagogische Ansätze, die direkt auf die Personen abzielen um eine Verhaltensänderung hervorzurufen. Soziale Ressourcen beziehen sich auf die Umweltfaktoren, in denen sich Individuen bewegen. Ihr Verhalten soll indirekt, zum Beispiel durch Strukturveränderungen, beeinflusst werden (Melzer & Schubarth, 2006, S. 223). Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf den Zeitpunkt, in der die Maßnahme greift. Je nach Stadium kann sie präventiv oder korrektiv wirken. Diese beiden Oberkategorien können in drei weitere eingeteilt werden. In der Fachliteratur wird von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention gesprochen. Dabei bezieht sich lediglich die Primärprävention auf das „präventive“ vorbeugen von Gewalt, so als ob noch nichts in dieser Richtung geschehen wäre. In der Primärprävention finden unter Anderem Kompetenztrainings oder Förderungen des Schulklimas ihre Anwendung.

Die Sekundär- und Tertiärprävention haben korrektiven Charakter und greifen dann, wenn bereits bestehende Probleme vor dem Ausufern bewahrt werden sollen. Maßnahmen für die Sekundärprävention können Verhaltensmodifikationen oder der Einsatz von Schulsozialarbeit sein. In der Tertiärprävention wird bereits von Resozialisierung und Psychotherapie gesprochen. Sie kann therapeutisch oder rehabilitativ erfolgen.

Um die Aufteilung der drei Kategorien besser zu beschreiben, können synonym auch folgende Begriffe verwendet werden:

- Prävention (Primärprävention)
- Intervention (Sekundärprävention)
- Rehabilitation (Tertiärprävention)

(Melzer & Schubarth, 2006, S. 223).

Neben den unterschiedlichen Zielen, Dimensionen und Ansatzpunkten, kann Gewaltprävention auf verschiedenste Art und Weise umge-

setzt werden. Hierbei spielen Faktoren wie Ebene und Zeitraum der Maßnahme eine bedeutende Rolle. Sie kann zum Beispiel auf Schul,- und Klassenebene angesetzt werden, kann sich aber auch direkt am Individuum orientieren (Melzer & Schubarth, 2006, S. 224). Auch der Zeitraum und die Dauer der Maßnahme hat Einfluss auf die Wirkung der Verhaltensbeeinflussung.

3.2. Gewaltpräventionsanbieter

Gewaltprävention kann auf verschiedenen Ebenen ansetzen und auf sehr unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden. Viele Aktivitäten, auch außerhalb der Schule, können einen positiven und präventiven Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen haben und somit zu primärer Gewaltprävention gezählt werden. Die Gewaltforschung warnt allerdings vor einer „inflationären Erweiterung des Verständnisses von Kriminal- und Gewaltprävention“ (Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter, 2007, S. 16), die jede Sport und Freizeitveranstaltung als Gewaltprävention bezeichnet. Aufgrund der Vielfältigkeit des Angebots wissen viele Lehrer nicht, welches Programm oder welche Vorgehensweise für sie am effektivsten ist. Einige Programme, die sich in den letzten Jahren in der Praxis bewährt haben und evaluiert wurden, werden im Folgenden kurz vorgestellt. Bevor sich eine Schule für ein bestimmtes Vorgehen entscheidet, sollte sie sich genau über ihre aktuelle Problemlage bewusst werden. Viele Konzepte verfolgen unterschiedliche Ziele und knüpfen an bestimmten Punkten an. Um einen Überblick über die Vielfalt des Angebots zu schaffen und dessen Systematik zu verdeutlichen, werden zwei Systeme beschrieben, welche die Einordnung und Struktur verschiedener gewaltpräventiver Konzepte erleichtern.

Bereits bei der Entstehung und Entwicklung von Gewaltprävention können zwei Herangehensweisen unterschieden werden:

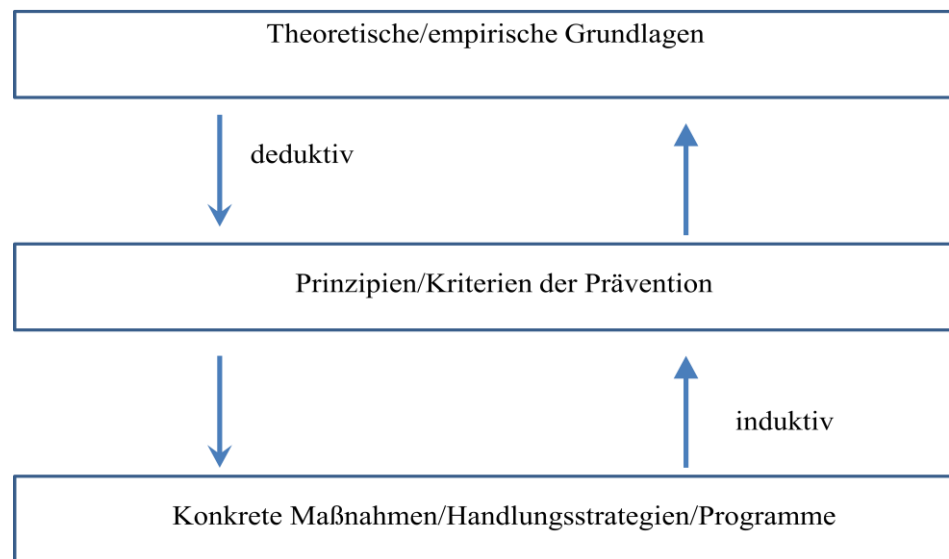


Abb. 1: Entwicklung von Präventions-Prinzipien (Holtappels, 1997, S. 362)

Wie bereits in Kapitel 2.2 und 2.3 mehrfach verdeutlicht, kann die Gewaltforschung anhand der Untersuchungen der letzten 20 Jahre genaue Aussagen zu Gewalt in Schulen machen. Aus diesen empirischen Befunden konnten Prinzipien abgeleitet werden, die das Maß der Gewalt reduzieren können. Eine Herangehensweise ist deduktiver Natur und basiert auf theoretisch-empirischen Grundlagen. Dadurch entstehen konkrete Handlungsmaßnahmen für die Gewaltprävention. Dem gegenüber stehen induktive Methoden, wie die Zusammenfassung verschiedener Programme der Gewaltprävention. Diese werden dann mit den empirischen Grundlagen abgeglichen. Daraus entstehen in der mittleren Ebene präventive Wirkungsfaktoren, die wiederum sowohl die empirische Arbeit als auch die Entwicklung weiterer Programme anregen. Einige Prinzipien, die in der Gewaltforschung auf diese Weise entstanden sind, werden hier beispielhaft genannt:

1. Qualität der Lehrer-Schüler Beziehungen entwickeln
2. Soziales Lernen ermöglichen
3. Gemeinsames Grundwerte- und Normensystem schaffen
4. Positives (Leistungs-) Selbstkonzept vermitteln

5. Soziale Identität ermöglichen

(Holtappels, 1997, S. 363f)

Einige dieser Prinzipien können in der Konzeption gewaltpräventiver Programme wiedererkannt werden. Sie können aber auch als Qualitätsmerkmale für die Schule gelten. Auf die Qualität der Lehrer-Schüler Beziehung wird in Kapitel 3.3 weiter eingegangen. Die Behandlung weiterer Prinzipien würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen.

Wer Gewaltprävention ausführt und auf welcher Ebene sie ansetzt, verdeutlichen Melzer et al. (Melzer, 2004) in ihrer Systematisierung. Hierbei wird die Ebene, auf der ein Konzept ansetzt und dessen Zielgruppe zusammengefasst. Klewin und Tillmann (Klewin & Tillmann, 2012) lehnen sich mit ihrer grafischen Gliederung an diese Systematisierung von Gewaltpräventionsprogrammen:

Tabelle 1: Grafische Gliederung und Systematisierung von Gewaltpräventionsprogrammen nach Klewin & Tillmann, 2012, S. 8

Zielgruppe/Ebene	Individuelle Ebene	Klassenebene	C) Schulebene	D) über die Schule hinausgehend
Schüler(innen)				
Lehrkräfte				
Eltern				

Auf der individuellen Schülerebene finden Verhaltenstrainings mit aggressiven Jugendlichen statt (Weidner, 2003). Sie können in kleinen Gruppen, aber auch in der Klasse stattfinden. Diese Programme werden in den meisten Fällen von externen Anbietern durchgeführt, da es sich hierbei um ein festgelegtes Curriculum mit speziellen Materialien handelt. Da solche Trainings ein großes Maß an Fachwissen und methodisch-didaktischer Variabilität abverlangt, welche Lehrer in diesem speziellen Themengebiet nicht immer vorweisen können. Die Inhalte konzentrieren sich unter anderem auf die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen, den Umgang mit Aggressionen, sowie dem

Ausbau von Empathie und Impulskontrolle (Klewin & Tillmann, 2012, S. 9).

Ein Konzept, das auf Schulebene häufig Anwendung findet ist das „Streit-Schlichter-Programm“, auch „Peer-Mediation“ genannt. Konflikte sollen dabei durch Schüler kommunikativ gelöst werden. Dies geschieht mithilfe einer dritten Person (Mediator), die den Konfliktregelungsprozess strukturieren und moderieren soll. Der Schüler hat als Mediator die Aufgabe, die Bearbeitung des Konflikts zu strukturieren und zu moderieren. Nach mehreren Phasen einer Ausbildung auf Schüler und Lehrerseite kann dieses Mediationskonzept in dem Schulentwicklungsprozess verankert werden. Schwerpunkte des Programms sind aktives Zuhören, Konfliktanalysen, Wahrnehmen von Gefühlen und Ich-Botschaften. Diese Ziele werden durch Rollenspiele, Wahrnehmungs- und Kommunikationsübungen erreicht (Melzer, 2004, S. 193f)

Melzer et al. (2004, S.230) beschreiben auf der Schulebene auch interne Fortbildungen für Lehrer, um Gewaltprävention in die Schulentwicklung zu integrieren.

Fast alle pädagogischen Präventionskonzepte sehen vor, die Eltern der Schüler in die Arbeit mit einzubeziehen. Die Art der Einbeziehung variiert von Konzept zu Konzept. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und der Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus sind im Prozess der Gewaltprävention unverzichtbar. Der Kontakt kann durch Elternbriefe, Elternsprechstunden, Beratungsgespräche und Elternseminare stattfinden (Melzer, 2004, S. 188).

Über die Schule hinausgehende Aktivitäten beziehen sich auf das Wahrnehmen von Freizeitangeboten wie zum Beispiel der Eintritt in einem Sportverein. Außerdem können innerhalb der Kommunen „Runde Tische“ zum Thema Gewalt geführt werden, bei denen sich Eltern, Lehrer, Sozialarbeiter und Polizisten über Erfahrungen und sinnvolle Methoden austauschen können (Klewin & Tillmann, 2012, S. 9).

Andere Externe Institutionen, die Gewaltprävention in der Schule anbieten können, sind zum Beispiel sind die Polizei, Das Jugendamt, Schulpsychologen und Schulberater.

Viele dieser Angebote können von externen Anbietern, nach speziellen Fortbildungen, teilweise auch von Seiten der Lehrer durchgeführt werden. Die Unterschiede in Bezug auf die Wirkung der ausführenden Personen werden in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung weiter thematisiert.

3.3. Rolle des Lehrers / der Lehrerin

Der Lehrer hat in dem Prozess schulischer Gewaltprävention eine entscheidende Rolle. Er ist oft nicht nur Zeuge der Gewalt in der Schule. Ihm obliegt gemeinsam mit den Kollegen die Aufgabe, für Schutz und eine würdige Atmosphäre zu sorgen. Dazu gehört auch Schüler und Lehrer vor Gewalt durch andere Schüler und Lehrer zu schützen.

Wer die Gewalt unter Kinder und Jugendlichen verändern will, muss sich zunächst selbst über sein Verständnis von Gewalt und Aggressionen bewusst werden. Wer versteht, wie Gewalt entsteht und sich entwickelt, kann sie sie objektiv bearbeiten. Eigenes verantwortungsbewusstes Verhalten ist von hoher Bedeutung für die Arbeit mit Schülern in der Gewaltprävention. Dies gilt für sowohl für Eltern, als auch für Lehrer (Bründel & Hurrelmann, 1997, S. 39). Dies untermauert die Wichtigkeit, die Rolle des Lehrers näher zu betrachten und in gewaltpräventiven Konzepten mit einzubeziehen.

Fuchs et al. (Fuchs, 2009) haben in den Jahren 1994, 1999 und 2004 Untersuchungen zur Messung von Gewalt an Schulen in Bayern durchgeführt. Die Ergebnisse ermöglichen Aussagen zur quantitativen und qualitativen Entwicklung sowie Ursachen und Einflussfaktoren für gewalttätiges Handeln von Schülern. In den Untersuchungen wurden Schüler ab der fünften Klasse aus Gymnasien, Real- und Hauptschulen befragt. Eine andere Untersuchung von Melzer et al. (Melzer, 2004) vergleicht Studien der letzten 15 Jahre. Diese bestehen größtenteils aus Schülerbefragungen, die Ursachen, Typologien und biographische Veränderungen des Gewaltverhaltens der

Schüler im Längsschnitt untersuchen. Aus der Gesamtschau dieser Studien wurden zentrale und zusammenfassende Ergebnisse ermittelt, die sinnvolles Handeln in der Bearbeitung von Gewalt unter Schülern ermöglichen. Die Rolle des Lehrers wird hierbei mehrfach in dem Prozess der Gewaltprävention mit einbezogen.

Die soziale Kontrolle kann entscheidend für das Gewaltverhalten der Schüler sein. In der Klasse kann ein Gefühl der Hilfslosigkeit und Ohnmacht entstehen, wenn gewalttätiges Verhalten keine Konsequenzen hat. Der Umgang mit Tätern und das Einschreiten der Lehrer bilden für die Opfer in konkreten Gewaltsituationen eine zentrale Form des Schutzes (Fuchs, 2009, S. 169). Greifen Lehrer regelmäßig in solchen Situationen ein, gibt es weniger Gewalt unter den Schülern (Fuchs, 2009, S. 351).

Soziale Akzeptanz und Vertrauen innerhalb der Klassen senken die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Gewaltakten unter Schülern kommt. Beachtet und bearbeitet der Lehrer im Klassenverband diese sozialen Faktoren, leistet er einen erheblichen Beitrag zu der Gewaltprävention in der Schule (Fuchs, 2009, S. 353). Das auch damit zusammenhängende Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler hat Einfluss auf die Opferwahrscheinlichkeit (Fuchs, 2009, S. 321).

Die Fachliteratur weist daraufhin, dass schulische Prävention und Intervention nur dann optimal wirksam sein kann, wenn die Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen greifen und in die Schulentwicklung eingebettet sind. Eine langfristige positive Verhaltensänderung der Schüler kann nur mithilfe einer guten Ausbildung im psychologischen und pädagogischen Bereich auf Lehrerseite erfolgen (Melzer, 2006, S. 229).

Um Gewalt in der Schule zu senken, dürfen allerdings nicht nur einzelne Klassen oder Lehrer fokussiert werden. Vielmehr soll durch allgemeines Lehrerverhalten eine positive Schulkultur erreicht werden. Wenn sich im gesamten Kollegium eine erhöhte Konfliktlösekompetenz entwickelt, reduziert sich das Maß an Gewalt in der Schule (Gugel, 2006, S. 209).

Die Schulqualität und das Klassenklima können das Gewaltverhalten von Schülern beeinflussen. Lehrer haben in dem Prozess der Ge-

waltprävention eine entscheidende und lenkende Rolle. Wenn die Schulqualität positiv beeinflusst wird, kann Gewalt vorgebeugt werden. Gestaltet der Lehrer den Unterricht schülerorientiert und bewirkt eine Erhöhung der Lernmotivation und Reduzierung des Leistungsdrucks, können Aggressionen unter den Schülern reduziert werden (Melzer, 2004, S. 148). Die Beziehungen, sozialen Bindungen und der Gruppenzusammenhalt in der Klasse, den Lehrer mit einbezogen, haben positiven Einfluss auf das Klassenklima. Wertschätzung und Akzeptanz im Klassenverband sind von großer Bedeutung. Wenn Schüler deviantes Verhalten aufzeigen, besteht die Gefahr der Etikettierung und Stigmatisierung durch andere Schüler und Lehrer. Dauerhafte negative Rollenzuschreibungen sind die Folge. Der Lehrer hat hier die Gelegenheit und moralische Verantwortung, solche Negativkarrieren zu unterbrechen. Dies setzt ein hohes Maß an Fallverstehen und Interventionskompetenz voraus. Fort- und Weiterbildungen im Bereich des Konfliktmanagements können hierbei helfen. Außerdem hat der Lehrer die Aufgabe, Regeln zu etablieren und Grenzen in der Klasse zu setzen. Schüler erwarten, dass Lehrer in Gewaltsituationen einschreiten und den Konflikt positiv bearbeiten. Erfolgt dies nicht, kann deviantes Verhalten eine legitimatorische Wirkung erlangen. Eine weitere wichtige Aufgabe, die den Lehrern im Prozess der Gewaltprävention zukommt, ist die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Der Einbezug der Eltern kann bei der Gewaltprävention in der Schule sehr hilfreich sein. Dies ist jedoch nicht für alle Schüler realisierbar, denn wie bereits erwähnt, stammen die Schüler, die Gewalt anwenden, oft aus problembelasteten Familien. Schulen sind dann auf die Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe angewiesen. Auch die Kooperation mit Vereinen, Unternehmen und sozialen Einrichtungen hat einen bedeutsamen Wert in der Präventionsarbeit, da sie so auf mehreren Ebenen ansetzen kann (Melzer, 2004, S. 163–164).

4. Aktueller Forschungsstand

Der aktuelle Forschungsstand dieser Arbeit bezieht sich auf die Effektivität gewaltpräventiver Programme. Die Erkenntnisse über die Wirkung und Nachhaltigkeit von Gewaltprävention in der Schule sind nicht sehr umfangreich. Oft werden von der Fachpraxis Selbstevaluationen zur Qualitätssicherung durchgeführt, die jedoch gezielt eingesetzt werden und keine allgemeingültigen Aussagen zulassen. Viele Maßnahmen wurden wissenschaftlich begleitet, jedoch fehlt der Bezug zur Wirksamkeit. Ein Grund hierfür ist das „Zurechnungsproblem“ (*Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter*, 2007, S. 309), das bei der Untersuchung der Effektivität entsteht. Eine Wirkung ist in diesem Fall zu beobachten, jedoch kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob die beobachtete Wirkung dem Programm zuzuschreiben ist, oder durch andere externe Einflussfaktoren entsteht. In Deutschland mangelt es an flächendeckenden Untersuchungen. Die meisten evaluierten Ergebnisse stammen aus den USA, den Niederlanden, den skandinavischen Ländern oder Großbritannien (Karstedt, 2001, S. 9).

Meta-Studien zeigen folgende Merkmale erfolgreicher Programme:

„Integrierte und multi-modale Programme sind erfolgreicher als Schmalspur-Programme.

Strukturierte Programme, die Verhaltenskompetenzen trainieren, sind erfolgreicher als Informations- und Instruktionsprogramme und weniger strukturierte und fokussierte Ansätze; sie sind erfolgreicher als Programme, die auf affektive Komponenten setzen (z.B. Selbstwertgefühl).

Programme, die konsequent die Erwachsenen einbeziehen, sind erfolgreicher als Programme, die ausschließlich auf Peer-Aktivitäten setzen.

Programme zur Situationsprävention sind erfolgreich, wenn sie auf genauer Analyse der Situation basieren.

Programme, die in allen Phasen von Wissenschaftlern begleitet werden, sind erfolgreicher, u.a. weil ihre Programm-Integrität besser gewährleistet ist.“ (Karstedt, 2001, S. 15).

Evaluationsstudien zur Gewaltprävention an Schulen stellen übereinstimmend heraus, dass Einzelmaßnahmen keinen Präventionseffekt haben. Trainingsprogramme, in denen Verhaltensweisen und soziale Kompetenzen gefördert werden, wirken besser als Frontalunterricht oder Diskussionsrunden. Aber auch diese Trainings müssen langfris-

tig angelegt sein, um eine dauerhafte Wirkung zu erzeugen. Die gelernten Kompetenzen müssen durch kontinuierliches Training gefestigt werden (Trenz, 2004, S. 5). Um positive Effekte zu erzeugen, muss Gewaltprävention in einem umfassenden Schulkonzept integriert werden. Die angestrebten Ziele werden dann erreicht, wenn Lehrerkollegium, Elternschaft und Schüler zusammenarbeiten, um so ein positives Schulklima zu erzeugen (Melzer, 2004, S. 253).

5. Methodik

5.1. Der Anbieter Skills4Life

Die Firma Skills4Life wurde 2004 von Diplom-Sportlehrer Martin Albers und Diplom-Sportwissenschaftler Ulrich Koj gegründet. Sie bieten Gewaltpräventionsprojekte für Schulen und andere Institutionen an. Skills4Life bietet Schulen Unterstützung bei der Entwicklung von Schulkonzepten im Bereich des sozialen Lernens. Die Themenschwerpunkte dieser Projekte sind Gewaltprävention, Team- und Kommunikationstraining, Mobbing und Selbstbehauptung. Die Arbeit findet hauptsächlich in Schulen oder auf Klassenfahrten statt. Die Zielgruppen sind Schüler aller Schulformen ab der ersten Klasse bis hin zu jungen Erwachsenen. Neben Schülertrainings finden auch Lehrerfortbildungen, -beratungen und Elterninformationsabende statt, sodass die erarbeiteten Ziele mit den Kindern und Jugendlichen weiter fortgeführt werden können. Außerdem werden Multiplikatorentrainings mit Mitarbeitern sozialer Einrichtungen und Seminare an Hochschulen angeboten. Hierbei geht es um Selbstpräsentation, Teamführung und den Umgang mit Klienten. Seit 2009 besteht die Zusammenarbeit mit der Deutschen Sporthochschule Köln – Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung. Skills4Life arbeitet mit dem Ziel einer nachhaltigen Gewaltprävention. Dazu wurde in den letzten Jahren ein Netzwerk, bestehend aus Jugendämtern, Polizei und vor allem Beratungsstellen, gebildet. Diese Zu-

sammenarbeit ermöglicht größere Projekte, die langfristig angelegt sind. Ein Beispiel hierfür ist die Maßnahme am Schulzentrum Sieglar.

5.2. Maßnahme am Schulzentrum Sieglar

Das Schulzentrum Sieglar befindet sich in Troisdorf und besteht aus der Geschwister-Scholl-Hauptschule, der Korczak-Realschule und dem Heinrich-Böll Gymnasium.

Seit 2008 findet an allen drei Schulen in den siebten Jahrgängen eine gewaltpräventive Maßnahme statt, die in Kooperation vom Jugendamt Troisdorf, Skills4life und der Kreispolizeibehörde Siegburg durchgeführt wird. Vorab findet ein Koordinationstreffen der Schulen statt, in dem Termine und organisatorische Themenaspekte besprochen werden. Daraufhin wird auf einem Elternabend das Konzept vorgestellt. Im ersten Schritt kommt ein Polizeibeamter in die Klassen und klärt die Schüler über Gesetze und Strafmaßnahmen der Polizei bezüglich Gewalt auf. Darauf aufbauend findet ein Training mit Skills4Life statt. An diesem Tag kommen zwei Trainer für sieben Schulstunden in die Klassen und arbeiten nach folgendem Konzept:

Zu Beginn des Kurses werden die Schüler für das Thema „Gewalt“ sensibilisiert. Die Teilnehmer setzen sich mit bekannten oder selbst erlebten Formen von Gewalt in der Schule und auf dem Schulweg auseinander. Anhand praktischer Übungen werden verschiedene Arten physischer und psychischer Gewalt verdeutlicht und mögliche Konsequenzen von gewalttätigem Verhalten diskutiert. Dass das Gewaltempfinden individuell unterschiedlich, deren Definition dennoch nicht beliebig ist, wird am Anfang im Klassenverband erfahrbar. In geschlechtsspezifisch getrennten Gruppen werden Themen wie der Umgang mit Provokationen und Selbstbehauptung aus dem Alltag der Jugendlichen behandelt. Mit Hilfe von Life-Act-Rollenspielen wird das Handlungsrepertoire der Jugendlichen erweitert. Hier werden Strategien erarbeitet, um Konflikte gewaltfrei zu lösen. Dabei ist das möglichst frühzeitige Erkennen von gefährlichen und unangenehmen Situationen besonders wichtig. Der Fokus liegt darauf zu

vermitteln, dass die Wirkung von Stimmlage und Körpersprache maßgebend zur Vermeidung von Opfersignalen beitragen. Die möglichen Folgen einer Gewalttat werden zudem für Täter und Opfer geklärt. Ziel ist es, Lösungsstrategien zu finden, die situativ und individuell zu den Jugendlichen passen.

Zum Abschluss findet im Klassenverband ein Spiel aus dem erlebnispädagogischen Bereich statt, wobei Kommunikation und Teamarbeit gefragt sind. Reflexionsphasen sollen den konstruktiven Umgang mit Konflikten schulen. Die Trainer formulieren gegebenenfalls Ziele mit der Klasse, an denen im Unterricht angeknüpft werden kann.

Nach einer kurzen Rückmeldungsrunde der Schüler ist das Programm beendet.

Drei Monate später wird eine Einheit von 90 Minuten durchgeführt, mit dem Ziel, die behandelten Themen, Inhalte und Ziele dauerhaft zu integrieren.

Im letzten Schritt trifft sich ein Expertenteam, welches aus Vertretern der Schulklassen, der Lehrer, der Polizei und des Jugendamtes besteht. Moderiert wird dieses Treffen von einem der Geschäftsführer von Skills4Life. In dieser Runde sollen die Erlebnisse und Erfahrungen in Bezug auf die Maßnahme thematisiert werden.

5.3. Die Interviewpartner

Im Rahmen dieser Arbeit wurden acht Lehrer eines Schulzentrums befragt, die Erfahrung mit den Programmen von Skills4Life haben.

Das Schulzentrum besteht aus einem Gymnasium, einer Real- und einer Hauptschule. Es wurden bewusst Lehrer aus allen drei Schulformen befragt, um die Ergebnisse diesbezüglich zu vergleichen und aufkommende Unterschiede zu deuten. Außerdem unterscheiden sich die Interviewpartner in Alter, Geschlecht, Fachunterricht, Arbeitserfahrung und in den Jahrgängen, die sie als Klassenlehrer betreuen. Alle Lehrer sind mit den Kursinhalten von Skills4Life vertraut.

Aus Gründen der Anonymität werden die Namen durch Abkürzungen ersetzt. Die relevanten Unterschiede gliedern sich wie folgt:

Tabelle 2 : Darstellung des Geschlechts, des Alters, der Fächer, der Jahre an der Schule und des Jahrgangs der Interviewpartner

	Geschlecht	Alter	Fächer	Jahre an der Schule	Jahrgang
RS1	m	30	Sport/Biologie	2	8
RS2	m	29	Geschichte/Deutsch	3	8
RS3	m	38	Technik/Mathematik	5	8
RS4	m	47	Physik/Mathematik	10	7
HS1	w	40	Biologie/Mathematik	13	8
HS2	w	63	Erdkunde/Deutsch	37	9
GYM1	w	55	Religion/Deutsch	12	6
GYM2	m	50	Geschichte/Deutsch	4	7

5.4. Forschungsdesign

Als Erhebungsmethode der vorliegenden Untersuchung wurden Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese sind der Methode der empirischen Sozialforschung zuzuordnen. Bei diesem halbstandardisiertem Verfahren wird mit vorgegebenen Themen und einer Frageliste gearbeitet. Der Leitfaden als Erhebungsinstrument enthält Fragen, die während des Interviews abgearbeitet werden müssen. Die Reihenfolge und Formulierung dieser Fragen ist nicht vorgegeben, um einem natürlichen Gespräch so ähnlich, wie möglich zu sein. Außerdem kann der Interviewer Fragen, außerhalb des Leitfadens stellen, wenn sie der Ergebniserhebung dienen. Der Leitfaden wird in diesem Sinne als Gerüst der Untersuchung genutzt (Gläser & Laudel, 2008, S. 42).

Die Texte, die bei diesen Interviews entstanden sind, wurden mit einem qualitativen Verfahren, der qualitativen Inhaltsanalyse, ausgewertet. Die Interviews wurden mit technischer Hilfe aufgenommen

und anschließend transkribiert und somit in Textdokumente gewandelt. Anschließend wurden den Texten die Daten entnommen, extrahiert, aufbereitet und ausgewertet. Es wurde ein Suchraster entworfen, welches die Informationen in verschiedene Kategorien unterteilt. Dieses Kategoriensystem basiert auf den theoretischen Vorüberlegungen. Relevante Passagen wurden aus dem Text entnommen und den Kategorien zugewiesen. Es wurde eine Informationsbasis ermittelt, die für die Behandlung der Untersuchung relevant ist (Gläser & Laudel, 2008, S. 198f). In der Auswertung können dann die einzelnen Kategorien analysiert und verglichen werden.

6. Ergebnisse

Im Folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Leitfadeninterviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Die in der vorbereitenden Extraktion erstellten Auswertungskategorien werden in der Aufbereitung so zusammengefasst, dass sie folgenden sechs Überkategorien zugeordnet werden können.

1. Aktuelle Situation in der Klasse
2. Gewaltpräventionsprogramme am Beispiel „Skills4Life“
3. Gewaltprävention im Unterricht
4. Die Rolle des Lehrers
5. Unterstützende Maßnahmen
6. Nachhaltigkeit/Effektivität

Diese Kategorien orientieren sich an dem erstellten Interviewleitfaden und sollen die Beantwortung der Forschungsfragen erleichtern.

6.1. Aktuelle Situation in der Klasse

In der Kategorie „Aktuelle Situation in der Klasse“ wurden die Interviewpartner nach dem aktuellen Gewaltverhalten der Schüler befragt. Die Frage sollte einerseits den Einstieg in das Thema „Gewalt“ erleichtern und andererseits die Zufriedenheit mit der Klassenatmosphäre der Lehrer darstellen. Die Antworten verdeutlichen ebenfalls das Gewaltverständnis der Lehrer. Außerdem lassen sich in diesem Kapitel Rückschlüsse auf die Verteilung der bereits in Kapitel 2.3 erwähnten, Gewaltformen ziehen.

Lediglich ein Lehrer scheint vollkommen zufrieden mit der Atmosphäre unter seinen Schülern zu sein. Alle anderen haben Anmerkungen zum Gewaltverhalten der Schüler machen können. In Kapitel 2.3. wurde verdeutlicht, dass die vorherrschende Gewaltform die verbale und psychische ist, während körperliche Auseinandersetzungen eher selten vorkommen. Diese Feststellung lässt sich mit den Antworten bestätigen.

Alle genannten Gewaltformen sind verbaler oder psychischer Natur. Die Lehrer nennen verschiedene Beispiele, die diese These untermauern:

„Also wenn es was gibt, dann würde ich eher in Richtung "nicht-körperlich" gehen. Diese "Knuffereien" zwischen Jungs, das ist nicht wirklich übel. Wenn es Sachen gibt, wo sich Leute beschweren kommen, dann sind es eher so, auch bei den Jungs, Sachen, die mehr von den Mädchen bekannt sind. Also andere ausschließen oder nicht mehr zum Geburtstag einladen. Die sich dann da betroffen fühlen. Also in meiner Wahrnehmung.“ (RS4)

„(..)Seelischer. Mobbing, verbal, ignorieren, Freundschaften ignorieren, Facebook-Einträge.“ (GYM2)

Der Großteil der Befragten sieht diese psychischen Gewaltformen als „normal“ an. In drei Antworten wird das Verhalten der Schüler mit dem Alter und der damit verbundenen Pubertät der Schüler erklärt.

„Im Moment ist es schwierig, weil die auch wirklich in einem schwierigen Alter sind und gerade alle in der Pubertät und schon recht unterhaltsam, sag ich mal.“ (RS1)

In Kapitel 2.3 ging aus den empirischen Befunden eine Korrelation zwischen Alter und Gewaltverhalten der Schüler hervor. Da es sich bei den genannten Schülern um siebte und achte Klassen handelt, befindet sich ein Großteil im Alter zwischen 13 und 15. Ein Lehrer zieht in seiner Antwort einen direkten Vergleich zu seiner zehnten Klasse und erklärt das Gewaltverhalten wie folgt:

„Es gibt auch durchaus Klassen, also überwiegend unterrichtete ich in der Zehn. Die sind total nett, kameradschaftlich, verständnisvoll. Die kenne ich seit dem fünften Schuljahr. Da war ich auch Klassenlehrerin, deswegen ist das auch ein anderes Verhältnis. Das ist ganz klar.“ (HS2)

Unterschiede bezüglich der Schulform lassen sich aus den gegebenen Antworten nicht ableiten.

6.2. Gewaltpräventionsprogramme am Beispiel „Skills4Life“

In dieser Kategorie werden die Antworten zusammengefasst, welche die Bedeutung von Gewaltpräventionsprogrammen und die Beurteilung der Programme von Skills4Life thematisieren. Hierzu wurden vergleichbare Werte, in Form von Schulnoten ermittelt. Außerdem sollten die Lehrer angeben, was sie positiv hervorheben würden, wie die Maßnahme das Verhalten der Schüler beeinflusst hat und wie die Zusammenarbeit mit den Trainern war. Weiterhin wurden Informationen gesammelt, wie die Lehrer die Themenschwerpunkte nach der Aktion im Unterricht thematisiert haben.

Die Lehrer weisen allgemeinen Gewaltpräventionsprogrammen eine hohe Bedeutung zu. Bei einer (Schulnoten-) Skala von eins bis sechs wurde im Durchschnitt die Note „Zwei“ vergeben. Das Gewaltpräventionsprogramm von Skills4Life hat ihnen sehr gefallen. Die Notenvergabe in diesem Bereich erreicht einen Mittelwert von 1,6. Im weiteren Verlauf des Interviews sollten Besonderheiten des Kurses genannt werden. Hierbei geben alle Lehrer an, dass die Schüler Spaß an dem Programm hatten.

Der Kurs gefiel mir, weil die Schüler sehr motiviert waren. Weil die Trainer sehr schülergerecht mit den Schülern umgegangen sind. Sie sind ihnen gefolgt und waren sehr aufmerksam. (RS2)

Mehr als die Hälfte der Lehrer gefiel der Umgang mit den Schülern. Außerdem sei der Vertrauensaufbau sehr schnell und erfolgreich gewesen.

Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, haben gewaltpräventive Maßnahmen das Ziel, eine positive Verhaltensänderung zu bewirken und Sozialkompetenzen zu fördern. Dies bestätigen vier von acht Interviewpartnern. In diesen Fällen mussten die Lehrer ihre Schüler auf die Kursinhalte aufmerksam machen:

Nach dem Programm, gab es natürlich immer noch Probleme. Dann musste ich aber dann immer nur noch ein, zwei Punkte ansprechen oder sagen "was habt ihr hier bei Skills4Life gelernt?" und dann kamen die auch wirklich direkt darauf, was das Problem jetzt ist. Dann haben die das in der Klasse, im Klassenrat, thematisiert und dann auch wirklich schnell lösen können. Das war eine gute Hilfe. (RS1)

Die anderen Lehrer sehen sich entweder nicht in der Lage, das Verhalten zu beurteilen oder verneinen die Frage.

Die Zusammenarbeit zwischen Trainer und Lehrer zeigt sich in allen acht Antworten sehr positiv ausgefallen. Die Trainer wurden unter anderem als kompetent, zugänglich, offen und kollegial beschrieben. Zwei Interviewpartner gaben an, dass die Gespräche zwischen Trainer und Lehrer zu kurz waren:

„Ja gab es. Das ist allerdings zeitlich sehr kurz ausgefallen. Ich fände das auch sehr schön, wenn man sowas länger reflektieren könnte. Einfach, um zu besprechen oder sich als Lehrer auch Tipps abzuholen, wie man da ansetzen kann und das im Unterricht fortführen kann.“ (RS2)

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass einige Schüler die Programminhalte von Skills4Life annehmen und umsetzen. Zwei der acht Lehrer geben an, die Themen nach der Aktion noch einmal angesprochen zu haben. Die Möglichkeiten für die Behandlung und

Fortführung im Unterricht wird in dem folgenden Kapitel genauer behandelt.

6.3. Gewaltprävention im Unterricht

In Kapitel 3.3. wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich die Wirksamkeit von gewaltpräventiven Konzepten erheblich steigern lässt, wenn sie auf mehreren Ebenen greifen und in die Schulentwicklung eingebettet sind. Die Fragen dieser Kategorie untersuchen, wie die einzelnen Lehrer Konflikte behandeln und in wie weit es möglich ist, Gewaltprävention im Unterricht zu realisieren.

Die Antworten der Interviewpartner lassen sich zwei Themenblöcke gliedern. Im ersten Fall sehen sie die Umsetzung von Gewaltprävention kritisch, da die Lehrpläne überfüllt sind und wenig Platz für außerunterrichtliche Lernprogramme lassen.

„Nur, die Frage ist halt immer insgesamt (...) kommen immer mehr Dinge in die Schule, die doch geleistet werden müssen. Die letztendlich Zeit vom Unterricht wegnehmen. Alle Schulen werden irgendwann an den Punkt kommen, an dem sie sich Gedanken machen müssen, was sie lassen. Weil alles nicht mehr geht. Es sind alles kleine Sachen, aber es kommen immer nur Sachen dazu. Es fällt niemals irgendetwas weg. Wo es dann weggeht, ist immer Unterrichtszeit.“ (GYM2)

„Die Zeit ist dafür einfach nicht da. Ich muss ja den Unterrichtsstoff behandeln und da kommen solche Themen echt zu kurz.“ (RS1)

Die größten Problemfaktoren bei der Realisation gewaltpräventiver Methoden im Unterricht sind demnach die fächerbezogenen Lerninhalte, die weder Platz noch Zeit erlauben. Der Unterricht wird nach Angaben eines Lehrers immer „Stoffzentrierter“ (GYM7). Scheinbar wurden bisher noch keine effektiven Lösungen gefunden mit Hilfe derer Fachunterricht und gewaltpräventive Inhalte verbunden werden können.

Die zweite Hälfte der Lehrer gibt an, dass sie Gewaltprävention und Fachunterricht kombinieren können:

„(...)Schon. Also (.)Im Deutschunterricht, wenn es Schreibenlässe gibt, wird sowas gerne genommen. Auch als Klassenlehrer führe ich oft Klassengespräche. In Politik, wenn es um Zusammenleben geht und Demokratie, da ist das auch immer ein Aufhänger.“ (RS2)

Dies geschieht entweder in Verbindung mit dem Lernstoff selbst oder über Aussprachen mit den Schülern. In diesem Fall nehmen sich die Lehrer Zeit für die Betreuung und Vermittlung von Gewalt und Konflikten unter den Schülern. Ein Lehrer führt die Behandlung der Probleme auch in den Pausen durch:

„Wir haben im Moment auch in der Mittelstufe einige Fälle, wo ich denke, da ist nicht immer genug Zeit. Dann läuft natürlich auch vieles in der Mittagszeit und zwischendurch.“(Gym1)

Es lässt sich festhalten, dass die Realisation gewaltpräventiver Inhalte im Schulunterricht nur bedingt möglich ist. Hauptproblem ist mangelnder zeitlicher Spielraum durch den straffen Lehrplan. Maßgebend ist die Motivation und Einstellung der Lehrer, ob und wie sie mit den Problemen der Schüler umgehen.

6.4. Die Rolle des Lehrers

Nachdem die praktische Anwendung und Umsetzung von Gewaltprävention im Unterricht der Lehrer beleuchtet wurde, soll die spezielle Rolle des Lehrers in diesem Kontext betrachtet werden. Wie in Kapitel 3.3 bereits verdeutlicht, spielt die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler für gewaltpräventive Aspekte eine entscheidende Rolle. Der Lehrer bildet einen wichtigen Bezugspunkt für seine Schüler und ist nicht zuletzt ein wichtiger Bestandteil des Sozialisationsprozesses. Ob und wie Lehrer sich mit Schüler-Schüler oder Schüler-Lehrer-Konflikten umgehen, hat einen ernstzunehmenden Effekt auf das soziale Klima an der Schule und kann damit auch einen positiven Beitrag zur Gewaltprävention in der Schule leisten. In diesem Kapitel soll untersucht werden, in wie weit die Interviewpartner in den Bereichen „Gewalt in der Schule“ und „Umgang mit Konflikten“ ausgebildet wurden und welche Vor- und Nachteile ein Lehrer im Prozess der Gewaltprävention hat.

Nur zwei der acht Interviewpartner haben in ihrem Lehramtsstudium fachlichen Kontakt zu den Themen „Umgang mit Gewalt“ und „Konfliktlösung“ gehabt. Die Interviewpartner scheinen auch Interesse an diesem Thema zu haben, da sie sich die Seminare freiwillig ausgesucht haben. Ein Lehrer schrieb seine Examensarbeit in diesem Bereich. Alle anderen Interviewpartner hatten diesbezüglich keine Inhalte in ihrer Ausbildung, hätten sich aber solche gewünscht.

„Vor allen Dingen, im Vergleich zu dem was ich da in diesem Begleitstudium getrieben habe. Da macht das wesentlich mehr Sinn, wenn man sich ein bisschen mehr an der Praxis orientiert. Bin nach wie vor der Meinung, dass man vieles mit dem normalen Menschenverstand lösen kann. Aber so ein paar Strategien und Methoden zu haben würde schon helfen.“ (GYM2)

Im weiteren Verlauf des Interviews wurde die besondere Lehrer-Schüler Beziehung thematisiert und welchen Einfluss sie auf gewaltpräventive Methoden hat. Dies bezog sich auf die Kursinhalte von Skills4Life und somit auf den Vergleich der Rolle eines Lehrers und die einer externen Person. Von fast allen Interviewpartnern wurden Unterschiede in der Beziehung zu den Schülern genannt. Hierbei sprechen die Lehrer von einem unterschiedlichen Beziehungsverhältnis. Die Schüler konnten zu den Trainern ein anderes Vertrauensverhältnis aufbauen und sich somit besser öffnen.

„Externe Personen kommen natürlich anders rüber als ein Lehrer. Die dürfen euch ja zum Beispiel "duzen" und werden dann auch eher offener sein bei solchen Programmen. Bei der Übung "Stehe bitte schweigend auf", da haben sich die meisten geziert, wenn der Lehrer dabei war und dann war das auch ganz gut wenn ich mich dann mal aus dem Raum genommen habe. Vielleicht war es denen dann unangenehm, sich zu offenbaren.“ (RS1).

Lehrer haben die Aufgabe, ihre Schüler in unterschiedlichen Bereichen zu benoten. Einigen Schülern fällt es deswegen bei privaten Gesprächen schwer, diesen Faktor auszublenden. Setzt der Lehrer sich mit den persönlichen Problemen der Schüler auseinander, entsteht ein „Doppelverhältnis“, da er sie auf der einen Seite bewertet und auf der anderen eine beratende Position einnimmt (vgl.GYM8). Schüler sehen den Lehrer als Autoritätsperson und kennen die Erwartungen, die in der Schule auf sie projiziert werden:

„Die Schüler kennen einen. Sie wissen wie man tickt, was man nicht will und wie man sich gegenüber seinen Schülern verhält. Da hat jeder seine Linie. Und diese Linie wäre vielleicht aufgeweicht, wenn man in so eine Rolle schlüpft. Ich glaube auch nicht, dass die Schüler so darauf eingehen könnten, als wenn das jemand anderes macht. Wahrscheinlich nicht. Die Schüler können sich von meiner Person als Lehrer nicht befreien können. Sie wären immer gehemmt, das sieht man ja auch schon im Programm selber. Sie gucken erst mal und überlegen "Darf ich das und das sagen?". Das würde so überhaupt nicht funktionieren. Sie würden sich nicht trauen bestimmte Wörter zu sagen, auch wenn man sie dazu auffordert.“ (RS3)

Ein anderer Lehrer vertritt die Ansicht, dass das Einschreiten bei bestimmten Konflikten kontraproduktiv bewertet:

„Wo so Grüppchen sich ausschließen, hat man als Lehrer eine un-gute Position, sich da einzumischen und da kann man auch Dinge schlimmer machen, als sie schon sind.“(GYM2)

Dieser Lehrer verweist dabei explizit auf den Vorteil, die externe Personen wie Gewaltpräventionstrainer oder auch Beratungslehrer haben und distanziert sich als Lehrer von dem Lösungsprozess.

Vorteile werden von den Interviewpartnern nicht direkt genannt. Ein Lehrer sieht einen Vorteil im Vertrauensverhältnis, welches zwischen ihm und seinen Schülern besteht (RS1). Lehrer kennen ihre Schüler und sehen sie fast täglich. Sie nehmen Konflikte und Probleme der Schüler wahr und können einzelne Persönlichkeiten beschreiben Dies geht aus Kapitel 6.2 hervor.

„Der riesen Vorteil der Lehrer ist einfach, sie sind immer da. Sie sind einfach die, die die Schüler jeden Tag sehen. Deshalb können wir da auch nicht einfach raus.“ (GYM2)

Aus diesem Grund sollte der Lehrer ein Bestandteil des Konzepts gewaltpräventiver Programme sein. Wenn gewaltpräventive Arbeit effektiv und nachhaltig sein soll, müssen die Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen greifen. Um eine langfristige positive Verhaltensänderung zu ermöglichen, müssen Lehrer im Unterricht an diesen Punkten anknüpfen und die Kursinhalte nachhaltig bearbeiten.

Insgesamt sehen die Lehrer in ihrer Rolle fast ausschließlich Nachteile bei der Anwendung gewaltpräventiver Maßnahmen. In Kapitel 6.4. wurde verdeutlicht, dass die Umsetzung dieser Programme im Unterricht nur bedingt realisierbar ist. Der „stoffzentrierte“(GYM1) Lehrplan lässt keinen Raum, um diese Themen zu realisieren. Die Informationen zu der Rolle des Lehrers unterstreichen diese Annahme.

6.5. Unterstützende Maßnahmen

In diesem Kapitel wurde nach Maßnahmen gefragt, die Lehrer bei der Umsetzung von Gewaltprävention helfen können. Die Fragen beziehen sich auf folgende drei Bereiche: Unterstützung durch das Kollegium, durch Fortbildungen und durch Zusammenarbeit mit Eltern. Die Interviewpartner sollten ihre Meinung zu diesen unterstützenden Maßnahmen äußern und ihre Wirksamkeit einschätzen.

In Kapitel 3.3. wurde erläutert, dass eine einheitliche Fähigkeit des Konfliktmanagements im Kollegium das Maß an Gewalt unter den Schülern senken kann. Nach Angaben der Interviewpartner herrschen in allen Kollegien erhebliche Unterschiede in der Art und Weise wie Lehrer mit Konflikten umgehen, was bei Schülern, Eltern und auch Lehrern zu bedeutsamen Irritationen und Verunsicherungen führen kann. Die meisten Lehrer sprechen von einer individuellen Konfliktlösung.

„Da hat jeder Lehrer sein eigenes Ding. Wir sprechen über einige Sachen, aber was der Lehrer dann letztendlich macht ist natürlich ihm überlassen. Es gibt da keine Anlaufstelle.“ (RS1)

Dennoch sagen drei Lehrer aus, dass es zumindest allgemeine Absprachen bezüglich Regeln im Unterricht gibt.

„Nein. Standardisiert ist das in keiner Weise. Jeder ist zwar mehr oder weniger Einzelkämpfer. Das liegt ja auch schon in der Natur der Dinge. Jeder Mensch ist anders. (...) Ich sag mal, wir haben natürlich gewisse Sachen, die wir geregelt haben. Wie Kaugummi kauen oder Kappe auf dem Kopf haben. Das ist verboten. Was den Geräuschpegel in den Klassen angeht. Das ist sicher unterschied-

lich. Die einen sagen "okay, die dürfen ab und zu mal reden." oder "Sie dürfen aufstehen und zum Papierkorb gehen." Der eine sagt "Ihr dürft trinken im Unterricht", der anderer sagt nein."(HS2)

In den beiden anderen Fällen gibt es einen eingerichteten Raum, in den Schüler bei Regelverstößen geschickt werden.

„Wir haben einen Trainingsraum. Damit haben wir eine einheitliche Schulregelung, an denen sich alle Kollegen halten müssen. Wenn Schüler dagegen verstoßen, müssen sie in den Trainingsraum. Da gehört psychische Gewalt auch dazu, wenn Schüler zum Beispiel beleidigen.“ (RS2)

Andere Lehrer hingegen befassen sich nicht mit den Methoden ihrer Kollegen und arbeiten ausschließlich individuell.

„Das kann ich nicht sagen, weil ich weiß es nicht wie die Kollegen es machen, wenn Konflikte sind. Ich hab ja mein System mit dem Klassenrat. Das haben jetzt auch ein paar Kollegen übernommen und machen das, aber wie die anderen das machen, das weiß ich nicht.“ (RS3)

Wie den unterschiedlichen Antworten der Interviewpartner zu entnehmen ist, gehen viele Lehrer individuell mit den Problemen der Schüler um. Das in 3.3 erwähnte Schulklima begünstigende Konfliktmanagement, wird von den Kollegien nur bedingt umgesetzt. Bei der Frage nach unterstützenden Fortbildungen sind sich die Interviewpartner einig und erachten eine Schulung im gewaltpräventiven Bereich als sinnvoll und effektiv. Vier Interviewpartner wünschen sich eine Schulung, um an die Inhalte von Skills4Life anzuknüpfen und diese fortzuführen.

„Ich müsste im Prinzip immer wieder Verknüpfungen dazu machen müssen, aber dazu hätte ich mehr Unterricht bei Skills4Life nehmen müssen. Dazu habe ich dann wieder zu wenig selber den Draht. Vielleicht wäre das ein Ansatzpunkt wenn ich jetzt geschult werden würde. Das ich etwas mit den Schülern machen kann. Also, wie könnte ich als Lehrer da noch einwirken, dass sich die Schüler daran erinnern.“(RS4)

Ein Lehrer betrachtet eine Fortbildung für das gesamte Kollegium als sinnvoll und effektiv, da ein langfristiger Einsatz externer Personen aus Kostengründen nur schwer zu realisieren sei.

„Selbst Fortbildungen zu besuchen zum Beispiel oder solche Skills4Life Angebote wahrnehmen und ständig dann in die Schule einladen. Das Wäre natürlich auch ein Kostenfaktor. In dem Fall müssen die Lehrer sich selber fortbilden. Oder auch die gesamte Schule, wenn das im Schulprogramm dann mit eingearbeitet wird.“
(RS1)

Ein anderer Interviewpartner spricht bei diesem Thema von Fortbildungen, die andere Kollegen nutzen, um das erlernte Wissen in allen Klassen anzuwenden. Außerdem versucht die Schule, einzelne Maßnahmen miteinander zu verknüpfen.

„Skills4Life ist natürlich eine Sache, die regelmäßig stattfindet und im Moment sind wir dabei, diese Sache etwas zu vernetzen. Auch mit zwei Kolleginnen, die in dem Bereich "Suchtprävention" eingestiegen sind. Da ist im Moment eine Arbeitsgruppe im Entstehen, die Praktisch ein Gesamtkonzept in dieser Richtung entwickeln. Sodass man zusammenträgt, was es alles an dieser Schule gibt.“
(GYM2)

In diesem Beispiel spezialisiert sich eine Gruppe von Lehrern auf den Bereich der Prävention. Dieses Vorgehen kann auch zu unterstützenden Maßnahmen im Kollegium gezählt werden.

In 3.3 wurde bereits der Einbezug der Eltern in den Prozess der Gewaltprävention thematisiert. Sie sind für Kinder und Jugendliche meist die ersten Ansprechpartner, wenn es um persönliche Probleme geht. Skills4Life bietet vorbereitende und abschließende Elternabende an, um sie so über die Konzepte zu informieren und die Wichtigkeit der Elternarbeit zu thematisieren. Die Interviewpartner sollten angeben, welche Erfahrungen sie mit Elternabende gemacht haben und wie sie dessen Bedeutung einschätzen.

Die meisten Lehrer sehen die Zusammenarbeit mit den Eltern kritisch. Den Eltern die problematische oder hilfsbedürftige Kinder haben, fehlt es nach den Aussagen an Kompetenz.

„Eltern sind ja auch nicht immer unbedingt geschickt. Gerade die von diesen Opferschülern. Und Elternabende (...) weiß ich nicht. Das wäre nicht der Weg, den ich einschlagen würde.“(GYM8)

Außerdem wird von mangelnder Motivation auf Seiten der Eltern gesprochen.

„Das Problem ist Elternarbeit an sich. Ich denke, dass viele Kinder dringend Unterstützung von Eltern bräuchten und nicht bekommen. Auch wir als Lehrer brauchen Unterstützung von Eltern. Ich glaube, dass zu wenig Elternarbeit passiert. Die Arbeit der Eltern, nicht die Arbeit mit den Eltern. Also dass da wieder nur die Interessierten ankommen, bei denen es aber eigentlich nicht notwendig ist.“
(RS4)

Auch im Bereich der Elternarbeit sprechen die Lehrer von Fortbildungen, die sie sich im Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern wünschen.

„Die Eltern müssen natürlich mit eingebunden werden. Das ist bei dem Schülerklientel ja oft sehr schwierig, weil die ja gar kein Interesse daran haben. Aber sowas könnte man im Rahmen einer Fortbildung ja auch schulen, wie man sowas macht.“ (HS1)

Auch an diesem Punkt wird deutlich, dass viele Lehrer den Wunsch für eine Fortbildung in diesem Bereich haben.

Ein Lehrer fasst in seiner Antwort die Effektivität und die Häufigkeit von Elternabenden zusammen.

„Ja, es ist schon hilfreich. (..) Ich habe es einmal erlebt, dass bei Klassenschwierigkeiten einmal ein ganzer Elternabend einberufen wurde. Häufiger ist, dass Gruppen von Eltern bestellt werden. Ich habe, als diese Mädchen gar nicht klar kamen, in meiner Klasse die Eltern zusammengerufen. Das ist dann oft sehr effektiv.“(GYM1)

Aus den Antworten der Interviewpartner geht hervor, dass Elternarbeit durchaus erwünscht ist und als bedeutsam eingestuft wird. Jedoch sind die Eltern der betroffenen Schüler nur schwer zu erreichen.

Schließlich konnten die Interviewpartner auch Angaben zu anderen unterstützenden Maßnahmen machen, die ihnen eingefallen sind. Wie in Kapitel 3.2. erläutert, können viele soziale Aktivitäten einen positiven Effekt haben und als eine Art Gewaltprävention betrachtet werden.

Drei Lehrer sprechen in dieser Kategorie von den positiven Faktoren des Gemeinschaftsgefühls, das in sozialen Gruppen entstehen kann. Hierbei sind Aktivitäten in Sportvereinen und in Freizeitgruppen ge-

meint. Die Interviewpartner sehen einen positiven Effekt in der gemeinsamen Freizeitgestaltung unter den Schülern.

„Die Schüler können ja auch mal untereinander was machen, ohne die Lehrer. Das habe ich auch mehrere Male angesprochen und die haben sich dann auch mal getroffen. Waren nicht alle dabei, aber die meisten sind dann gekommen und haben einfach mal den Nachmittag miteinander verbracht.“(RS1)

Durch das Signalisieren des Interesses des Lehrers kann indirekt das in 3.3 erwähnte Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler bestärkt werden, das einen positiven Effekt in Bezug auf die Atmosphäre in der Klasse hat.

Ein anderer Lehrer kritisiert den fehlenden Gemeinschaftssinn unter seinen Schülern.

„Die Kinder müssten vielmehr im Bereich "Gemeinschaftsgruppen" gehen. Also ich glaube, dass viele gar nicht wirklich gemeinschaftsfähig sind. (..) Oder, dass viele gar nicht in so einer Gemeinschaft aufwachsen, sondern vielleicht zum "chillen", aber nicht da, wo man miteinander zusammen etwas unternimmt.“(RS4)

Aus den Antworten wird deutlich, dass die Lehrer die außerschulische Gestaltung der Schüler als wichtig erachten. Freizeitaktivitäten in Gruppen können demnach als Unterstützung für das soziale Lernen dienen.

6.6. Nachhaltigkeit/Effektivität

Zum Abschluss des Leitfadeninterviews konnten die Lehrer Verbesserungsvorschläge und Wünsche äußern, die ihrer Ansicht nach die Effektivität in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Maßnahme von Skills4Life erhöhen könnten.

Bis auf einen Lehrer sehen alle Interviewpartner kein hohes Maß an Nachhaltigkeit in dem Programm von Skills4Life. Sie sehen das Programm als einen positiven „Schubser“ (RS4) in die richtige Richtung, aber betonen dabei die Notwendigkeit und den Wunsch nach Kontinuität des Programms.

„Ich glaube sie sind nur dann nachhaltig, wenn sie aufgearbeitet werden. Wenn sie wiederholt werden. Ich finde die sehr gut, die Programme. Ich glaube, dass sie auch was bewirken können, aber nicht, wenn sie nur einen Tag in Klasse sieben sind. Im Prinzip müsste man sowas einmal im Halbjahr machen. Damit es aufgefrischt oder intensiviert wird. Sodass die Schüler auch sagen können, was sich entwickelt hat. Das sowas auch evaluiert wird. Ich finde, die haben eine tolle Anleitung bekommen, die haben eine Menge gelernt. Ob sie es Umsetzen bekommt man vielleicht nie heraus.“(RS2)

Diese Antwort verdeutlicht, dass sich der Lehrer eine Regelmäßigkeit in der Behandlung dieser Themen wünscht. Außerdem wird die Notwendigkeit der Evaluation angesprochen, die positive Effekte belegt, und den Einsatz gewaltpräventiver Maßnahmen rechtfertigen könnte. Bereits in Kapitel 4 wurde betont, wie schwierig die Wirksamkeit gewaltpräventiver Programme zu evaluieren ist. Dies unterstreicht auch die Aussage eines Interviewpartners.

„Da bin ich eher skeptisch, muss ich sagen. Wie in so vielen Bereichen ist das ja leider nicht messbar. Das sind ja alles so gefühlte Werte. Man hofft, dass es fruchtet, dass man was erreicht. Man wird jedoch nie konkret messen können, wie viel weniger Regelüberschreitungen oder Mobbing stattfindet. Im Vergleich zu Kindern, die Skills4Life nicht genossen haben.“ (GYM2)

Die meisten Lehrer sind sich über das Kostenproblem eines langfristigen Projekts von externen Anbietern bewusst und schlagen deshalb eine Fortbildung vor, damit sie die Themen nachhaltig bearbeiten können.

„Also irgendwann muss man mal was tun, aber also ich glaube schon, dass, um als Prävention zu dienen, dass es zu wenig ist. Das man aber umgekehrt als Schule sich nicht leisten kann, das wirklich als Dauereinrichtung zu machen. Ersten geldtechnisch, wenn das von außerhalb geholt wird und (..) ja, Mitteltechnisch, wenn ein Lehrer das selber macht. Dann fehlen die Stunden und dann kommen doch nur, wenn es freiwillig ist, kommen doch nur die, die es schon beherrschen oder die sich damit beschäftigen.“ (RS4)

Dieser Lehrer spricht den Kostenfaktor an, sieht aber gleichzeitig mehrere Probleme in der Umsetzung einer dauerhaften Thematisierung aus Schulsicht. Seiner Ansicht nach fehlt es Lehrern an Methoden und Zeit für eine nachhaltige Fortführung der Inhalte von Skills4Life.

Ein anderer Interviewpartner schlägt folgendes vor:

„Die Jugend heute. Das ist für die so ein kleines Event (.) Wenn es nicht nochmal aufgefrischt wird. Deswegen sage ich, im fünften Schuljahr. Fünftes, sechstes, siebtes, achtes Schuljahr. Das sind eigentlich die Altersklassen, wo die Schüler das eigentlich mindestens einmal im Jahr haben müssten. Also aus meiner Sicht. Das ist genau die Zeit, wo die in die Pubertät kommen. Wo sie mit allem möglichen konfrontiert werden. Wo die Jungen ihre Platzhirschpositionen ausdiskutieren oder auskämpfen auch zum Teil. Ich finde, das sollte mit im Schulprogramm, also mit im Unterrichtsprogramm ein Bestandteil sein.“ (HS2)

Eine Implementierung im Schulprogramm würde den Lehrern eine Behandlung im Unterricht ermöglichen und alle Schüler erreichen. Zudem wäre es insofern standardisiert, als dass alle Klassen diese Inhalte lernen würden. Der Lehrer spricht außerdem an, dass die Maßnahme bereits in der fünften Klasse ansetzen sollte. Dies deckt sich auch mit der Antwort eines anderen Lehrers, der von positiven Aspekten bei der Anwendung dieses Programms in der „Erprobungsstufe“ erzählt (GYM7). Um Inhalte der Gewaltprävention im Schulprogramm einzusetzen, wäre eine Fortbildung nötig, wie dieser Interviewpartner feststellt:

„Es wäre vielleicht auch nicht schlecht, Lehrer dafür einmal zu schulen. Ich glaube, dass das auch nachhaltiger ist. Die Schüler hatten bei der Aktion Spaß. Wenn das auf Lehrerseite eine Schulung wäre, wäre das nachhaltiger.“ (HS1)

Aus den Antworten wurde zudem ersichtlich, dass ein intensiverer Kontakt zu den Trainern hilfreich wäre. Dieser Wunsch richtet sich sowohl an die durchführenden Trainer, als auch an die einzelnen Klassenlehrer.

„Ich glaube wirklich, was verbessert werden muss, ist der Kontakt zwischen Trainer und Lehrer. Sowohl vorher als auch nacher. Das liegt aber ja schon auch an beiden Seiten. Da müssen auch beide was tun. Die Lehrer müssen sich ja auch melden. Das geht eben oft unter.“ (GYM1)

Zusammenfassend lässt sich aus den Antworten sagen, dass die Maßnahme von Skills4Life einen guten Einstieg in das Thema „Gewaltprävention“ ermöglicht. Um jedoch einen nachhaltigen Effekt bei

den Schülern zu erzielen, müsse das Projekt langfristiger angelegt sein und früher ansetzen. Der Kontakt zwischen Trainer und Lehrer muss intensiver werden, damit der Inhalt durch weiterführende Methoden vertieft und nachhaltig bearbeitet werden kann. Außerdem wünschen sich die Lehrer eine Schulung im gewaltpräventiven Bereich, da es ihnen an Methoden fehlt um selber am Thema mit den Schülern arbeiten zu können. Eindeutige Effekte der Programme sind ihrer Ansicht nach nicht fassbar. Dazu wäre eine Evaluation nötig.

7. Diskussion

In der Diskussion werden die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zusammengefasst, interpretiert und mit den Ergebnissen der Literaturrecherche in Zusammenhang gesetzt. Dadurch entstehen Handlungsempfehlungen für den Gewaltpräventionsanbieter „Skills4Life“.

7.1. Ergebnisdiskussion

In Kapitel 2.3 wurden die aktuellen Gewaltformen genannt, die nach Angaben der Fachliteratur heutzutage im Schulalltag in Erscheinung treten. In den Klassen der Interviewpartner bildet die verbale und psychische Form der Gewalt den Schwerpunkt des Schulalltags. Diese Annahme stimmt mit den Ergebnissen verschiedener empirischer Untersuchungen überein (vgl. Meier, 2004, S. 160, Fuchs, 2009, S. 23 & Melzer, 2004, S. 107). Das Auftreten physischer Gewalt wird als ungefährlich eingeschätzt oder nicht genannt. Ein Großteil der Lehrer empfinden diese verbalen Gewaltformen als „normal“ (GYM2) und führen sie auf das schwierige Alter der Jugendlichen zurück. Auch Melzer (2006, S.53) verweist seiner Ergebnisdiskussion auf einer Zunahme der Gewalt bis zur achten Klasse und verbindet diesen mit der Phase der Pubertät. Eine „normale“ Einstufung dieses Verhaltens erscheint gefährlich, da Gewaltformen wie Ausgrenzung

oder Mobbing langfristige Schädigungen im Verhalten der Schüler bewirken können. Aufgrund der Verteilung der Gewaltformen lassen sich Zielsetzungen und Neuorientierungen für gewaltpräventive Konzepte ableiten.

Nach Angaben der Lehrer ist eine Thematisierung und Fortführung der Kursinhalte von Skills4Life innerhalb des regulären Unterrichtes nur bedingt möglich. Die fachbezogenen Lerninhalte füllen die Unterrichtszeit so, dass kein Raum für die nachhaltige Bearbeitung der Programminhalte verfügbar ist.

Ein weiteres Problem ist die mangelnde Ausbildung in diesem Bereich. Nahezu alle Interviewpartner beklagen fehlende Methoden um Themen wie Gewalt und Konflikte unter Schülern zu behandeln. Auch Ergebnisse aus anderen Lehrerbefragungen deuten auf eine Überforderung der Lehrer bei dem Umgang mit Gewaltproblemen hin (Melzer, 2006, 67f). Neben der fehlenden Zeit im Unterricht und der mangelnden Ausbildung, sprechen die Interviewpartner von Nachteilen, welche die Rolle des Lehrers mit sich bringt. Demnach können sich die Schüler einem Lehrer gegenüber weniger gut öffnen, als bei einer externen Person. Lehrer haben die Aufgabe, ihre Schüler zu bewerten. Vielen Schülern fällt es schwer, diesen Faktor auszublenken und verhalten sich gehemmt, wenn es sich um die Thematisierung von Gewalt handelt. In Kapitel 3.3 wurde die Bedeutung des Schul- und Klassenklimas angesprochen. In diesem Bezug spielt auch eine Reduzierung des Leistungsdrucks durch den Lehrer eine Rolle. Die Literatur sieht Vorteile in einem positiven Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler (Fuchs, 2009, S. 321). Geht ein Lehrer auf die Bedürfnisse seiner Schüler ein und setzt sich mit ihren Problemen auseinander, so haben die Schüler wahrscheinlich weniger Probleme sich zu öffnen. Eine effektive und nachhaltige Durchführung von Gewaltprävention setzt eine Fortführung der Kursinhalte im Unterricht voraus.

Die Konfliktbehandlung wird von den meisten Lehrern individuell ausgeführt. Sie ist in den Kollegien nur zum Teil standardisiert. Ein einheitliches Lösungskonzept des Konfliktmanagements im Kollegium, wie bei Gugel (2006, S. 209) angesprochen, ist demnach nicht

vorhanden. Der Wunsch nach einer Schulung im gewaltpräventiven Bereich ist von Lehrerseite durchaus vorhanden.

Die Fachliteratur sieht Vorteile in der Einbeziehung der Eltern in diesem Prozess (Melzer, 2004, S. 188). Nach Angaben der Lehrer ist eine zunehmende Elternarbeit durchaus erwünscht. Die unterschiedliche Einstellung und Motivation der Eltern lässt dies jedoch nur schwer realisieren.

Die Interviewpartner beurteilen die Maßnahme von Skills4Life als bedingt nachhaltig. Hierfür machen sie die kurze Dauer des Programms verantwortlich und wünschen sich mehr Kontinuität. Sie sehen gewaltpräventive Arbeit als sinnvoll, vorausgesetzt sie ist langfristig angelegt. Sie sind sich über die dabei entstehenden Kosten bewusst und verdeutlichen die Wichtigkeit einer Fortbildung, welche die Lehrer im Bereich der Gewaltprävention schulen kann. Dies geht mit der Relevanz einer guten Ausbildung im psychischen und pädagogischen Bereich einher, die in Kapitel 3.3 angesprochen wurde (Melzer, 2006, S. 229). Eine intensivere Zusammenarbeit mit den Trainern von Skills4Life wird von Seiten der Lehrer gewünscht, um mehr über Methoden für den Einbau der Fortführung im Unterricht zu erhalten.

Schließlich bleibt zu erwähnen, dass das Handeln von Schülern, Lehrern, Eltern und Gewaltpräventionstrainern stark subjektiv und individuell geprägt ist. Eine vollkommene Standardisierung im Umgang mit Konflikten ist nahezu unmöglich. Wer im sozialen Bereich arbeitet, handelt immer zum Teil nach eigenem Ermessen. Entscheidungen basieren auf Erfahrungen und Einschätzung der handelnden Person. Dieser Faktor erschwert das Ziel pädagogisches Handeln zu standardisieren.

7.2. Methodendiskussion

Die angewandte Methode des Leitfadeninterviews war für diese Arbeit sinnvoll und hat es ermöglicht, qualitative Aussagen über die Beurteilung des Programms von Skills4Life zu machen. Die Lehrer

konnten Erfahrungen und Meinungen erläutern, die sie in ihrer Arbeitserfahrung gesammelt haben. Der Leitfaden hat es ermöglicht, das Interview zu lenken und vergleichbare Aussagen zu erzielen.

Die Offenheit des Interviews ermöglichte den Interviewpartnern Freiheiten bei der Beantwortung der Fragen. Dadurch wurden relevante und individuelle Ergebnisse ermittelt. Diese wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse transkribiert, extrahiert, kategorisiert und ausgewertet. In diesem Schritt wurde wertvolles Wissen aus den Interviews gefiltert. Durch ständige Rückschlüsse zu der Sekundärliteratur konnten die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt oder widerlegt werden.

Nachteil dieser Methode ist, dass sowohl die Erstellung des Leitfadens, als auch die Durchführung und Steuerung des Interviews nach den subjektiven Einschätzungen des Interviewers erfolgte. Aus den gewonnenen Ergebnissen lassen sich Handlungsempfehlungen für Gewaltpräventionsanbieter ableiten. Diese werden im Folgenden dargestellt.

7.3. Handlungsempfehlungen

Sowohl aus der Fachliteratur, als auch aus den Antworten der Interviewpartner wird ersichtlich, dass sich die Schülergewalt verbal und psychisch äußert. Dies bedeutet, dass die Konzepte dementsprechend geprüft und angepasst werden müssen, um auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können.

Einen großen Teil dieser Arbeit nimmt der Bereich Nachhaltigkeit ein. In der Literaturanalyse wurde mehrfach verdeutlicht, dass Gewalt und dessen Bearbeitung sehr komplex und vieldeutig ist. Daher sollte Gewaltprävention mehrdimensional durchgeführt werden. Dies bedeutet für Gewaltpräventionsanbieter, Lehrer mehr in den Prozess mit einzubeziehen. Die Lehrer wünschen sich Fortbildungen, in denen sie Methoden für den Einbau im Unterricht erhalten.

Die Gewaltforschung belegt, dass Gewaltprävention nur dann optimal funktionieren und langfristige Effekte erzielen kann, wenn sie im

Schulprogramm ihre Anwendung findet. Daher werden Konzepte benötigt, die langfristig angelegt und für die Anwendung im Fachunterricht ausgelegt sind.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für den Anbieter Skills4Life herleiten:

1. Die Schwerpunkte der Kursinhalte sollten sich an den alltäglichen Gewaltphänomenen der Schüler orientieren. Dies bedeutet für Skills4Life, sich stärker auf die verbalen und psychischen Gewaltformen zu konzentrieren.
2. Die Zusammenarbeit und der Informationsaustausch zwischen den durchführenden Trainern und den Klassenlehrern sollten vor und nach einer Aktion intensiver gestaltet werden.
3. Um ein höheres Maß an Nachhaltigkeit zu erreichen, sollte das Angebot an Lehrerfortbildungen erweitert werden.
4. Die Anwendung der Konzepte und die Fortführung der Kursinhalte sollten so gestaltet sein, dass diese im Fachunterricht anwendbar sind.
5. Um die Effektivität und Nachhaltigkeit der Kurse wissenschaftlich zu belegen, sind langfristig orientierte Evaluationen sinnvoll.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Das Thema Gewalt in der Schule geriet in den letzten 20 Jahren immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit und wurde dadurch Gegenstand verschiedener Forschungsbereiche. Dadurch ist eine Vielzahl gewaltpräventiver Konzepte entstanden, welche der Schülergewalt entgegenwirken sollten. Konzepte von Gewaltpräventionsanbietern orientieren sich meistens an den Problemen und Erfahrungen der Schüler. Lehrer nehmen hierbei eine beobachtende Rolle ein. Um nachhaltige Effekte zu erzielen ist eine langfristige Bearbeitung hilfreich. Aus diesem Grund nimmt der Lehrer als dauerhaft anwesende Person einen elementaren Stellenwert in diesem Prozess ein. Er soll-

te in der Lage sein, die Inhalte gewaltpräventiver Konzepte im Schul- und Unterrichtsalltag anzuwenden und fortzuführen.

Die vorliegende Arbeit soll die Rolle des Lehrers in diesem Zusammenhang fokussieren und eine Beurteilung gewaltpräventiver Programme aus dessen Sicht ermitteln. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen Gewaltpräventionsanbieter helfen, auf Wünsche und Probleme der Lehrer einzugehen.

In vielen Bereichen stimmen die Ergebnisse der Literaturrecherche und die der vorliegenden Untersuchung überein. Aus den Antworten der Lehrer geht hervor, dass ihnen Methoden der Gewaltprävention und deren Anwendung in der Praxis fehlen. Sie wünschen sich eine Fortbildung in diesem Bereich. Um die Nachhaltigkeit von Gewaltprävention wissenschaftlich zu belegen, sind Längsschnittstudien nötig. Um die Ergebnisse dieser Untersuchung zu belegen, wäre eine quantitative Untersuchung hilfreich.

Die Einflussgrößen Geschlecht, Schulform und Alter müssen bei den Konzepten von Gewaltpräventionsanbietern berücksichtigt werden. Eine quantitative Untersuchung, die diese Einflussfaktoren genauer betrachtet, wäre in diesem Sinn unterstützend.

Maßnahmen, wie die am Schulzentrum Sieglar, bieten einen guten Einstieg in die Gewaltprävention. Sowohl Lehrer, als auch Schüler zeigen großes Interesse an den Programminhalten von Skills4Life. Um das Verhalten der Schüler positiv zu beeinflussen, sollten die Konzepte langfristig erweitert werden. Dazu sind Lehrerfortbildungen und Elternabende nötig. Eine frühzeitige Implementierung im Schulprogramm scheint in diesem Zusammenhang als sinnvoll.

9. Abstract

Theoretical background: During the last 20 years violence in school became an important subject for society, politics and science. The results were many researches about distribution of different forms of violence between pupils. These researches were about causes and influencing factors of violent behavior. The offer for concepts and programs of violence prevention is manifold. In this thesis the special position of the teacher will be examined.

Methods: Eight teachers were asked about their opinions and experiences of violence prevention programs in school. With the help of guideline-based interviews and qualitative content analysis the statements could be transformed in relevant and comparable text documents.

Results: The main form of violence in school is psychological and verbal. The teachers see positive aspects in the program of Skills4Life but claim that it is too short for a sustainable development. They wish for an advanced education for the treatment of violence between pupils.

Conclusion: Programs of violence prevention should focus more on the teacher and the sustainability. To have positive and long-term effects violence prevention has to be integrated in the school program.

10. Literaturverzeichnis

Bundesverband der Unfallkassen (2005) *Gewalt an Schulen - Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003* Zugriff am 19.10.2012. unter http://www.dguv.de/inhalt/zahlen/documents/Gewalt_an_Schulen.pdf.

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München 2007. Baier, D. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN*. Hannover: KFN.

Brinkmann, H. U. (Hrsg.). (2011). *Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen* (Überarb., erw. Neuauflage) [Schwerte]: Gewalt-Akad. Villigst.

Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1997). *Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?* (Vollst. Taschenbuchausg.). München: Droemer Knauer.

Fuchs, M. (2009). *Gewalt an Schulen. 1994 - 1999 - 2004* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich.

Gläser, J. & Laudel, G. (2008). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gugel, G. *Handbuch Gewaltprävention*. Tübingen: Inst. für Friedenspädagogik

Gugel, G. (2006). *Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit*. Tübingen: Inst. für Friedenspädagogik.

- Heitmeyer, W. & Soeffner, H.-G. (2004). *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holtappels, H. G. (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Hurrelmann, K., Rixius, N., Schirp, H. & Böth, G. (2003). *Gewalt in der Schule. Ursachen - Vorbeugung - Intervention* (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, Bd. 50, Aktualisierte Neuausg., [Nachdr.]). Weinheim: Beltz.
- Weidner, Jens, R. K. O. J. (2003). *Gewalt im Griff* (3. Aufl.). Weinheim ;, Basel ;, Berlin: Beltz.
- Karstedt, S. (2001). Prävention und Jugendkriminalität. welche Maßnahmen sind erfolgreich, welche nicht? *ajs-informationen*, 37 (1), 11–19. Verfügbar unter <http://www.gewaltpraevention-tue.de>.
- Klewin, G. & Tillmann, K.-J. (2012, 11. November). Beleidigungen, Mobbing, Prügeleien. Der erziehungswissenschaftliche Blick auf Schüलगewalt. *Pädagogik*, 64, S. 6–11.
- Meier, U. (2004). *Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima*. Münster: LIT.
- Melzer, W. (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (2006). *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien ; ein eBook im Open Access*. Opladen: Budrich.
- Schäfer, M. & Frey, D. (op. 1999). *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen [etc.]: Hogrefe.
- Schmitz, M. (1998). *Gewaltbereite Jugendliche und Handlungskonzepte der Sozialarbeit* (1. Aufl.). Schwerin, Grüne Str. 10: M. Schmitz.

Stärk, B. (2007). *Gewaltprävention durch Schulsport. Theorie und Umsetzung*. Saarbrücken: VDM, Müller.

Trenz, C. (2004). Qualitätsmerkmale von Gewaltprävention. Erkenntnisse aus der Evaluationsforschung. *AJS Forum* (1), 4–6.

10. Anhang

10.1. Leitfaden-Interview

Vorinformation

- Alter:
- Wie lange an der Schule:
- Schuljahrgang:
- Fächer:

Allgemein

Wie schätzen Sie die Atmosphäre in ihrer Klasse ein?

- ➔ Sind Sie mit der Atmosphäre zufrieden?
- ➔ Was fällt ihnen bei dem Thema „Gewalt und Konflikte“ in Bezug auf ihre Klasse ein?
- ➔ Wie sind die Anteile von körperlicher und seelischer Gewalt in ihrer Klassen verteilt?

Wie stehen Sie zu Gewaltpräventionsprogrammen?

- ➔ Welche Bedeutung weisen Sie diesen Programmen zu?
- Skala: Schulnoten.

Skills4Life

Haben Sie einen oder mehrere Kurse von Skills4Life erlebt?

- ➔ An welche Inhalte können Sie sich noch erinnern?
- ➔ Was gefiel ihnen bzw. gefiel ihnen nicht an den Inhalten?
- ➔ Welche Note würden Sie der Aktion geben?
- ➔ Skala: Schulnoten

Wahrnehmung der Schüler aus Sicht des Lehrers

- ➔ Hatten die Schüler Spaß am Programm?
- ➔ Skala: Schulnoten
- ➔ Was denken Sie, konnten die Schüler für sich mitnehmen?
- ➔ In wieweit glauben Sie, gingen die Inhalte auf die Bedürfnisse ihrer Schüler ein?

Konnten sie nach dem Programm von Skills4Life positive Veränderungen im „Gewaltverhalten“ der Schüler beobachten?

- Was fiel ihnen besonders auf?
- Was änderte sich im physischen Verhalten? (Schubsen, Schlagen, Prügeln)9999
- Was änderte sich im psychischen Verhalten?(Beleidigen, Ausgrenzen, Lästern)

Wie war der Kontakt zu den durchführenden Gewaltpräventionstrainern?

- In wieweit gingen die Trainer auf ihrer Wünsche/Anmerkungen bezüglich der Klasse ein?
- Gab es ein Vorgespräch oder ein Nachgespräch mit den Trainern?
- Haben Sie sich in den Pausen mit den Trainern austauschen können?
- Haben sie Inhalte aus der Aktion im Unterricht angesprochen bzw. wiederholt?

Lehrerperspektive

In wie weit wurden in ihrem Studium diese Themen behandelt?

- Welche Themen wurden aus dem Bereich „Umgang mit Gewalt/Konflikten“ behandelt?
- Welche Themen wurden aus dem Bereich „Erlebnispädagogik“ behandelt?
- Hätten Sie sich mehr Anteile aus diesem Bereich in ihrem Studium gewünscht?
- In wieweit behandeln Sie diese Themen in ihrem Unterricht?

Was können Sie als Lehrer tun, um Probleme in ihrer aufzugreifen und positiv zu beeinflussen?

- Wie schätzen Sie die Chancen und Möglichkeiten der Rolle eines Lehrers ein? (Vor-/Nachteile)
- Was können Sie außerhalb der Schule tun?
- Wer kann Sie bei der Behandlung von Gewaltthemen unterstützen?

Ausblick

Wünschen Sie sich mehr Unterstützung bei der Behandlung von Gewaltthemen?

- Bezüglich Fortbildungen?
- Bezüglich Elternabende?
- Bezüglich Standardisierter Umgang im Kollegium?

Welche Verbesserungsvorschläge oder Wünsche haben Sie für die Programme von Skills4Life?

- Umgang mit den Schülern?
- Kommunikation mit den Lehrern?
- Programmspezifisch?
- Wie nachhaltig sind diese Programme in ihren Augen?

10.2. Kategorien

Lehrer/ Kategorien	RS1	RS2	RS3	RS4	HS1	HS2	GYM1	GYM2
Gewaltsituation/Gewaltform	Schwierig, unruhig, weil schwieriges Alter, Pubertät / Gewaltform: verbal	Einige, die sich unwohl fühlen. Gewaltform: seelisch	Alles in Ordnung	Gruppierungen. Unterschwellige strittigkeiten. Gewaltform: Seelisch, Mobbing, (freundschaften) Ignorieren, Facebook	Schwierige Atmosphäre. Pubertät. Gewaltform: verbal	In der siebten Klasse negative Ausgrenzer nach oben. Zehnte Klasse wesentlich umgänglicher. Gewaltform: verbal.	Harmonisch. Ein Ausgrenzung sfall. Gewaltform: Bedingt verbal	Normal. Sozial. Kleine Nebenerscheinungen. Gruppen. Facebook. Gewaltformen: verbal.
Note Gewaltpräventionsprogramme	Note: Zwei-Drei	Note: Eins	Note: Eins-Zwei	Note: Zwei		Note: Zwei	Note: Zwei	
Besonderheiten Skills4LifeKurs/Note	Rollenspiele, da realistisch und gute Thematisierung, Motivation / Schnelle Gewinnen des Vertrauens. Spaß Note: Eins	Motivation. Schülerechter Umgang. Spaß. Note: Zwei	Umgang mit Körper und Sprache. Hilfslosigkeit von Opfern. Umgang mit Aggressionen. Spaß. Note: Eins-Zwei	Umgang mit den Schülern. Zusammenarbeit mit anderen Schülern. Spaß. Note: Zwei	Reaktionen, Verhalten der Schüler interessant. Spaß. Note: Eins	Gemeinschaftssinn. Rollenspiele, Provokationen. Spaß.	Gute Beziehung zu den Schülern. Positive Rückmeldung der Schüler. Auch die Beobachtung als Lehrer sehr hilfreich. Spaß.	Bewegung. Abwechslung.
Veränderungen im Verhalten der Schüler nach dem Kurs	Bei Konflikten (psychisch) wurde an den Kurs erinnert und das Problem löste sich einfacher.	Nehmen die Inhalte an. Sprechen über den Kurs.		Sieht Schüler als Lehrer zu selten. Vergleich mit Eltern. Keine Aussage.	Nein. Ein Tag später gab es einen neuen Vorfall.	Konnten sich Inhalte gut merken und nach Erinnerung anwenden.	Bestärkung in einem bereits positiven Verhalten.	Nein.
Lehrer-Trainer-Kontakt	Vor dem Kurs informiert und Konzept angepasst. Pausengespräche. Kein Nachgespräch.	Vorhanden, aber zu kurz.	Genügend Zeit. Gute Bereitschaft.	Kompetent. Auf Wünsche eingegangen.	Gut.	Sehr zugänglich.	Mehr und längeren Kontakt nötig.	Offen. Kollegial. Gute Absprachen.
Wiederholung/Auffrischung des Kurses?	Nein	Ja.	Ja, Politik.	Keine Zeit. Unterricht. Außerdem Schulung nötig.	Nur einmal angesprochen.	Bei Konflikten, Erinnerung.		
Themen in der Lehrerbildung	Ja, Gewalt in Schulen als Seminar. Thema in der Examensprüfung.	Examensarbeitsthema, Seminare	Zeitrahmen zu eng für diese Themen.	Nein. Aber gewünscht.	Nein. Aber gewünscht.	Nein.	Nein.	Nein. Gewünscht. Besser als Entwicklungsphasen und andere Themen im Pädagogikstudium.
Persönliche Konfliktbehandlung im Unterricht	Keine Zeit	Deutsch - Politikunterricht - Klassengespräche zwischendurch		Schüler kommen mit Problemen zum Lehrer - das wird dann in der Klasse besprochen	Aussprache mit Schülern.	Aussprache mit Schülern. Erst alleine, dann vor der gesamten Klasse.		Nur, wenn unbedingt nötig.

Ich versichere, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich wiedergegebene Textstellen, aus Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitate kenntlich gemacht.

.....