

Theorie und Praxis entwicklungsförderlicher Prävention in Schulen

Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklung

Jutta Wedemann

Gewaltprävention wird aktuell zunehmend aus der Perspektive einer entwicklungsförderlichen Prävention diskutiert (Kahl 2013; Scheithauer et al. 2008). Damit wird sie in den Kontext einer allgemeinen Entwicklungsförderung durch den Aufbau von Schutzfaktoren und den Abbau von Risikofaktoren gestellt, die sowohl allgemein einer positiven Entwicklung dienen, wie sie der Entstehung von abweichendem, delinquentem, gewaltsamen, suchtartigen Verhalten vorbeugen können (Scheithauer et al. 2008). Von besonderem Interesse ist der Präventionsgedanke auch durch die Diskussionen im Anschluss an PISA 2000 (Stanat et al. 2002). Mit den Befunden der weiterhin fortbestehenden Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch familiäre, herkunftsabhängige und institutionelle Bedingungen wird der Präventionsansatz insofern aktuell, als er verspricht, durch den Einbezug unterschiedlicher Präventionsebenen sowohl im Sinne der strukturellen Prävention Benachteiligten abzubauen als auch gemäß der personellen Prävention Schutzfaktoren aufzubauen, die Einfluss nehmen können auf den formalen Bildungserfolg wie die Delinquenz- und Gewaltentwicklung und so zu Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft beitragen möchten (Wawretschek-Wedemann 2013).

1. Entwicklungsförderliche Prävention und ihre schulischen Möglichkeiten

Entsprechend werden in jüngerer Zeit sowohl bezogen auf die Heranwachsenden als auch die Eltern Präventionsmodelle bzw. pädagogische Ansätze mit einer präventiven Ausrichtung diskutiert (Schmitt 2012; Stange 2012). Dabei sollen unterschiedliche Akteure im besten Fall miteinander kooperieren und sich vernetzen (Erziehungs- und Bildungspartnerschaften), um eine präventive und interventive Arbeit über unterschiedliche Lebensbereiche und Lebensphasen zu gewährleisten (Stange 2012). Eine entwicklungsförderliche Prävention versteht sich als früh einsetzender, multimodaler Ansatz zur Förderung von Kindern, der sich an evidenzbasierten Gelingensbedingungen orientiert (Scheithauer et al. 2008; DFK-Sachverständigenrat 2013a). Sie umfasst Maßnahmen zum Abbau von Risikofaktoren und Aufbau von Schutzfaktoren, in denen spezifizierte Prä-

ventionsansätze wie die der Gewalt- und Suchtprävention aufgehen. Gleichzeitig können diese unspezifischen, universellen Ansätze bedarfsabhängig um spezifische Maßnahmen erweitert werden, die gezielt der Entwicklung von Delinquenz, Gewalt oder Suchtverhalten entgegenwirken bzw. sich an spezifische Zielgruppen richten. Die wichtigsten Akteure sind vor allem die pädagogischen Institutionen im Vorschulbereich (Krippe, Kita), die Eltern, Jugendhilfe und Schule.

Die Institution Schule lässt sich dabei über ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag als Ort der Prävention begründen (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004; Wawretschek-Wedemann 2013). Sie eröffnet vor dem Hintergrund der Schulpflicht die Möglichkeit einer besonderen Breitenwirkung in der Präventionsarbeit, indem sie annähernd 100 % aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen erreicht (Merkle/Leonhardt 2008; Schwedes 2009). In Kooperation mit weiteren pädagogischen Institutionen ermöglicht sie die Umsetzung einer entwick-

lungsbezogenen Perspektive, die die altersspezifischen Entwicklungsanforderungen, besonders an den Übergängen des deutschen Bildungssystems ebenso wie die spezifischen Herausforderungen unterschiedlicher Schülergruppen¹ berücksichtigt. Dabei kann hier vor allem auch an schulischen Risikofaktoren der Gewaltentstehung angesetzt werden, die am besten von den Schulen selbst bearbeitet werden können (Tillmann et al. 1997). Schule bietet ein institutionelles Setting, das für die Implementierung kompetenzbasierter Präventionsprogramme eine notwendige Voraussetzung ist (Bauer 2005). Durch ihre Öffnung über Kooperationsbeziehungen und die Vernetzung im Sozialraum kann letztlich Einfluss auf außerschulische Risikofaktoren genommen und zu einer Ressourcenerweiterung der Schüler beigetragen werden.

In diesem Sinne wurden in den 1990er-Jahren weitreichende Maßnahmen der schulischen Präventionsarbeit entwickelt (Tillmann et al. 1997). Wie weit deren Umsetzung jedoch realisiert wurde, blieb weitgehend unerhell (Ackermann/Schubarth 1997). In der Folge wurde die Forderung erhoben zu untersuchen, welche der von der Präventionsforschung entwickelten theoretischen Implikationen in der Praxis angekommen sind und welche Steuerung sie brauchen (vgl. Dölling 2005; Hanke 2007; Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Entsprechend wurden in jüngerer Zeit Studien zur Präventionsarbeit an Schulen vorgelegt (Baier 2006; Schwedes 2009; Wawretschek-Wedemann 2013). Daran schließt die Frage nach erforderlichen Bedingungen schulischer Gewaltprävention an.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Unterscheidung verzichtet. Die verwendeten Personenbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu sehen.

2. Theoretische Einordnungen und Gelingensbedingungen

Schulische Gewaltprävention setzt an den Risiko- und Schutzfaktoren der Gewaltentstehung an und ist aus theoretischer Sicht aufgrund der komplexen Verursachung von Gewalt multimodal angelegt.² So sind auf allen schulischen Handlungsebenen Strategien der Gewaltprävention möglich (Ebene des Schulsystems, individuelle Schülerschulebene, Schul-, Klassen-, Unterrichtsebene), die im Zuge der Öffnung von Schule ergänzt werden können um außerschulische Akteursebenen (Gemeinde/Stadtteil, Kooperationspartner, Eltern) (vgl. Fend 2008; Hanke 2007). Schulische Gewaltprävention umfasst sowohl primär-, sekundär- und tertiärpräventive Maßnahmen. Dabei können die Maßnahmen, Projekte und Programme der Gewaltprävention in allen drei genannten Dimensionen personen- und kontextbezogen angelegt sein. Im Rahmen der kontextbezogenen Prävention wird Schule selbst Ziel der Präventionsmaßnahmen. Personenbezogene Maßnahmen richten sich an Schüler, Lehrer und Eltern (vgl. Tillmann et al. 1997). Schulische Gewaltprävention konkretisiert sich in pädagogischen Maßnahmen der Primärprävention und in Programmen schulischer Gewaltprävention, die wiederum zu unterscheiden sind in

1. allgemeine Lebenskompetenzprogramme oder Programme des sozialen Lernens, die universell zum Abbau von Risikofaktoren und Aufbau von Schutzfaktoren beitragen möchten, sowie
2. Gewaltpräventionsprogramme, die spezifisch auf die Prävention von Gewalt ausgerichtet sind (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013).

Die im Anschluss an die Forschung zu Gewalt in der Schule in den 1990er-Jahren benannten pädagogischen Maßnahmen der Primärprävention, die heuristisch aus den empirischen Befunden abgeleitet wurden, finden in der schulpädagogischen Diskussion weite Verbreitung (Tillmann et al. 1997). Da Schülerschulegewalt multifaktoriell bedingt ist, wird zu einer Doppelstrategie geraten, die auf der Ebene von Schule die Qualitätsentwicklung der Einzelschule und auf der Schülerschulebene personenbezogene und curriculare sowie selektive und opferbezogene Maßnahmen umfasst (Ackermann/Schubarth 1997; Tillmann et al. 1997).

Pädagogische Maßnahmen der Primärprävention

Diese pädagogischen Maßnahmen der Primärprävention, die denen der Schulentwicklung entsprechen, sind ausgerichtet auf den Abbau schulischer Risikofaktoren durch die Verbesserung der Lernkultur, des Sozialklimas und der Kommunikationsformen in der Schule. Dabei sind gerade die informellen Strukturen in der Schule zu berücksichtigen, da soziale Beziehungen, vor allem die zwischen den Jugendlichen, mitentscheidend für die Entstehung von Gewalt sind (Tillmann et al. 1997). Gleichzeitig zielen die personenbezogenen primärpräventiven Maßnahmen auf den Abbau von risikoh erhöhenden Bedingungen (z. B. schulischer Misserfolg, Unbeliebtheit bei Peers, mangelnde Motivation) und den Aufbau von Schutzfaktoren durch die Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen. Diese pädagogischen Maßnahmen sind auch als universelle oder soziale Prävention zu bezeichnen, die im Sinne eines weiten Präventionsverständnisses durch individuelle Förderung und Vermeidung von Ausgrenzung Gewalt vorbeugen können, wie sie zum formalen Bildungserfolg der Schüler beitragen können (Melzer/Schubarth/Ehninger 2004; Scheithauer et al. 2008; Tillmann et al. 1997).

Sekundäre und tertiäre Präventionsmaßnahmen

Auch die sekundären Präventionsmaßnahmen, die Schulen einsetzen können, wenn unerwünschte Verhaltensweisen vermehrt auftreten oder Gewalt als Problem der Einzelschule diagnostiziert wurde, zielen sowohl auf den schulischen und interaktionellen Kontext als auch auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Jugendlichen (z. B. Verhaltenstraining mit Schülern und Lehrern). Wenn sich in einer Schule gewaltförmige Verhaltensweisen verfestigt haben, ist aus Sicht der schulpädagogischen Diskussion um Gewaltprävention tertiäre Prävention einzubeziehen, um eine konstruktive Konfliktbearbeitung zu erzielen, Konflikte aufzuarbeiten und zu verhindern, dass bereits gewalttätige Jugendliche rückfällig werden. Dazu zählen personenbezogene Interventionen mit dem Ziel der Verhaltensmodifikation, aber auch der Opferschutz. Als kontextbezogene Maßnahme ist hier an eine schulinterne Lehrerfortbildung zu denken wie

auch an die Kooperation der Schule mit weiteren Akteuren im Stadtteil, die zu einer Verbesserung der Kontextbedingungen beitragen können. Dabei gelten ein konsequentes Einschreiten und eine pädagogische Bearbeitung von Gewaltvorfällen, einschließlich der Unterstützung der Opfer, als oberste Prämissen des Umgangs mit Gewalt in der Schule (Gugel 2006; Tillmann et al. 1997).

Kompetenzbasierte und verhaltensorientierte Präventionsprogramme

Kompetenzbasierte und verhaltensorientierte Präventionsprogramme werden bereichsunspezifisch als universelle, selektive oder indizierte Maßnahmen eingesetzt und zielen auf die Reduzierung von Risikobedingungen auf der Ebene des Individuums wie auf den Aufbau von personenbezogenen Schutzfaktoren. Sie umfassen weitreichend die Absicht der Gesundheitsförderung, der Sucht- und Gewaltprävention und die Vermittlung sozialer sowie allgemeiner Lebenskompetenzen (Altenburg-van Dieken 2008; Schröder/Rademacher/Merkle 2008). Dabei gehen kompetenzbasierte Präventionsprogramme über die verhaltensorientierten Ansätze insofern hinaus, als sie nicht nur Fertigkeiten für ein prosoziales Verhalten und den Zusammenhalt einer Gruppe vermitteln, sondern die Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten kombinieren. Diese sollen primär dem Einzelnen und erst sekundär der sozialen Gruppe zugute kommen (Eisner et al. 2009; Scheithauer et al. 2008). Gewaltprävention ist in diesem Sinne als die Förderung von Handlungs- und Bewältigungskompetenzen zu verstehen, die situationspezifisch zur Anwendung kommen können und dadurch dem Risikoverhalten von Heranwachsenden vorbeugen (Bauer 2005; Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Nach Bauer (2005) stellt Schule einen zentralen Vermittlungsort für die kompetenzbasierte Primärprävention dar. Entsprechende Trainings können als universelle Maßnahme in einer Schulklasse durchgeführt oder selektiv bzw. indiziert für eine bestimmte Schülergruppe einge-

² Schulische Gewaltprävention zielt nicht nur auf physische Gewalt, sondern ebenso auf weitere Formen der Gewalt wie die institutionelle, strukturelle, psychische, verbale und neben der interpersonalen auch auf die selbstbezogene (vgl. Scheithauer et al. 2008; WHO 2003).

richtet werden. Empirische Befunde verweisen auf die Wirksamkeit schulbasierter universeller, selektiver und indizierter Programme für alle Altersgruppen (Scheithauer et al. 2008).

Explizite Gewaltpräventionsprogramme

Neben diesen Programmen zur Förderung der allgemeinen Lebenskompetenz liegen Programme vor, die explizit zur Prävention von Gewalt eingesetzt werden, wie Mediations- und Konfliktbewältigungsprogramme, Mehr-Ebenen-Konzepte (z. B. Olweus), Anti-Bullying-Programme oder Informations- und Sensibilisierungskampagnen, die der Aufklärung und Sensibilisierung gegenüber Gewalt von Schülern und auch Eltern dienen (Eisner et al. 2009). Dabei gilt die Wirksamkeit von folgenden Maßnahmen schulischer Gewaltprävention als empirisch bestätigt (Sherman Report 1998):

- Organisationsentwicklung,
- Schaffung eines positiven Schulklimas,
- verbindliche Verhaltensregeln und deren Einhaltung,
- Vermittlung sozialer Kompetenzen und
- Training von gefährdeten Kindern in ihren kognitiven Fähigkeiten.³

Insgesamt lässt sich festhalten, dass nicht sozialtechnologische Maßnahmen zum Abbau von Störungen in Unterricht und Schulleben oder durch die Vermittlung sozialer Fertigkeiten ausreichend sind für eine wirksame Gewaltprävention, sondern Maßnahmen, die ursachenorientiert unterschiedliche Ebenen einbeziehen, das Person-Umwelt-Verhältnis berücksichtigen und die an den Wahrnehmungen und Haltungen der beteiligten Akteure ansetzen, wobei neben den Schülern auch die Lehrer und Eltern in die Präventionsarbeit einzubeziehen sind (vgl. Scheithauer et al. 2008).

Gelingensbedingungen der Gewaltprävention

Zusätzlich sollte sich Präventionsarbeit in der Schule an den Gelingensbedingungen der Gewaltprävention orientieren, die auf der Grundlage von Wirksamkeitsstudien und Metaanalysen erhoben werden konnten und in Leitfäden zur Qualitätssicherung zusammengefasst wurden (Scheithauer et al. 2008). Als Gelingensbedingung der Gewaltprävention im Allgemeinen

wird eine strukturierte Vorgehensweise bei der Planung, Durchführung und Bewertung präventiver Projekte angesehen, die deren Effektivität, Effizienz und Evaluierbarkeit sichern sollen. Eine systematische Vorgehensweise setzt notwendiges Umsetzungswissen durch eine hinreichende Qualifizierung der Präventionsakteure voraus, die durch die Leitfäden zum Qualitätsmanagement sowie weitere Qualifizierungsmaßnahmen gewährleistet werden sollen. Im Einzelnen sehen diese

- einen klaren Begründungszusammenhang (Problembeschreibung mit Ursachenanalyse) für Präventionsmaßnahmen,
- eine Festlegung von Zielen sowie
- notwendige theoretisch und empirisch begründete Maßnahmen vor.
- Es ist ein Projekt- und Ressourcenplan zu erstellen, der die Inhalte, Methoden, Techniken, Rahmenbedingungen, Mittel zur Gewährleistung der Akzeptanz einer Maßnahme sowie erforderlichen Ressourcen festlegt.
- Dabei sollten die Maßnahmen multimodal und multimethodal angelegt sein,
- Kooperationen berücksichtigt und Zuständigkeiten schriftlich fixiert werden.
- Die Präventionsarbeit bedarf der Langfristigkeit
- mit einem möglichst frühzeitigen Präventionsbeginn und
- einer Ergänzung universeller Präventionsansätze um selektive und indizierte Maßnahmen,
- der Qualifizierung der Trainer sowie
- der bereits im Projektplan festgelegten Evaluation und Dokumentation.⁴

Verankerung von Gewaltprävention in der Schulentwicklung

Vor diesem Hintergrund stellt die Verankerung von Gewaltprävention in der Schulentwicklung ein geeignetes Mittel zur Sicherung einer nachhaltigen und an den Qualitätskriterien orientierten Umsetzung schulischer Gewaltprävention dar, indem sie ein systematisches, planvolles, zielorientiertes Vorgehen sowie die Evaluation der Maßnahmen anleitet. Während bereits die qualitative Schulentwicklung an sich gewaltpräventiv wirken kann, kann sie zudem als Implementierungsstrategie für schulische Gewaltprävention dienen und dabei die Orientierung an den Qualitätskriterien der

Prävention sichern (vgl. Ehninger 2004; Hanke 2007; Kahl 2009). Insbesondere durch die bundesweit entwickelten Schulqualitätsrahmen der Länder, deren Umsetzung von der Schulaufsicht überprüft wird, liegen Instrumente vor, die eine entsprechende Qualitätsorientierung ermöglichen können.

3. Stand der Umsetzung: Erkenntnisse zur gewaltpräventiven Praxis an Schulen

An diese theoretischen Einordnungen zur schulischen Gewaltprävention, den Möglichkeiten ihrer Umsetzung wie den Bedingungen ihres Gelingens schließt die Frage an, welche der theoretischen Implikationen in der Praxis angekommen sind und welche Steuerung sie brauchen. Entsprechend soll im Folgenden eine Übersicht über den Erkenntnisstand zur gewaltpräventiven Praxis an Schulen gegeben werden, um schließlich notwendige Rahmenbedingungen schulischer Gewaltprävention herauszuarbeiten. Erste Studien zur Umsetzung, Verbreitung und Steuerung schulischer Gewaltprävention in der Praxis legten nach den Befunden der Forschungsgruppe Schulevaluation (Ackermann/Schubarth 1997; Melzer et al. 2004) Schwedes (2009) und Baier et al. (2010) vor, an die die eigene Untersuchung in den Bundesländern Hamburg und Berlin anknüpfen konnte (Wawretschek-Wedemann 2013).⁵ Zusammengefasst ergibt sich aus den genannten Studien folgendes Bild zur Umsetzung schulischer Gewaltprävention.

Ebene des „Systems Schule“

Auf der Systemebene zeigt sich ein klares Erkenntnis zum Prinzip der Gewaltfreiheit. Gewaltprävention wird von den Schulbehörden und ihren Fortbildungsinstitutionen detailliert, an fachlichen Standards und den Qua-

³ <http://www.kriminalpraevention.de/netzwerkangebote-sherman-report.html>

⁴ Als Leitfäden können hier beispielhaft aus dem deutschsprachigen Bereich folgende genannt werden: „Qualitätssicherung polizeilicher Präventionsprojekte. Eine Arbeitshilfe für die Evaluation“, ProPK 2003; „Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme“, Preiser/Wagner 2003; „Leitfaden kommunale Kriminalprävention. Ein Leitfaden zur Planung, Durchführung und Evaluation kriminalpräventiver Projekte“, Landespräventionsrat Nordrhein-Westfalen 2004; „Zur Qualität und Evaluation von Kriminalprävention“, Dölling 2005; „Beccaria-Standards“, Meyer 2006 „Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter“, Scheithauer et al. 2008.

litätskriterien der Gewaltprävention ausgerichtet, beschrieben und als Qualitätskriterium von Schulen verstanden. Dabei bieten die Schulqualitätsrahmen der Länder einen Leitfaden für die langfristige und systematische Verankerung schulischer Gewaltprävention mit abschließender Evaluation (Wawretschek-Wedemann 2013).

Konkretisiert wird Gewaltprävention auf der Ebene des Schulsystems (Bildungspläne, Schulqualitätsrahmen), der Schulorganisation und des Schulhandelns vor allem über die pädagogischen Maßnahmen der Schulentwicklung und der Kompetenzförderung. Wie schon in den 1990er-Jahren (Ackermann/Schubarth 1997) zeigt sich damit eine Tendenz zu Maßnahmen der Primärprävention im Sinne einer Entwicklung der Schulkultur und des Schulklimas, während selektive, zielgruppenspezifische oder indizierte Maßnahmen selten umgesetzt werden. Diese primärpräventiven Maßnahmen werden auf der Systemebene nicht als Mittel der Gewaltprävention, sondern als pädagogische Maßnahmen der Schulentwicklung beschrieben. Sie können aber, im Sinne eines weiten Präventionsverständnisses, durch die Reduktion von Risikofaktoren bei gleichzeitigem Aufbau von Schutzfaktoren zur Prävention von Gewalt beitragen. Gleichzeitig gehen sie mit dem Vorteil der Primärprävention einher, alle Schüler erreichen zu können, ohne diese mit stigmatisierenden Zuschreibungen zu belasten (vgl. Baier et al. 2010; Schwedes 2009; Wawretschek-Wedemann 2013).

Ebene der Schulorganisation und des Schulhandelns

Auf der Ebene der Schulorganisation und des Schulhandelns wird Gewaltprävention zusätzlich von einer Vielzahl an Schulen als Entwicklungsschwerpunkt benannt.⁶ Der Entschluss zur Präventionsarbeit wird meist von den Schulen selbst getroffen, wobei selten ein konkreter Anlass vorliegt (Baier et al. 2010; Schwedes 2009; Wawretschek-Wedemann 2013). Schulische Gewaltprävention wird dann vorrangig über Maßnahmen zum sozialen Lernen, der Konfliktregulierung in Form von Streitschlichter-Konzepten, dem Etablieren von Regeln und Informationsveranstaltungen umgesetzt (Baier et al. 2010; Wawretschek-Wedemann 2013). Nach Baier et al. (2010:

253) wird somit vor allem das Ziel verfolgt, „die Sozialkompetenz zu erhöhen oder für das Thema Gewalt zu sensibilisieren bzw. über das Thema aufzuklären“. Dabei erweisen sich die Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen und die Einführung verbindlicher Verhaltensregeln sowie die Schulentwicklungsarbeit insgesamt als solche, deren empirische Wirksamkeit nachgewiesen werden konnten. Hingegen zeigen bislang vorliegende Studien, dass die auf Wissensvermittlung basierenden Informationsveranstaltungen, die zur Aufklärung und Sensibilisierung gegenüber Gewalt eingesetzt werden, keine positiven Wirkungen aufweisen (vgl. Eisner et al. 2009). Gleichzeitig lässt sich mit diesen personenbezogenen Maßnahmen eine Tendenz zur angestrebten Selbstregulation der Schüler feststellen (Schwedes 2010), die jedoch nicht im Sinne einer einseitigen Verantwortungsdelegation an die Schüler für sich allein steht, sondern durch die kontextbezogenen pädagogischen Maßnahmen der Schulentwicklung zum Abbau schulischer Risikofaktoren ergänzt wird. Darüber hinausgehende zielgruppenspezifische Maßnahmen oder spezielle Präventionsprogramme wie Peer-Ansätze werden von den Schulen selten benannt (Baier et al. 2010; Wawretschek-Wedemann 2013), ebenso universell, zielgruppenspezifisch oder indiziert einsetzbare Lebenskompetenzprogramme, deren Nachfrage zudem schulformspezifisch variiert (Bauer 2005).

Kooperative Netzwerke

Insgesamt wird ein pädagogischer Umgang mit Konflikten und Gewalt gesucht, der am Abbau schulischer Risikofaktoren durch die pädagogischen Maßnahmen der Schulentwicklung und an der Förderung von sozialen Kompetenzen der Schüler orientiert ist. Für den sekundärpräventiven Bereich wird auf die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern verwiesen. Entsprechend ist die schulische Gewaltprävention in Hamburg eingebettet in ein kooperatives Netzwerk im Rahmen des Konzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“, das einen frühzeitigen Präventionsbeginn, eine entwicklungsbezogene Arbeit und die Sicherstellung indizierter Maßnahmen begünstigt. Auch die in den 1990er-Jahren noch als Leerstelle benannten opferbezogenen Maßnahmen haben Einzug in die Schule gehalten (Acker-

mann/Schubarth 1997; Wawretschek-Wedemann 2013).

Orientierung an fachlichen Standards

Es wird deutlich, dass eine Ausrichtung an fachlichen Standards der Gewaltprävention stattfindet, die durch eine verstärkte Orientierung an den Qualitätskriterien der Gewaltprävention weiter verbessert werden könnte. So geben nur etwa ein Drittel der Hamburger und Berliner Schulen an, dass die Einführung von Präventionsarbeit auf einer Problemanalyse beruht, die erst eine systematische Maßnahmenplanung und Evaluation ermöglichen kann.

Implementierungsprozesse: Ressourcen und Steuerung

Darüber hinaus ergibt die Schulleiterbefragung der Hamburger und Berliner Schulen, dass besonders die Hamburger Schulen in großer Zahl, Planungsschritte der Gewaltprävention durchgeführt haben, was auf Steuerungsprozesse durch die personell gut aufgestellte Beratungsstelle Gewaltprävention des Landesinstitutes für Lehrerbildung in Hamburg verweist (Wawretschek-Wedemann 2013). In Berlin wird die Beratung der Schulen durch regional zuständige, auf den Bereich der Gewaltprävention spezialisierte Schulpsychologen geleistet, die insofern kritisiert wird, als sie seit 2003 in geringerer Anzahl die zuvor zuständigen Verhaltenstherapeuten ersetzen (Günther 2010). Letztlich erweisen sich die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der präventiven Maßnahmen (Vernetzung der Maßnahmen, Maßnahmen um die Akzeptanz der gewaltpräventiven Maßnahmen und Projekte zu sichern, Bereitstellen von festen Zeiten und

⁵ Diese wurde als Fallstudie angelegt, die sich durch ihre Gegenstandsorientierung auszeichnet und es ermöglicht, den Untersuchungsgegenstand im Hinblick auf eine Vielzahl an Variablen zu erfassen. Die Untersuchung erfolgte entlang der drei Gestaltungsebenen der Schulentwicklung und begrenzte sich auf die Regelschulen der Sekundarstufe I (außer Gymnasien). Dazu wurden in Hamburg und Berlin Dokumente der Schulbehörden und Landesinstitute für Lehrerbildung zur Gewaltprävention auf der Systemebene und Schulprogramme auf der Ebene der Schulorganisation untersucht sowie eine Fragebogenuntersuchung zur Erfassung des Schulhandelns durchgeführt (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013).

⁶ Die Schulen geben insgesamt am häufigsten als Entwicklungsschwerpunkte die Bereiche „soziales Lernen“ (69,7 % der befragten Schulen) und „Gewaltprävention“ (63,6 %) an, wobei sich hinsichtlich des Schwerpunkts Gewaltprävention mit 76 % der befragten Hamburger gegenüber knapp 35 % Berliner Schulen ein deutlicher Unterschied zwischen den Stadtstaaten zeigt.

Räumen zum Austausch über die Maßnahmen und Supervision) sowie deren Dokumentation als ausbaufähig (Wawretschek-Wedemann 2013). Weiterhin stellt sich der Bereich der personellen Ressourcen als entwicklungsbedürftig dar. So ist schulische Gewaltprävention in der Lehrerbildung bislang kaum implementiert. Die nötige Qualifizierung der Lehrkräfte findet über Fort- und Weiterbildungen statt, wobei nur etwa 5 % der Zeit für Fortbildungsmaßnahmen für Fortbildungen aus dem Bereich der Gewaltprävention genutzt wird (Hanke 2007; Schwedes 2009; Steffen 2010). Es ist anzunehmen, dass eine weitere Qualifizierung der Lehrkräfte zu einer systematischen, schulweiten und langfristig institutionalisierten Präventionsarbeit beitragen könnte. Hingegen ist die Umsetzung schulischer Gewaltprävention bislang stark vom persönlichen Engagement der Schulleiter oder einzelner Lehrkräfte abhängig. Diese bekommen bundesweit an 60 % der Schulen nur weniger als eine Stunde Arbeitszeit pro Woche für die Präventionsarbeit zur Verfügung gestellt (Baier et al. 2010; Schwedes 2009; Wawretschek-Wedemann 2013), während externe Präventionsakteure über ein größeres Zeitkontingent verfügen (Schwedes 2010). Insgesamt wird ein Großteil von Präventionsprojekten (74,4 %) unter Beteiligung von mindestens einem externen Akteur durchgeführt. Einen besonderen Stellenwert findet dabei die Kooperation mit der Polizei (vgl. Baier et al. 2010; Melzer et al. 2004). Darüber hinaus wird die Kooperation mit Jugendämtern, schulpсихologischen Diensten und seltener mit kommunalen Präventionsgremien und den Eltern gesucht (Baier et al. 2010; Bauer 2005; Schwedes 2010). Dabei bietet die Präventionsarbeit Anlass für vielfältige Kooperationsbeziehungen im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Schmitt 2012), die die Möglichkeit eröffnen, Einfluss auf außerschulische Risikofaktoren der Gewaltentstehung zu nehmen und Ressourcen über den schulischen Kontext hinaus zu erschließen.

Letztlich machen die genannten Studien die Steuerungsmechanismen schulischer Gewaltprävention deutlich. Da Gewaltprävention wesentlich über die Lehrkräfte im Schulalltag implementiert wird, kommt den Fortbildungsinstitutionen eine zentrale Stellung in der Verbreitung präventiver Maßnahmen zu (vgl. Hanke 2007; Stef-

fen 2010). Abhängig vom Angebot der Fortbildungsinstitutionen werden Präventionsprojekte in den Schulen umgesetzt. Außerdem sind deren Beratungs- und Unterstützungsangebote maßgeblich für die Konzeptionierung und Orientierung an den Gelingensbedingungen der Gewaltprävention, da Expertenwissen bezüglich schulischer Gewaltprävention bislang vor allem durch die Fortbildungsinstitutionen und externen Präventionsakteure in die Schulen hineingetragen werden kann.

Nach mehreren Phasen der Diskussion um Gewalt in der Schule sowie um einen kompetenzorientierten Bildungsbegriff wird in den aktuellen Schulprogrammen deutlich, dass sich bildungspolitische und fachwissenschaftliche Debatten auch in der Schulorganisation niederschlagen. Vermittelt über die Schulbehörden und Schulaufsichten haben die Diskussionsprozesse und ihre Ergebnisse eine gewisse Steuerungsfunktion für die pädagogische Arbeit in den Einzelschulen erreicht (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013).

4. Ausblick: Qualitätsorientierung, Beratung und Verbindlichkeit

Eine schulweite Implementierung schulischer Gewaltprävention, die neben den pädagogischen Möglichkeiten der Primärprävention und der allgemeinen Kompetenzförderung im Bedarfsfall auch selektive und indizierte Präventionsmaßnahmen integriert und sich an den Qualitätskriterien der Gewaltprävention orientiert, birgt spezifische Potenziale, die auch besonders benachteiligten Kindern und Jugendlichen zugute kommen können.

So zielt sie mit der Entwicklung der Lernkultur auf die individuelle Leistungsförderung, eine gerechte Chancenstruktur und die Reduktion von Schulversagen ebenso ab wie mit der Entwicklung des Sozialklimas auf die Beziehungen und Interaktionen in der Schule und damit verbunden die Kompetenzen und Einstellungen der Schüler, der Lehrer und des übrigen Personals. Wesentlicher Ansatzpunkt der Gewaltprävention ist daher die Sensibilisierung der Lehrkräfte für das eigene pädagogische Handeln und dahinterliegende Wahrnehmungen, Einstellungen und Interpretationen, für den Umgang mit schwer erreichbaren Schülergruppen sowie gegenüber

Stigmatisierungsprozessen, die zu Ausgrenzung, einer Verfestigung gewaltförmiger Verhaltensweisen und Kriminalisierung führen können. Gesellschaftstheoretisch gewendet geht Prävention sogar noch darüber hinaus, indem sie zur „Sensibilisierung gegenüber Herrschaftsmechanismen“ (Ziegler 2001: 121) beitragen möchte. Im Sinne einer multimodalen Prävention kann schulische Gewaltprävention darauf abzielen, unterschiedliche Ebenen der Gewaltentstehung einzu beziehen und Einfluss zu nehmen auf schulische, personenbezogene, familiäre, peer- und umweltbezogene Risikofaktoren. Durch Kooperationen mit außerschulischen Akteuren steht Schule in einem Wechselverhältnis mit der sozialen Umwelt der Schüler. Damit können Ressourcen erschlossen und Präventionsmöglichkeiten eröffnet werden, die über den Abbau schulischer Risikofaktoren hinausgehen.

Zudem können Präventionsmaßnahmen, -projekte und -programme einer Konkretisierung des schulischen Erziehungsauftrags zugute kommen, indem sie über die pädagogischen Maßnahmen der Schulentwicklung hinaus Instrumente zur Verfügung stellen, die der Förderung der allgemeinen Lebenskompetenzen von Schülern dienen und Hilfen für besonders belastete Kinder und Jugendliche bereitstellen. So profitieren von universellen Programmen sozialer Kompetenztrainings vor allem Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status (vgl. Scheithauer et al. 2008). Während die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen, verstanden als Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule, grundsätzlich in Unterricht und Schulleben erfolgt, ermöglichen bereits evaluierte Programme eine systematische und nachhaltige Förderung der Lebenskompetenzen der Schüler und können damit zur Handlungssicherheit der Lehrer für die Umsetzung des schulischen Erziehungsauftrags beitragen. Sie lassen sich universell zur allgemeinen Kompetenzförderung von Schülern einsetzen, die auf soziale, personale, emotionale und kommunikative Kompetenzen abheben, einen Beitrag zur Steigerung der Lernleistungen von Schülern leisten und zugleich präventiv wirken, wenn ein erhöhtes Risiko der Gewaltentwicklung besteht.

Verstanden als Förderstrategie und bei entsprechender Ressourcenzuweisung kann schulische Gewaltprävention damit eine Präventions- und

Interventionsmöglichkeit darstellen, die neben der individuellen Förderung auch dem Schutz von Opfern dient sowie der Entwicklung von Gewaltkarrieren vorbeugt. Da schließlich davon auszugehen ist, dass es keine Schule ohne Gewalt gibt, wenn Formen der psychischen und verbalen Gewalt einbezogen werden, sollte jede Schule Präventionsmaßnahmen zum Aufbau von Schutzfaktoren und Abbau vor allem schulischer Risikofaktoren realisieren. Dabei ermöglicht die Bedarfsanalyse im Rahmen eines systematischen Vorgehens bei der Umsetzung schulischer Gewaltprävention, überhaupt erst das Gewaltvorkommen in den Einzelschulen zu erkennen. Darüber hinaus bedarf es vor dem Hintergrund der Kritik am Präventionskonzept (vgl. Schmitt 2012; Sturzenhecker 2004) einer Klärung des Präventionsverständnisses, um Defizitzuschreibungen und Stigmatisierungsprozesse zu vermeiden sowie eigene Normorientierungen auf sozialwissenschaftlicher Grundlage zu hinterfragen.

Vor diesem Hintergrund ist abschließend auf Rahmenbedingungen, die die Umsetzung von Gewaltprävention an Schulen weiter fördern könnten, zu verweisen. Während schulische Gewaltprävention bislang weitgehend abhängig ist von dem Engagement der Schulleitungen und Lehrkräfte, könnte eine verbindliche Festschreibung von Präventionsarbeit auf der Schulsystemebene der Ministerien zu einer flächendeckenden Auseinandersetzung mit der Thematik in den Einzelschulen und zur Stärkung des Erziehungsauftrags beitragen (vgl. Hanke 2007). Entsprechend wäre Gewaltprävention landesweit anhand von Richtlinien zu regeln, um dann an die schulspezifische Ausgangslage angepasst zu werden (vgl. Gugel 2006). Hierfür stellen die Schulqualitätsrahmen der Länder ein geeignetes Instrument dar, das auch die Orientierung an den Qualitätskriterien der Gewaltprävention anleiten kann. Die Verankerung von Gewaltprävention in der Schulentwicklung ermöglicht eine schulweite Implementierung, die die unterschiedlichen Handlungsebenen über die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung integriert.

Außerdem könnte eine verbindliche und landesweite Einführung von gut evaluierten Programmen der Kompetenzförderung an Grundschulen sowie weiterführenden Schulen eine frühzeitige und langfristige Präven-

tion sichern, die sich insofern als entlastend für die Schulen darstellen könnte, als sie materialbasiert Methoden zur Entwicklungsförderung von Kindern anbieten. Dabei wären die Fachaufsichten und Schulleitungen gefordert, Präventionsmaßnahmen als zu fördernden Bereich zu verstehen sowie als Qualitätsmerkmal von Schule zu kommunizieren, deren Umsetzung sie anleiten, begleiten und evaluieren (vgl. Hanke 2007) und für die sie notwendige Ressourcen bereitstellen. Im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen, die die gesamte Lehrerschaft einer Einzelschule erreichen, wäre die Vermittlung von Präventionswissen sowohl als Reflexionswissen als auch zur Förderung von Handlungs-, Methoden- und Evaluationskompetenzen vorzunehmen, um so eine kontinuierliche, schulweite Präventionsarbeit zu gewährleisten, die sich an aktuellen wissenschaftlichen Befunden orientiert (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Die auf Gewaltprävention spezialisierten regionalen Fachstellen oder Fachreferenten könnten als Multiplikatoren, auch für die Orientierung an den Gelingensbedingungen der Gewaltprävention, auftreten sowie Kooperationsstrukturen im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften stärken, die zu einer Ressourcenerweiterung für die Schüler beitragen würden. Indem sich schulische Gewaltprävention an die Schüler, Lehrer und Eltern richtet sowie das schulische Umfeld einbezieht, verfolgt sie eine von der Präventionsforschung geforderte Mehr-Ebenen-Perspektive. Das bedeutet auch zielgruppenspezifische Maßnahmen vermehrt umzusetzen, z. B. durch die Kooperation mit externen Trainern (vgl. Hanke 2007; Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Eine entsprechende Beratung und Unterstützung der Schulleitung und für die Präventionsarbeit verantwortlichen pädagogischen Fachkräfte ermöglicht auf die Ausgangslage der Einzelschule abgestimmte Präventionskonzepte. Sie bedarf aber auch hinreichender personeller Ressourcen aufseiten der Fachstellen wie aufseiten der Schulen.

Schließlich wären Anpassungen in der Lehrerbildung vorzunehmen, die in der ersten Phase verpflichtend eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Prävention zu modularisieren und diese in der zweiten Phase praxisbezogen zu vermitteln hätte. Dazu zählt auch die Institutionalisierung von selbstreflexiven

Anteilen in der Lehrerbildung, die durch eine phasenübergreifende Portfolioarbeit operationalisiert werden könnte.

Dr. Jutta Wedemann promoviert zum Thema „Schulische Gewaltprävention – Abbau sozialer Benachteiligung durch Schulentwicklung“. Seit 2011 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Bildungswissenschaft der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Devianzpädagogik, Schulpädagogik, Schulentwicklung, Gewaltprävention und Soziale Ungleichheit. Kontakt: jutta.wedemann@leuphana.de

Literatur

Altenburg-van Dieken, Marion (2008): Programme zum Sozialen Lernen in der Schule. In: Achim Schröder, Helmut Rademacher, Angela Merkle (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 135–148.

Ackermann, Christoph/Schubarth, Wilfried (1997): Erst Nachdenken – dann Handeln. Wahrnehmen, Erklären und Handeln zu Aggression und Gewalt als Strategie für eine tolerante und weltoffene Schule. 2. Auflage. Berlin-Brandenburg: LISUM.

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Rabold, Susann/Simonson, Julia/Kappes, Cathleen (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern (BMI) und des KFN. Forschungsbericht Nr. 109. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN).

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Windzio, Michael/Rabold, Susann (2006): Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN).

Bauer, Ullrich (2005): Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden: VS Verlag.

Deutsches Forum für Kriminalprävention (2013a): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen – Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme – Ein Leitfadens für die Praxis.

Deutsches Forum für Kriminalprävention (2013b): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen – Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme – Stand 16.4.2013 („work in progress“).

Dölling, Dieter (2005): Zur Qualität und Evaluation von Kriminalprävention. In: forum kriminalprävention. Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention. 1/2005. S. 21–24.

Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention durch Schulentwicklung. In: Wolfgang Melzer, Wilfried Schubarth, Frank Ehninger: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 253–299.

Eisner, Manuel/Ribeaud, Denis/Locher, Rahel (2009): Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht Nr. 05/09. Reihe „Beiträge zur Sozialen Sicherheit“. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Günther, Manfred (2010): Schulentwicklung. Fachpolitische Ziele und Gewaltpräventionsarbeit in Berlin. In: forum kriminalprävention. Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention 2/2010. Bonn: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). S. 22–27.

Gugel, Günther (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Unter Mitarbeit von Ana Mijic. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik e. V.

Hanke, Ottmar (2007): Strategien der Gewaltprävention an Schulen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut. S. 104–130.

Kahl, Wolfgang (2009): Will man dauerhaft gelingende Gewaltprävention, braucht man Schulentwicklung –

Ein Bericht vom Bodensee-Kongress „Treibhäuser & Co“ und über das „Archiv der Zukunft (adz) – Netzwerk“ Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention 1/2009. Bonn: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). S. 55 f.

Kahl, Wolfgang (2013): DFK-Projekt „Entwicklungsförderung & Gewaltprävention für junge Menschen – Ziele, Arbeitsschritte und erste Ergebnisse der Arbeit mit einem wissenschaftlichen Sachverständigenrat. Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention 2/2013. Bonn: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). S. 3–6.

Merkle, Angela/Leonhardt, Ulrike (2008): Konfliktbewältigung und Gewaltprävention im Kooperationsfeld Schule und Jugendhilfe. In: Achim Schröder, Helmut Rademacher, Angela Merkle (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 89–104.

Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, Anja (2006): Beccaria-Standards. Tools für strukturiertes Vorgehen in der Kriminalprävention. In Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ). Heft 3/2006. S.314–317.

Preiser, Siegfried/Wagner, Ulrich (2003): Gewaltprävention und Gewaltvermeidung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. Psychology report 11/12. S. 660–666.

Scheithauer, Herbert/Rosenbach, Charlotte/Niebank, Kay (2008): Gelingensbedingungen für die Prävention

interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise zur Vorlage bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). Bonn: DFK.

Schmitt, Christof (2012): Zum Präventionsbegriff und dessen Dimensionen. In: Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel, Christof Schmitt Hrsg. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schröder, Achim/Rademacher, Helmut/Merkle, Angela (2008): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schwedes, Christian (2009): Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen. Frankfurt am Main. (= Forum Human-geographie 4)

Schwedes, Christian (2010): Von der Erziehung zur Prävention. Befunde der ersten bundesweiten Umfrage zur Präventionsarbeit an Schulen. In: forum kriminalprävention. Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention 2/2010. Bonn: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). S. 4–10.

Stanat, Petra/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme Eckhard/Neubrand Michael/Prenzel Manfred/Schieffele Ulrich/Schneider Wolfgang/Schümer Gundel/Tillmann Klaus-Jürgen/Weiss Manfred (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut

Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Steffen, Wiebke (2010): Solidarität leben – Vielfalt sichern. Moderne Gesellschaften und Kriminalität. Der Beitrag der Kriminalprävention zu Integration und Solidarität. Gutachten. Heiligenberg, München.

Sturzenhecker, Benedikt (2004): Zur Kritik von Prävention aus Sicht der Jugendarbeit in Deutschland. In: Heribert Ostendorf (Hrsg.): Effizienz von Kriminalprävention. Erfahrungen im Ostseeraum. Lübeck: Beleke. S. 24–34.

Tillmann, Klaus-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtapples, Heinz/Günter/Meier, Ulrich/Popp, Ulrike (1997/2007): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa.

Wawretschek-Wedemann, Jutta (2013): Schulische Gewaltprävention. Abbau sozialer Benachteiligung durch Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Peter Lang.

WHO Regionalbüro für Europa (2003): Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung. Kopenhagen: WHO.

Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, ProPK (2003): Qualitätssicherung polizeilicher Präventionsprojekte. Eine Arbeitshilfe für die Evaluation. Stuttgart.

Ziegler, Holger (2001): Prävention – Vom Formen der Guten zum Lenken der Freien. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 79, 2001 Nr. 1. Quelle: <http://www.widersprueche-zeitschrift.de/article935.html?PHPSESSID=281d2995b924ea8d852f299cf67d4e45;13.02.2012>.

BUCHTIPP

Jutta Wawretschek-Wedemann

Schulische Gewaltprävention – Abbau sozialer Benachteiligungen durch Schulentwicklung

Frankfurt am Main 2013, Peter Lang Edition, 343 Seiten, ISBN: 978-3-631-64232-0 (Print), EUR 56,95



„Schulische Gewaltprävention ist ein zentrales Element von Schulentwicklung“ lautet eine Kernbotschaft der Dissertationsschrift von Jutta Wedemann. Verstanden als Förderstrate-

gie kann sie benachteiligten Kindern und Jugendlichen zugute kommen. Vor dem Hintergrund einer theoretischen Bestandsaufnahme schulischer Gewaltprävention gibt die als Fallstudie angelegte Untersuchung einen Einblick in die Umsetzung entlang der Gestaltungsebenen von Schulentwicklung am Beispiel von Hamburg und Berlin.

Das Buch gliedert sich im Anschluss an die Einleitung in vier Hauptteile. *Kapitel 2* behandelt die Kumulation sozialer Benachteiligung im Bildungssystem mit dem Fokus auf Risiken der Entstehung gewaltförmiger Verhaltensweisen. Nach der Analyse des Zusammenhangs von sozialer Benachteiligung, Bildungsungleichheit und Gewalt folgt eine theoretische Bestandsaufnahme schulischer Gewaltprävention im Rahmen von Schulentwicklung (*Kapitel 3*), die als Orientierungshilfe für die anschließende empirische Untersuchung zum Ziel hat, einen Kernkatalog theoretisch begründeter und empirisch nachgewiesener Qualitätskriterien für die Arbeit im Handlungsfeld zu erheben. Die Autorin konkretisiert schulische Gewaltprävention im Hinblick auf Maßnahmen, Projekte und Programme sowie auf die notwendigen Gelingensbedin-

gungen. Aspekte der Schulentwicklung als Rahmenbedingungen und Befunde zur Implementierung von theoretisch fundierten und evaluierten Präventionsprogrammen werden herausgearbeitet. Zuletzt enthält die Auswertung der Literatur die Ergebnisse zum allgemeinen Stand der Umsetzung von Gewaltprävention in Schulen und berücksichtigt auch eine kritische Perspektive auf das zugrunde liegende Präventionskonzept, das sich im Spannungsfeld von Förderung zum Wohle des Heranwachsenden und der Gemeinschaft einerseits sowie von Normierung, Anpassung und Disziplinierung andererseits befindet: Prävention

- als Vorverlagerung und neue Form sozialer Kontrolle,
- zur Festigung herrschender Normalkonstruktions,
- mit Defizitorientierung,
- mit Personenorientierung zur Individualisierung von Verantwortung.

Gleichwohl erkannt wird, dass „kontextbezogene Maßnahmen, die sozialstrukturelle Bedingungen und milieuentwickelnde Elemente der Lebenswelt direkt einbeziehen“ nicht zu vernachlässigen seien, lässt sich Wedemann nicht auf ein „Entweder-oder“ ein und erkennt die Möglichkeiten der Ent-

wicklung einer gerechteren Chancenstruktur und einer optimalen Förderung aller Schüler in der Kombination von strukturell-qualitativer Schulentwicklung mit Programmen der Kompetenzförderung und Gewaltprävention.

Dem empirischen Teil werden drei Forschungsfragen vorangestellt:

- Wie wird schulische Gewaltprävention aktuell umgesetzt?
- Welche tatsächlichen Verknüpfungen findet schulische Gewaltprävention mit der Schulentwicklung?
- Welches Präventionsverständnis ist für die Praxis maßgeblich?

Der empirische Teil (*Kapitel 4*) ist als multiple Fallstudie konzipiert, die sich auf die Untersuchungseinheiten *Berlin und Hamburg* bezieht. Dargestellt wird die Organisation pädagogischer Prozesse der schulischen Gewaltprävention auf den drei Gestaltungsebenen von Schulentwicklung: Systemsteuerung (gesetzliche Grundlagen, Bildungs- und Rahmenlehrpläne, Schulqualitätsrahmen, Angebote der Fortbildungsinstitute), Steuerungsebene der Einzelschule (Schulprogramme), Umsetzungsebene der Einzelschule (gemäß Ergebnissen einer Schulleiterbefragung): „Eine Orientierung an den Gelingensbedingungen der Gewaltprävention zeigt sich da-

durch, dass klare Absprachen über das Vorgehen bei Gewalt getroffen werden und Beratung zur Maßnahmenwahl wie eine Erhebung bzw. Ursachenanalyse zur Gewalt stattfinden, ein Projektplan erstellt und Beratung zur Methodenwahl in Anspruch genommen wird. Hier lässt sich von einer engen Zusammenarbeit mit den zuständigen Beratungs- und Fortbildungsinstitutionen ausgehen. (...) Schulische Gewaltprävention findet ihre Konkretisierung maßgeblich in pädagogischen Maßnahmen (...) mit Schwerpunkt im Sinne von Streit-schlichtung, Informationsveranstaltungen und Regelwerken (...), während evaluierte kompetenzfördernde Programme (...) weiter ausgebaut werden können“ (S. 291–293).

Abschließend folgen die Reflexion der Ergebnisse und ein Ausblick für die Praxis (vgl. auch Artikel von Jutta Wedemann in dieser *fk*-Ausgabe). Wichtige hervorgehobene Aspekte sind auch im DFK-Projekt „Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen“ von zentraler Bedeutung: Festschreibung von Präventionsarbeit auf der Schulsystemebene, verbindliche und landesweite Einführung von gut evaluierten Programmen, Erweiterung und Intensivierung der Beratungsangebote für

Einzelschulen durch Fachstellen der Schulbehörden sowie schließlich Anpassungen in der pädagogischen Lehrerausbildung.

Sowohl die theoretischen Einordnungen als auch die Analyse der empirischen Befunde im Abgleich mit der aktuellen Forschungsliteratur bestehen durch die klare Gedankenführung und sind jedem an schulischer Gewaltprävention interessierten Professionellen sehr zu empfehlen, insbesondere Schulleiter/-innen als „gatekeeper“ für Präventionsmaßnahmen.

Auch schulpolitisch Verantwortliche und Elternvertreter erhalten eine umfassende und verständliche Darstellung der Handlungsbedarfe im „System Schule“ und für die Kooperation und Vernetzung im Sozialraum.

Der systematischen Vorgehensweise geschuldet werden einige theoretische Aspekte im empirischen Teil wiederholt, was wiederum die einprägsame Einordnung der Argumente erleichtert. Schade ist, dass manche Satzkonstruktionen allzu sehr verschachtelt sind und des Lesers volle Aufmerksamkeit erfordern.

Fazit: Jutta Wedemann liefert eine sehr gelungene und unverzichtbare Grundlage für den fachlichen Diskurs um Schulentwicklung und Gewaltprävention. (Wolfgang Kahl)

Jugend(schutz) auf dem Land – KJug 2/2014



Wie sieht die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen aus, die „auf dem Land“ aufwachsen? Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, zunehmender Mobilität und des Zugangs zu Bildungs- und Freizeitangeboten stellt sich sowohl die Frage nach den Perspektiven als auch die Frage nach der subjektiven Zufriedenheit von Mädchen und Jungen im ländlichen Raum.

Die Autorinnen und Autoren der Ausgabe 2/2014 von *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)* widmen sich der Frage,



welche Erkenntnisse es zu Fragen der Jugend und des Jugendschutzes im ländlichen Raum gibt. Dabei werden u. a. die Gefährdung des Kindeswohls und der Alkoholkonsum von Jugendlichen in den Blick genommen. Präventionsangebote sowie Intervention, Beratung und Therapie auf dem Land erfordern in diesem Zusammenhang einen sozialraumsensiblen Kinderschutz. Beim Umgang Jugendlicher mit Alkohol müssen die Bemühungen zur Aufklärung über die Existenz, den Inhalt und den Sinn des Jugendschutzgesetzes erheblich verstärkt werden. (wk)

Die Ausgabe 2/2014 der Zeitschrift *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)* kann zum Preis von EUR 16,- (inkl. Versandkosten) beim Herausgeber bestellt werden:

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Fax: 0 30/40 04 03 33, Mail: kjug@bag-jugendschutz.de

Aus dem Inhalt:

Prof. Dr. Margit Stein, Detlev Lindau-Bank: *Kinder und Jugendliche auf dem Land – Von der Lebenslagen- zur Lebensweltbetrachtung*

Prof. Dr. Yvette Völschow: *Kinderschutz in ländlich geprägten Regionen. Besonderheiten bei der Ausgestaltung von Prävention und Intervention*

Theo Baumgärtner: *Prävalenz des Alkoholkonsums von Jugendlichen auf dem Land*

Ursula Kluge (Fachbeitrag): *Medienerziehung in Familien. Ein Angebot für die sozialpädagogische Familienhilfe*

Sigmar Roll (Recht und Rechtsprechung): *Rauschmittel an der Schule – Möglichkeiten und Grenzen für Sanktionen*