

Fachhochschule Nordwestschweiz

Hochschule für Soziale Arbeit

Aggressionen und Gewalt in der Schule

**Prävention im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie
mit dem Curriculum Faustlos**

Nadia Bohler

Eingereicht bei: Dr. Peter Zängl

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Januar 2020 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer
Arbeit

Abstract

Diese Bachelorthesis geht der Frage nach den Ursachen von Gewalt im Kindes- und Jugendalter nach und stellt fest, ob das Curriculum Faustlos die Kriterien für ein gelingendes Präventionsprogramm erfüllt. Der Fokus liegt dabei einerseits auf der Schule als Verantwortungsträgerin und andererseits auf den Auswirkungen durch die primäre Sozialisation als mögliche Konsequenz auf das gewalttätige Verhalten der Kinder und Jugendlichen. Prävention im allgemeinen Sinne sowie Gewaltprävention und deren Qualitätskriterien werden diskutiert. Die Thesis zeigt auf, dass das Präventionsprogramm Faustlos sinnvoll ist, jedoch bei der Anwendung Unterschiede entstehen können, die sich auf die Effekte des Curriculums auswirken können. Inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie notwendig ist, wird in den Ergebnissen festgehalten.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Herleitung der zentralen Fragestellung	2
1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit	3
1.3 Überblick über den Aufbau der Arbeit	4
2 Grundbegriffe Gewalt und Aggression	5
2.1 Aggression	5
2.2 Gewalt	5
2.2.1 Physische Gewalt	6
2.2.2 Psychische Gewalt	7
2.2.3 Subtile Gewalt	7
2.2.4 Strukturelle Gewalt	8
2.3 Gewalt wahrnehmen	8
3 Ursachen von Gewalt im Kindes- und Jugendalter	10
3.1 Familie	10
3.2 Medien und Peers	13
3.3 Entstehung von Gewalt in Schulen	15
3.4 Persönlichkeitsmerkmale gewalttätiger Jugendlicher	16
3.5 Gesellschaftliche Bedingungen	16
3.6 Sozialräumliche Bedingungen	17
3.7 Wechselwirkungen des Sozialverhaltens mit anderen Kompetenzen	18
4 Aggression und Gewalt an Schulen	19
4.1 Die Schule als Verantwortungsträgerin	19
4.2 Vermittlung von sozialen Kompetenzen als Aufgabe der Schule	20
4.3 Bildung, Erziehung, Sozialisation: ein Widerspruch?	20
5 Die Brücke zwischen Schule und Eltern	22
5.1 Die Familie als sozialer Handlungskontext und primäre Sozialisation	22
5.1.2 Elternarbeit als Netzwerkaufgabe	22
5.1.3 Elternarbeit als Basis für eine gelingende Gewaltprävention	23

6 Prävention	24
6.1 Gewaltprävention	24
6.2 Stand der Forschung	24
6.3 Wirksamkeit von Prävention.....	25
6.3.1 Drei Grundsätze von Verhaltensprävention	26
6.4 Die Schule als Ort der Gewaltprävention.....	27
6.4.1 Präzisierung schulischer Gewaltprävention	27
6.5 Qualitätskriterien von Prävention(sprogrammen)	28
6.5.1 Die Auswahl eines Präventionsprogramms.....	28
6.6 Good-Practice-Kriterien im Bereich Schule	33
6.6.1 Gemeinsame Werte entwickeln und Leben.....	33
6.6.2 Kontinuität der Präventionsarbeit gewährleisten	34
6.6.3 Sozialraumorientierung der Präventionsangebote sicherstellen.....	35
6.6.4 Kompetenzen der Lehrkräfte weiterentwickeln	35
6.6.5 Prosoziales Verhalten der Peers und der Zuschauenden fördern	36
6.6.6 Handlungsleitfaden erarbeiten und einführen	36
7. Faustlos.....	38
7.1 Was ist Faustlos?.....	38
7.1.1 Kompetenzen im Curriculum	38
7.2 Anwendung des Curriculums	39
7.2.1 Einführung.....	39
7.2.2 Unterrichten.....	40
7.2.3 Übertragen	41
7.3 Einheiten.....	41
7.3.1 Empathie	41
7.3.2 Impulskontrolle	42
7.3.3 Umgang mit Ärger und Wut	43
7.4 Elterninformation.....	44
7.5 Evaluationsstudien.....	44
8. Schlussfolgerung.....	46

8.1 Gewaltbereitschaft und ihre vielfältigen Einflussfaktoren.....	46
8.2 Schule.....	47
8.3 Einbezug der Familie	47
8.4 Prävention ja, aber wie?.....	48
8.5 Faustlos	48
8.6 Weiterführende Überlegungen	50
Quellenverzeichnis	51
Anhang.....	55
Unterzeichnete ehrenwörtliche Erklärung.....	55

1 Einleitung

Gewalt und Aggression sind in öffentlichen Diskussionen und den Medien sehr präsent. Die Erklärungsansätze zur Entstehung von Gewalt scheinen sich dabei auf unterschiedliche Theoriefragmente zu stützen, wie die Vorbildwirkung durch Computerspiele oder Gewaltvideos, Gewalt als Folge von Langeweile oder spezifischer sozialer Umstände. Die Plausibilität dieser Annahmen kann vordergründig schnell erzeugt werden, was bei genauerem Hinsehen dieser monokausalen Erklärungsansätze aber zu kurz kommt. Aggressions- und Gewaltphänomene, die Ursachen, Wechselwirkungen und Folgen lassen sich nur schwer in eine erkennbare Darstellung bringen (vgl. Krall 2004: 9).

Die Aufmerksamkeit, die auf Gewalthandlungen gerichtet wird, ist häufig an die Frage gebunden, ob der sozialen Umgebung am Verhalten der Täterschaft zuvor nichts aufgefallen ist. Das vorangehende soziale Leben wird ins Licht der Gewalthandlung gerückt und es wird nach Anzeichen gesucht, die aufzeigen, dass die Täterschaft bereits früher auffällig gewesen ist. Es lässt sich erkennen, dass Gewalt immer als Handlung an eine Täterschaft gebunden wird. Die gewalttätig gewordene Person habe nie gelernt, auf eine gute Art und Weise mit Konflikten umzugehen oder sie habe durch Computerspiele den Bezug zur Realität verloren. Gewalt wird dabei erstens als Handlungsoption eines Handelnden gesehen, bei der es eine bessere Alternative gegeben hätte. Zweitens wird der Person eine fehlende soziale Norm nachgesagt und sie wird als Bedrohung wahrgenommen (vgl. Schäfer/Thompson 2011: 8).

Wenn Gewalthandlungen in den Medien so inszeniert werden, dass die Täterschaft als Aussenseiter gesehen wird und die Grenzen der Ordnung in Frage stellt, lässt sich begreifen, dass eine Strategie entwickelt wird, um die soziale Ordnung nach innen gegen ein bedrohendes Aussen zu stabilisieren. Im Zusammenhang mit Jugendgewalt taucht diese Argumentation regelmässig auf, wobei der Sozialen Arbeit eine Funktion der Stabilisierung zugeschrieben wird. Eine Werteerziehung soll Gewalt als Reaktion auf eine ausweglos erscheinende Situation verhindern und einen anderen Umgang lehren (vgl. ebd.: 11).

Die hohe Aufmerksamkeit, die dieses Thema genießt, hat viele Gründe. Ein wesentlicher scheint dabei zentral: Aggression, Delinquenz und Kriminalität junger Menschen berühren Fragen der inneren Sicherheit unserer Gesellschaft (vgl. Beilmann/Raabe 2007: 9). Die Gewaltfrage gewann auch in der Problemartikulation der Schulpraxis an Bedeutung. Fachtagungen, öffentliche Foren und Fortbildungsveranstaltungen erfreuen sich seit einiger Zeit einer hohen Nachfrage. Als Antwort auf die angeblich wachsende Schülerinnen- und Schülergewalt reagieren die Schulen mit der Förderung schulbezogener Präventionsmassnahmen (vgl. Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 1999: 7).

1.1 Herleitung der zentralen Fragestellung

Viele präventive Programme beziehen ihre Legitimation aus dem pädagogischen Auftrag und wünschen sich eine Verbesserung der intersubjektiven Arbeit. Lehrpersonen haben nur begrenzte Möglichkeiten, Jugendliche, die sich mit Gewalt Respekt und Anerkennung verschaffen, in Schach zu halten. Die Konflikte können nicht allein von den Lehrpersonen bewältigt werden (vgl. Schröder/Rademacher/Merkle 2008: 12). Viele Schulen erleben eine Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit oder auch der Schulsozialarbeit als Unterstützung und Entlastung für ihre Arbeit. Eine Ausweitung guter Projekte auf alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs sind jedoch schwer umzusetzen, da oft finanzielle und personelle Mittel fehlen. Solche Projekte können oftmals nur über einen gewissen Zeitraum angeboten werden, da die politisch Verantwortlichen die Geldgebenden sind und häufig die Meinung vertreten, dass die Schule die gewaltpräventiven Konzepte in eigener Regie und aus eigenen Mitteln selbst übernehmen soll. Diese Aufgabe bildet eine grosse Herausforderung für Lehrpersonen, besonders für jene Verfahren, die spezifische methodische Qualifikationen voraussetzen. Deshalb scheitern gewaltpräventive Massnahmen, die einen zusätzlichen Aufwand benötigen, immer wieder. Zudem sind viele Präventionsprogramme nicht wirklich evaluiert. Besonders bei der Vergleichbarkeit kann schnell auf Grenzen gestossen werden. Die Gefahr besteht, dass Präventionsprogramme verwendet werden, die sich gut vermarkten lassen und nicht die, die eine nachhaltige Wirkung erzielen (vgl. ebd.: 14).

Eines der aktuellen Gewaltpräventionsprogramme ist das Curriculum Faustlos. Es basiert auf dem amerikanischen Konzept SECOND STEP, das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde und den Schwerpunkt auf die Erhöhung der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler setzt. Die erste Pilotstudie von SECOND STEP wurde im Jahr 1988 durchgeführt, die erste deutschsprachige Version des Curriculums Faustlos dann zehn Jahre später (vgl. Cierpka/Schick 2004: 13). Prof. Dr. Manfred Cierpka hat die Originalmaterialien in einem mehrjährigen Entwicklungs- und Forschungsprozess übersetzt und adaptiert. Das Curriculum wird seit dann in Deutschland, Österreich und der Schweiz in Kindergärten und Schulen angewendet (vgl. http://www.schulehombrechtikon.ch/cm_data/Faustlos_Text_fuer_Website.pdf).

In der Thesis soll untersucht werden, wie das Programm funktioniert und ob es den Voraussetzungen einer gelingenden Gewaltprävention entspricht. Dafür ist die folgende Fragestellung zu beantworten:

- *Inwiefern entspricht das Curriculum Faustlos den Kriterien eines erfolgreichen Gewaltpräventionsprogramms?*

Folgende Unterfragen sind dazu entstanden:

- Was ist die Ursache von Gewalt im Kindes- und Jugendalter?
- Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen, um Aggressionen im Kindergarten und in der Schule entgegenzuwirken?
- Auf welche Weise können Präventionsprogramme sinnvoll eingesetzt werden?

1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit

Gewaltphänomene erfordern eine Begegnung und Auseinandersetzung mit Jugendlichen und ihren Lern- und Lebenswelten. Die Einrichtungen der Erziehung, Bildung und der Sozialen Arbeit sind damit in besonderer Weise konfrontiert (vgl. Krall 2004: 7). Sie haben den gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, Kinder und Jugendliche in ihrem Aufwachsen zu unterstützen und sie in eine konstruktive Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und kulturellen Umwelt zu bringen (vgl. ebd.).

Der Unterricht wird von Lehrkräften teilweise als laut, schwierig oder gewaltbereit wahrgenommen. Es handelt sich dabei um das als auffällig erlebte Sozial- und Lernverhalten, das den Unterricht stört oder das Klima einer Klasse belasten kann. Deshalb sind Lehrpersonen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit, besonders die Schulsozialarbeit, gefordert. Entgegen mancher Erwartungen entwickeln Kinder und Jugendliche trotz zeitweiliger Probleme und dem Austesten von Grenzen letztlich doch so viele Ressourcen, die sie nutzen können, um gut integriert ins Erwachsenenleben zu starten (vgl. Büchner/Cornel/Fischer 2018: 9).

Wenn das 20. Jahrhundert als das Jahrhundert der Sozialen Arbeit bezeichnet wird, dann ist damit zu betonen, dass sich ein quantitativ umfassendes und qualitativ anspruchsvolles System der Kinder- und Jugendhilfe mit eigenständiger Profession und Disziplin etabliert hat. Die bisher dominierende Form der Schule als reine Unterrichtsschule steht am Ausgang ihrer Epoche. Die Ansicht, dass Schule mehr sein muss als Unterricht, hat zunehmend an Relevanz gewonnen. Die Schule hat den allgemeinen Anspruch, sozialpädagogische Aufgabenstellungen in die Bildungsplanung einzubauen (vgl. Braun/Wetzel 2006: 10).

Viele Schülerinnen und Schüler bemängeln die Lebensweltferne des Unterrichts. Die Ursache dafür kann in den konstitutiven Konstruktionsprinzipien der Lehrpläne gesehen werden. Die Auslegung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist fragwürdig, denn damit fehlt ein wesentlicher Punkt: die Erfahrungsorientierung. Die entscheidende Aufgabe, alltagspraktisch notwendige Basiskompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen in einer modernen Gesellschaft zu vermitteln, wird verfehlt (vgl. ebd.: 16). Die unmittelbare

pädagogische Begegnung der Kinder und Jugendlichen ist den Lehrpersonen zwar wichtig, die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Einstellungen und Wünschen jedoch fehlt. Die interpersonale Begegnung, bei der die entwicklungs- und lernfördernde Absicht im Zentrum steht, fällt aus (vgl. ebd.: 39). Dabei wird der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses schwierig. Die Überwindung dieses Dilemmas kann nur geschehen, wenn die Schule pädagogisch aktiv wird und belastbare Vertrauensverhältnisse schafft. Damit das gelingt, braucht es einen Austausch und die Kooperation mit der Schulsozialarbeit oder mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. ebd.: 40). Da diese zwei Bereiche der Sozialen Arbeit besonders nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen stehen, kann eine Zusammenarbeit einerseits entlastend für die Schule, andererseits gewinnbringend im Austausch sein, damit den Kindern und Jugendlichen die Unterstützung geboten werden kann, die sie brauchen.

1.3 Überblick über den Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Thesis geht es um die Grundbegriffe Gewalt und Aggression und ihre verschiedenen Formen. Im zweiten Teil wird den Ursachen von Gewalt im Kindes- und Jugendalter nachgegangen und die Einflussfaktoren und Wechselwirkungen werden thematisiert. Die Schule als Institution und ihre Aufgabe zur Vermittlung von sozialen Kompetenzen als eine der wichtigen Sozialisationsinstanzen wird im dritten Teil in Frage gestellt. Es wird diskutiert, ob Bildung, Erziehung und Sozialisation in sich einen Widerspruch darstellen. Die Kooperation zwischen Schule und Familie ist im vierten Teil verortet. Dabei wird auf die Elternarbeit als Netzwerkaufgabe zur Gewaltprävention eingegangen. Der fünfte und sechste Teil beschäftigt sich mit dem Thema Prävention und ihrer Wirksamkeit sowie dem Curriculum Faustlos, den Kompetenzen und der Anwendung des Programms. Abschliessend werden die Ergebnisse zusammengefasst und die Erkenntnisse dargelegt.

2 Grundbegriffe Gewalt und Aggression

2.1 Aggression

«In der Psychologie wird Aggression als wertneutrales Verhalten betrachtet, während mit dem Begriff Gewalt eine negative Schädigungsabsicht verknüpft ist.» (Schäfer 2015: 16). In der Soziologie oder den Rechtswissenschaften wird Gewalt als Oberbegriff von Machtverhältnissen beschrieben, den es, abhängig von Kontext und Anlass, zu definieren gilt. Der Begriff wird hier zumeist mit einer Schädigungsabsicht verknüpft und ist deshalb auch negativ konnotiert. Sichtbare und hörbare Aggression ist nur ein Teil des aggressiven Verhaltensrepertoires, welches ein vergleichbar geringes Schadenspotenzial für die Adressierenden hat. So muss der gängige Aggressionsbegriff um die psychische und soziale Form von Aggression erweitert werden. Damit Aggression, also aggressives Verhalten, umfassend beschrieben werden kann, braucht es verschiedene Perspektiven (vgl. ebd.).

Aggressives Verhalten kann auf physische, verbale oder relationale (z.B. Ausgrenzung oder Isolation) Weise stattfinden. Relationale Aggression übersetzen Sutton und Smith (vgl. 1999 zit. nach Schäfer 2015: 17) als Beziehungsaggression, weil gezielt das Wissen um die sozialen Beziehungen des Opfers eingesetzt wird. Neben den unterschiedlichen Formen von Aggression wählt die Täterschaft zwischen zwei möglichen Strategien, um das Opfer direkt oder indirekt zu treffen. Direkte Attacken demonstrieren Stärke und Macht, während bei der indirekten die Täterschaft unklar bleibt (vgl. ebd.: 17).

Aggressionen können zum Angriff, zur Gegenwehr oder zum Schutz vor einer anderen Person eingesetzt werden. Schäfer (vgl. 2015: 19) geht davon aus, dass der Umgang mit Aggression sozial vermittelt ist und innerhalb des sozialen Bezugssystems gelernt wird. Der Blick auf das aggressive Individuum sei oft fehlerhaft, besonders in politischen Debatten und von Menschen, die mit aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihrer Arbeit konfrontiert sind. In einer Vielzahl von Fällen ist Aggression funktional. Das heisst, dass die angestrebte Wirkung des Verhaltens der Ursprung für die Planung effektiver Interventionen sein muss (ebd.).

2.2 Gewalt

Gewalt ist ein interdisziplinärer, vor allem von Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie in der Kriminologie verwendeter Begriff, um dessen Definition und Abgrenzung gegenüber benachbarten Begriffen wie Aggression, Devianz oder Delinquenz zu bestimmen. Unter Gewalt wird ein als Devianz bezeichnetes Verhalten verstanden, das nicht den aktuell geltenden Rollenvorstellungen oder Normen unserer Gesellschaft entspricht (vgl. Melzer/Schubarth 2015: 23). Sobald die Grenzen zu strafrechtlich relevanten Handlungen

überschritten sind, wird von Delinquenz gesprochen. In der Wissenschaft werden die Begriffe Aggression und Gewalt unterschieden, um unterschiedliche Arten von Destruktion zu kennzeichnen, damit die Eindeutigkeit in der Bestimmung von Tatbeständen gewährleistet werden kann (ebd.).

Wird der gesellschaftliche Umgang mit Gewalt im historischen Zusammenhang betrachtet, sind sehr unterschiedliche Umgänge mit Gewalt in den verschiedenen Epochen erkennbar. Gewalttätige Aktivitäten junger Menschen sind eine relevante archaische Erscheinung, die mit zivilisatorischer Weiterentwicklung in ihrer körperbezogenen Intensität über längere Zeiträume betrachtet stark nachlassen. Erzieherische Gewalt in der Adoleszenz war nahezu archaischer Natur (vgl. Klib 2012: 23).

Es deutet alles darauf hin, «dass es eine durchgängig gewaltfreie Gesellschaft nicht gegeben hat und auch künftig nicht geben wird» (Heitmeyer/Schrötle 2006:15). Das Verständnis und die Definition von Gewalt hat sich, in Abhängigkeit von Kultur, Alter oder Geschlecht, in den letzten Jahren aber verändert. Gewalttätiges Verhalten gegenüber Frauen und Kinder oder auch von Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern in westlichen Gesellschaften wurde lange Zeit als Züchtigungsgrund des Familienoberhauptes oder der Erziehungsperson betrachtet. Heute ist dies für externe Erziehungspersonen verboten und wird strafrechtlich verfolgt. Seit den 1970er Jahren hat die Frauenbewegung zu mehr Sensibilität gegenüber Gewalt beigetragen, auch weil sie sich öffentlich gegen erhebliche Widerstände durchgesetzt haben. Nicht nur physische, sondern auch psychische Gewalt ist mehr und mehr in den Vordergrund gerückt. Es kam zu einer Ausweitung des Gewaltbegriffs, weil früher akzeptierte Gewaltformen enttabuisiert wurden (vgl. Boatca/Lamnek 2003 zit. nach Melzer et al. 2015: 162). Durch das Aufgreifen des Themas hat auch die Wissenschaft zu einer Anheizung der Diskussion beigetragen. Die Forschungsergebnisse der Folgen von Gewalt für die Opfer waren eindeutig (vgl. Melzer et al. 2015: 162).

Einen Überblick über die Formen respektive die Ausprägungen von Gewalt soll darlegen, was potenziell als Gewalt betrachtet werden kann. Folgende Formen sollen dabei unterschieden werden: physische, psychische, subtile und strukturelle Gewalt (vgl. Fath 2010: 20).

2.2.1 Physische Gewalt

Physische Gewalt ist die Form, die am meisten Aufmerksamkeit auf sich zieht und am meisten thematisiert wird. Physische Gewalt wird dabei als konkrete Schädigung des Körpers eines Menschen durch einen anderen Menschen gesehen (vgl. Nummer-Winkler 2004 zit. nach Fath 2010: 20). Dazu kommt, dass diese Verletzung absichtsvoll und durch direkte Einwirkung

geschehen muss. Die schädigende Person ist die Täterschaft, die geschädigte Person das Opfer. Das ist die Definition des engen Gewaltbegriffs (vgl. ebd.: 20). Physische Schädigung kann aber auch ohne konkrete verletzende Handlung eintreten, sondern Folge von Unterlassung sein. Damit sind Beziehungen gemeint, in denen ein Mensch auf einen anderen Menschen angewiesen ist, um das alltägliche Leben führen zu können. Solche Vernachlässigungen der Verantwortung für Pflege oder Fürsorge kann auch als Gewalt verstanden werden. Es ist keine direkte Schädigung im engen Begriff, kann aber gravierende körperliche Folgen nach sich ziehen und bis zum Tod dieses Menschen führen (vgl. ebd.: 21).

2.2.2 Psychische Gewalt

Psychische Gewalt umfasst verbale Verletzungen eines Menschen wie beispielsweise Beleidigungen, Beschimpfungen oder Spott. Dazu kommen nonverbale Verletzungen, zum Beispiel durch Mimik, Gestik, Ignoranz oder den Ausschluss aus einer Gruppe. Zusammengefasst sind unter psychischer Gewalt alle Verletzungen zu verstehen, welche ohne direkten Körperkontakt mit dem Opfer zugefügt werden. Das schadet somit nicht dem Körper, sondern verletzt die Psyche eines Menschen (vgl. ebd.: 21).

Psychische und physische Gewalt stehen nur dann im Widerspruch zueinander, bis von einer Gleichzeitigkeit der Verletzungen und der daraus resultierenden körperlichen Schädigung ausgegangen werden kann. Psychische Gewalt kann auch Ursache von physischer Gewalt werden. Was als erster Gewaltakt erscheinen mag, kann für die ausführende Person bereits ein Akt der Gegengewalt sein (vgl. Fath 2010: 22).

2.2.3 Subtile Gewalt

Unter subtiler Gewalt werden Verletzungen verstanden, welche insbesondere durch Sprache und Schweigen hervorgerufen werden (Liebsch 2007 zit. nach Fath 2010: 23). Der Unterschied zu anderen Formen von Gewalt ist, dass dabei keine verletzende Ansicht des Sprechenden sichtbar werden muss. Die Definition von Liebsch (2007) geht sogar so weit, dass für das tatsächliche Zustandekommen einer psychischen Verletzung keine Absicht vorhanden sein muss. Der verletzende Moment wird nicht unbedingt im Inhalt, sondern in der Sprache gesehen. Diese Form von Gewalt ist nur gering von der psychischen zu unterscheiden. Ein Beispiel der subtilen Gewalt stellt das Aufdecken von Widersprüchen in der Argumentation dar. Das kann sowohl absichtlich wie auch unabsichtlich passieren. Phänomene subtiler Gewalt können einen wesentlichen Aspekt für den Unterschied von Gewalt und Gewaltlosigkeit aufzeigen. Es hängt davon ab, ob das Opfer subtiler Gewalt die Verletzung

auch als solche wahrnimmt oder gar Strategien entwickeln kann, um diese zurückzuweisen. Über kurz oder lang enden subtile und psychische Gewalt in physiologischen Symptomen (vgl. ebd.: 24). Gegen physische und subtile Gewaltwirkungen, die damit auch potenzielle Ursachen für Gewalthandlungen sind, gibt es bestenfalls temporäre Immunität (vgl. ebd.: 25).

2.2.4 Strukturelle Gewalt

Strukturelle Gewalt ist nach John Galtung (1975 zit. nach Fath 2010: 25) «eine Beeinflussung von Menschen, welche dazu führt, dass diese das Potenzial ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung nicht verwirklichen können». Das heisst, dass sich die Struktur der Gesellschaft auf die benachteiligten Menschen auswirkt. Damit sind besonders Menschen gemeint, die in Stadtteilen leben mit beengten Wohnverhältnissen und starker Lärm- und Umweltbelastung, ebenso Menschen, die durch ihre Arbeit einem gesundheitlichen Risiko, egal ob physische oder psychisch, ausgesetzt sind. Das beeinflusst sie, ihre elementaren Bedürfnisse wie Nahrung, Schlaf, Kleidung und Obdach befriedigen zu können.

Urhebende struktureller Gewalt sind nicht einzelne Menschen, sondern Strukturen des Zusammenlebens, die in sozialen Verhältnissen entwickelt wurden. Strukturelle Gewalt ist eine allmählich wirkende Dauergewalt, eine Druck ausübende und indirekte Hintergrundgewalt. Die Auswirkungen der strukturellen Gewalt zeigt sich durch eine Einschränkung der individuellen Entwicklung der Kinder: Auswirkungen familialen Wandels und unzureichender Unterstützung von Familien auf die Betreuung und Entwicklung der Kinder (vgl. Schottmayer 2011: 54f.). Wenn die Bedingungen für die Befriedigung der elementaren Bedürfnisse nicht erfüllt sind, sieht das Galtung (vgl. 2007 zit. nach Fath 2010: 25) als Ursache für die Entstehung und Stabilisierung von gewaltsamen Konflikten.

2.3 Gewalt wahrnehmen

Die seit Generationen überlieferte Frage nach dem Mehr oder Weniger an Gewalt und das damit einhergehende definitorische Ausgrenzen und Einschliessen dessen, was Gewalt ist, trägt dazu bei, die Überlebens- und Todesängste zu bezwingen, die jeder Verweis auf Gewalt auslöst. Deshalb fällt das Benennen von Gewalt so schwer (vgl. Lindenberg/Lüdtke 1995: 28). Die These, dass abstrakte Gewaltdiskurse und abstrahierende Methoden, in denen einzelne Situationen auf die simple, aber messbare Zahl einer Gewaltaktion schrumpfen, bannt Ängste. Das Hinschauen auf das Unvorstellbare auszuhalten und sich dabei dem Sog der konkreten Identifikation mit dem Opfer oder der Täterschaft zu entziehen, ist sehr schwierig. Deshalb bleibt die Forderung, genau hinzusehen, naiv. Die kulturellen Standards für Schmerz und

Leiden und die Formen der Wahrnehmung sind ein Teil der historischen Praxis und keine naturhafte oder unwandelbare Vorbedingung (vgl. Scarry 1992 zit. nach Lindenberg/Lüdtke 1995: 28). Wenn Schmerz nicht direkt angesprochen wird, sind Beobachtungen und Beschreibungen durch Dritte dringlicher (vgl. Lindenberg/Lüdtke 1995: 28f.). Praktiken, die Gewalt auslösen oder zufügen, müssen genau analysiert werden. Das ist die einzige Chance, um die Motive der Täterschaft einzukreisen. Nur genaue Schilderungen, die bis ins Detail gehen, vermögen die Unerträglichkeit von Gewalt erkennbar machen (vgl. ebd.: 29). Mit dem Wandel der Gewalt hat sich auch das Hinsehen und die Beobachtungen von Gewaltszenen verändert. Heute ist es wichtig, ins Detail zu gehen, wenn möglich ins Innere des Menschen zu schauen, um die Schrecken wahrzunehmen, die sich mit Gewalt verbinden (vgl. Foucault 1973 zit. nach Lindenberg/Lüdtke 1995: 29).

3 Ursachen von Gewalt im Kindes- und Jugendalter

3.1 Familie

Ohnmacht

Jugendliche, die wiederholt als gewalttätig in Erscheinung treten, wurden fast ausnahmslos über einen längeren Zeitraum hinweg und bereits in frühen Lebensphasen der familiären Sozialisation Opfer von Gewalt. Sie sind gezeichnet durch ein über Jahre andauerndes Gewalterleiden, dem sie sich ohnmächtig ausgesetzt sahen. Jugendliche beschreiben Misshandlungen in der Familie meist in Zusammenhang mit Gefühlen des psychischen Ausgeliefertseins und der Wehrlosigkeit, wenn es keine Person gibt, die sie schützen kann. Kinder und Jugendliche, die miterleben mussten, wenn ein Familienmitglied von einem anderen geschlagen wurde oder dies einem ihrer Geschwister passiert ist, berichten von ähnlichen Gefühlen. Sie seien zur Handlungsunfähigkeit verurteilte Zeuginnen und Zeugen geworden. Die Erfahrung der Ohnmacht ist demnach das dominierende Merkmal des kindlichen Erlebens bei häuslicher Gewalt (vgl. Sutterlüty 2011: 32).

Bei der direkten Viktimisierung, wenn die Gewalt am eigenen Leib erfahren wird, geht die Ohnmacht unmittelbar aus der physischen Wehrlosigkeit der Kinder hervor. Die Unberechenbarkeit der familiären Täterschaft wird dadurch verstärkt, dass die kindlichen Opfer die wiederkehrenden Situationen der Gewalt nur in seltenen Fällen selbst oder durch eigenes Verhalten verhindern können. Beispielsweise, wenn ein Kind mit schmutzigen Jeans nach Hause kommt oder beim Spielen ein Spielzeug zerbrochen ist. Die in diesem Moment sehr stark spürbare Ausweglosigkeit führt dazu, dass sich die Kinder ihrer schutzlosen Situation anpassen. Sie übernehmen die Perspektive des Peinigenden und schliessen von den Schlägen auf ihre eigene Strafwürdigkeit. Bei der indirekten Viktimisierung, wenn familiäre Gewalttaten beobachtet werden, resultiert die Erfahrung der Ohnmacht daraus, dass einem Familienmitglied keine Hilfe geboten und nur tatenlos zugesehen werden kann. Die Ohnmacht, die bei dieser Beobachtung entsteht, geht mit einer moralischen Verletzung einher, die darin besteht, dass die Kinder nicht so handeln können, wie sie es für richtig halten, weil sie der Täterschaft körperlich unterlegen sind. Die Ohnmacht, die sie als moralische Person trifft, hat zerstörerische Auswirkungen auf ihr Selbstverständnis (vgl. ebd.: 33). Es kann einerseits zu tiefem Selbsthass führen, andererseits aber auch Gewaltfantasien hervorrufen. Die sogenannten Projektionen der Gegengewalt sind nicht nur bei indirekt viktimisierten Kindern anzutreffen, sondern auch bei solchen, die selbst geschlagen wurden. Das zeigt ein Zitat eines von Sutterlüty (2011) befragten Jungen auf: «Und da hab ich meine Mutter auch eine Zeit lang gehasst. Ich wollte sie sogar vergiften mal. Aber ich wusste ja nicht, mit wat, ha.» (ebd.: 33). Folglich treten Gewaltphantasien bei Jugendlichen bereits in einem Alter auf, in dem sie noch

gar nicht gegen die überlegene Täterschaft ankommen könnten. Sie wünschen sich, dem Despoten oder der Despotin gegenüberzutreten und sie bezwingen zu können. Kindliche Projektionen der Gegengewalt formen damit bereits ein Selbstbild, das von der Vorstellung getragen wird, künftig selbst zur Täterschaft zu gehören (vgl. ebd.)

Missachtung

Missachtungserfahrungen bezeichnen die nicht gewaltförmigen Verletzungen von Anerkennungsbedürfnissen und -ansprüchen. Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen können ineinandergreifen. Dennoch gehen die beiden Erfahrungstypen auf verschiedene Interaktionssituationen zurück und zeichnen sich dadurch aus, dass die Körpernähe unterschiedlich ist (vgl. ebd.: 34). Ohnmachtserfahrungen sind direkt an den Körper gebunden, wenn die betroffene Person die Handlung am eigenen Leib erfährt oder wenn sie Zeuge oder Zeugin von Gewalt wird. Missachtungserfahrungen beziehen sich auf familiäre Interaktionen, die Ansprüche auf Zuwendung, Achtung und Wertschätzung auf nicht gewaltsame Weise verletzen. Solche Missachtungserfahrungen können das Selbst- und Weltvertrauen beeinträchtigen, die die psychische und soziale Integrität betrifft. Die von Sutterlüty (vgl. 2011) interviewten Jugendlichen erlebten unterschiedliche Gewaltinteraktionen, die sich in den Familien oft zu stabilen Formen etablierten und ihre Sozialisation damit entscheidend geprägt hat.

Missachtungserfahrungen können aus aktiver Demütigung wachsen, das heisst, aus Handlungen, die darauf abzielen, die Kinder oder Geschwister herabzuwürdigen und ihren Selbstwert zu reduzieren. Sie können aber auch aus den Folgen von passiven Anerkennungsverweigerungen entstehen. Damit einher gehen auch Vernachlässigungen oder Nichtbeachtung, die nicht intendiert sein müssen, um von den Kindern und Jugendlichen als Entwertung wahrgenommen zu werden (vgl. ebd.: 35). Trotzdem führen solche Missachtungsformen zu negativen Selbstkompetenzen. Die Kinder werden dadurch schon früh verunsichert und übernehmen diese Abwertungen in ihr Selbstbild. Sie erhalten das Gefühl, der Zuneigung und des Wohlwollens anderer nicht würdig zu sein und zu Recht missachtet zu werden. Dadurch verlieren sie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Missachtete Kinder tragen dieses Selbstbild bis in die Jugendphase mit sich. Sie erben das Problem der intersubjektiven Anerkennung und der intrasubjektiven Selbstachtung. Die daraus resultierende, negative Selbstkompetenz spielt bei der späteren Gewaltausübung in der Jugendphase eine grosse Rolle, genauso, wie auch die Erfahrungen des ohnmächtigen Ausgeliefertseins an familiären Gewaltzusammenhängen und die daraus wachsende Energie zur Gegengewalt (vgl. ebd.).

Epiphanische Erfahrungen

Bestimmte Gewalttaten, die Jugendliche selbst begangen haben, beschreiben sie als bleibende Bedeutung für ihr weiteres Leben. Dieses Phänomen beschreibt Noman K. Denzin als epiphanische Erfahrung (vgl. Sutterlüty 2011: 37). Epiphanien bezeichnen Momente der Offenbarung im Leben einer Person. Meist in einem signifikanten oder krisenhaften Ereignis zeigt sich der individuelle Charakter in verwandelter Weise. Diese Erfahrungen markieren biographische Wendepunkte. Danach, so sagt es die Definition, ist eine Person nicht mehr dieselbe wie vorher. Jugendliche schildern diese Taten als Ereignisse, die den Beginn zu einem neuen Selbstverständnis darstellen. Epiphanische Gewalterfahrungen tauchen besonders oft in Schilderungen auf, bei denen die Jugendlichen zu Gegengewalt gegen ein Familienmitglied griffen. Von dieser Person wurden sie zuvor geschlagen, machen in diesem Moment aber den Wechsel in die Täterinnen- oder Täterrolle. In diesem Rollentausch erinnern sich die Jugendlichen an die oft zuvor lange gehegten Gewaltfantasien. Eine solche Erfahrung kann das Coming-out als Gewalttäterschaft mit sich bringen. Es geht eine Neudefinition des Selbst einher. Die Gewaltakte ziehen eine Linie vor und nach dem Ereignis, als gäbe es ein Leben vor und eines nach dieser Erfahrung. Diese Rollenumkehrung kann die Möglichkeit aufblitzen lassen, ihre Opfergeschichte zu beenden (vgl. ebd.: 38).

Dieser Rollentausch kann sich nicht nur auf das familiäre, sondern auch auf anderem Terrain vollziehen. Kinder und Jugendliche können ebenso eine epiphanische Rollenumkehr erleben, wenn sie auf Bedrohungen im ausserfamiliären Umfeld mit Gewalt reagieren. Ein neuartiges Handlungsmuster ist das Ergebnis langjähriger Opfererfahrungen, wobei sie die eigene Gewalthandlung als Befreiungsschlag wahrnehmen. Sie kommen mit einer Handlungsmacht in Berührung, die sie zuvor in ihrer Familie nicht kannten. Die neu gewonnene Macht will daraufhin immer wieder aufs Neue bewiesen werden. Gewalttätige Handlungsaneignungen entstehen, die von typischen Deutungen von Interaktionssituationen durchdrungen sind, in denen sich die über lange Zeit erfahrenen Gewalthandlungen abzeichnen (vgl. ebd.: 39).

Biographisch erworbene Wahrnehmungsmuster

Biographisch erworbene Wahrnehmungsmuster bringen die überempfindliche Aufmerksamkeit der Jugendlichen für Interaktionssituationen mit sich, die ihre früheren Erfahrungen von Ohnmacht und Missachtung in Erinnerung bringen könnten. Sie erkennen in Verhaltensweisen anderer Personen schnell die Absicht, ihnen Leid antun zu wollen. Ein böser Blick oder falsches Wort genügt oft, um das Gefühl der gewaltsamen Gegenwehr zu wecken (vgl. ebd.: 40). Es wird von Interpretationsregimes gesprochen, weil die Wahrnehmung einer Situation, die zu Gewalt geführt hat, eine Deutung ist. Sie entspringen keiner bewussten Entscheidung der Jugendlichen, bestimmte Interaktionssituationen auf eine gewisse Weise zu

betrachten. Die Situationen werden mit vergangenen Ereignissen verglichen, ohne dass sie sich oder der Person gegenüber Rechenschaft geben könnten. Die Jugendlichen werden von ihrer Opfererfahrung beherrscht. Sie glauben, sich ständig verteidigen und den Angriffen anderer zuvorkommen zu müssen. Solche Situationen müssen aber nicht immer zu Gewalt führen, auch wenn sie den Impuls zum gewaltsamen Handeln freisetzen. Die Realisierung hängt von verschiedenen Kontextbedingungen und den vorhandenen Gelegenheitsstrukturen ab (vgl. ebd.).

Biographisch erworbene Wahrnehmungsmuster weisen also darauf hin, dass Jugendliche eher zu Gewalt neigen, wenn sie ähnliche Situationen bereits zu Hause erlebt haben. Sie übertragen die familiären Widerfahrnisse auf andere soziale Räume und Gewalt wird zur wahrscheinlichen Handlungsoption. Mit der Ausdehnung neuer Kontakte im Umfeld der Jugendlichen dehnt sich der Bereich aus, in welchem die Jugendlichen wieder die bereits bekannte Ablehnung und Ignoranz erleben, die ihnen von zu Hause aus bekannt sind. Damit kann das Konzept der gewaltaffinen Interpretationsregime, wie hier der Ausdruck genannt wird, neben den Epiphanien die lange ungeklärte Frage beantworten, wie der vielfach festgestellte Gewalttransfer von der Familie in jugendliche Lebenswelten zu erklären ist (vgl. ebd.: 41).

Intrinsische Gewaltmotive

Wenn Jugendliche gewalttätig werden, erscheinen Gewaltmotive, die sich nicht mehr vollständig auf die beschriebenen Situationsdefinitionen zurückführen lassen, jedoch immer noch einen Bezug zur familiären Vorgeschichte haben (vgl. ebd.: 44). Bei den Jugendlichen, die Sutterlüty (vgl. 2011) interviewt hat, stiess er auf das Phänomen, dass sie mit ihren Gewalthandlungen einen unmittelbaren subjektiven Gewinn verbinden. Sie berichten von faszinierenden Erlebnissen, die eine enthemmende Dynamik in der Situation mit sich bringen und welche Anlass zu weiteren Gewalttaten sind (vgl. ebd.: 44f.). Die Gewalt folgt intrinsischer Motivation, denn sie gewinnt den Charakter eines Selbstzwecks.

3.2 Medien und Peers

Etwa ab dem zehnten Lebensjahr entwickelt sich die Interaktion in Gleichaltrigengruppen (vgl. Mansel/Hurrelmann 1991 zit. nach Melzer/Schubarth/Ehninger 2004: 137). Die Heranwachsenden differenzieren zunehmend nach der Qualität der Beziehung und unterscheiden Freundschaften, die auf besonderer Intensität beruhen und auf welcher sich ein wechselseitiges Vertrauens- und Unterstützungsverhältnis gebildet hat, von blossen Bekanntschaften (vgl. Krappmann 1991 zit. nach Melzer et al. 2004: 137). Mit Beginn der

Jugendphase, etwa ab 15 Jahren, gewinnen die Peergroups an Bedeutung, die hauptsächlich auf gemeinsamen Interessen und Freizeitaktivitäten basieren. Die Peer-Sozialisation stellt für Jugendliche ein flexibles, gestaltbares Beziehungsgefüge dar, das ihnen Rückhalt und ein Gefühl der Solidarität gibt. Es kann diskutiert werden, ob Peers sich in Konkurrenz zur Familie etablieren (vgl. Mitterauer 1986 zit. nach Melzer et al. 2004: 138). Die Gleichaltrigengruppen gewinnen an Bedeutung, weil sich die Loslösung der Heranwachsenden vom Elternhaus abwickelt. Die emotionale Reproduktion in der Familie, die ausbildungs- und berufsbezogenen Stützleistungen, Bestärkungen und Ratschläge der Eltern können jedoch nicht durch einen unverbindlichen Austausch mit Gleichaltrigen ersetzt werden (vgl. Melzer et al. 2004: 138).

In Bezug auf Gewalthandlungen von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schule ist die Einbindung in Peergroups in folgenden Punkten von Bedeutung:

- Die Täterschaft-Opfer-Analysen haben ergeben, dass Isolation und fehlende soziale Einbindungen in die Klasse und in Peergroups Merkmale für den Status von Opfern sind.
- Die Taten von Einzelnen oder Gruppen können im schulischen Raum verübt werden, wobei die Gewaltorientierung der Peergroup ein Verstärkungsfaktor sein kann.
- Die Binnenstruktur einer Gruppe stellt einen Risikofaktor für Gewalthandlungen dar.

Diese Annahmen wurden von Melzer in der 96er Studie geprüft und es wurde festgestellt, dass der Prädiktor schulischen Gewalthandelns die Gewaltorientierung von Peers, die auch im ausserschulischen Kontext der Jugendlichen präsent sind, ebenso deutliche Effekte zeigt wie das intolerante Binnenklima von Peergroups (vgl. ebd.: 139).

Personen, die aggressives Verhalten zeigen, haben eher eine Vorliebe für gewalthaltige Medieninhalte und der Konsum dieser medialen Gewalt führt zu einer Verstärkung ihrer aggressiven Persönlichkeit (vgl. Züge/Möller/Meixner/Scheithauer 2008: 187). Ein hohes Bedürfnis der Jugendlichen nach Aufregung und Neuem und eine geringe allgemeine Erregbarkeit führt immer wieder zu neuem Hype. Ausserdem beeinflusst der Medienkonsum der Eltern und der Peergroup ein solches Verhalten. Gewalt- und Horrorfilme werden oft gemeinsam in der Gruppe konsumiert oder es bildet sich das Bedürfnis, es zum Gesprächsthema zu machen. Das gemeinsame Interesse daran fördert den Gruppenzusammenhalt und den Wunsch nach Verständigung zu einer eher ausgeprägten maskulinen Identität (vgl. Klib 2012: 101).

Es lassen sich aber keine monokausalen Bezüge zu realen Gewalthandlungen herstellen. Nicht die Akzeptanz, sondern eher die Tolerierung von Gewalt werde gefördert. So könnten sich Rezeptionsschemata fiktionaler Formate auch auf reale Handlungen übertragen. Durch

Konsum und Aktivitäten bei fiktionalen Gewaltinhalten entwickeln sich bei Jugendlichen zwar Handlungsroutinen, diese werden aber nicht auf reale Situationen übertragen. Die Inhalte werden realistisch wahrgenommen und im Verhältnis zur Realität richtig eingeordnet, was durch soziale Einbindungen in reflexionsbewusste Zusammenhänge begründbar ist (vgl. Meister/Sander/Treumann/Burkatzi/Hagedorn/Kämmerer/Strotmann/Wegener 2008: 212).

3.3 Entstehung von Gewalt in Schulen

Schulische Anforderungen und Strukturen spielen eine nicht unbedeutende Rolle in Bezug auf gewaltfördernde Hintergrundsituationen (vgl. Klib 2012: 85). Wie Holtappels und Tillmann 1999 (vgl. zit. nach Klib 2012: 85) herausgefunden haben, sind vor allem folgende Faktoren zentral: Hoher Leistungsdruck, Leistungsversagen, Schulunlust, Langeweile und Unterforderung, schlechtes Schul- und/ oder Klassenklima, Fremdbestimmung und unpersönlich gestaltete Klassenräume (vgl. Klib 2012: 86). Meist bleibt unklar, ob Gewalt in die Schule hineingetragen wird oder ob die Schule durch die vorherrschenden Strukturen und Handlungen gewalttätiges Verhalten verstärkt oder verursacht (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011: 148). Die Tendenz liegt jedoch bei ersterem.

Strukturelle Gewalt in der Schule sind soziale Selektionsprozesse, institutionelle Bedingungen, milieuspezifisch geprägte habituelle Wahrnehmungs-, Bedeutungs- und Handlungsschemata und Zuschreibungen in den Lehrperson-SchülerInnen-Interaktionen, die soziale Benachteiligung in Bildungsbenachteiligung übersetzen. Das zeigt den Zusammenhang von struktureller Gewalt und Bildungsbenachteiligung auf (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013: 89). Melzer und Schubarth (vgl. 2006 zit. nach Wawretschek-Wedemann 2013: 89) kritisieren dies. Die Schule habe die Aufgabe, die strukturelle Gewalthaltigkeit und betreffende Defizite im sozialen Klima durch die Wahrnehmung von Sozialisations- und Bildungsaufgaben herauszuarbeiten. Diese, auch als Rahmenbedingungen bezeichnete strukturelle und institutionelle Gewalt, können sich gewaltfördernd auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. ebd.)

Physische Gewalt in Schulen finden in Form von körperlichen Attacken, Prügeleien, sexuellen Übergriffen oder Vandalismus statt. Psychische Gewalt umfasst Formen wie Ärgern, Nötigung, Beschimpfungen, Verspottungen, sexuelle Belästigung, Bedrohungen, Hänseleien, Happy Slapping (ein meist willkürlicher Angriff einer oder mehrerer Personen auf eine Person, wobei die Handykamera als Aufzeichnung genutzt wird und das Bildmaterial anschliessend weiterverbreitet wird) (vgl. Richard/Grünwald/Recht 2008: 72), Cyber-Bullying, Rassismus und verbale Gewalt (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013: 89f.).

3.4 Persönlichkeitsmerkmale gewalttätiger Jugendlicher

Praktisch alle gewalttätigen Wiederholungstäterinnen und -Täter haben in ihrer Kindheit massive Gewalt erlebt und erlitten. Durch eine gewalttätige Erziehung, durch Beobachtung, wie der Vater die Mutter schlägt oder das gegenseitige Aufstacheln zur Gewalt im Freundeskreis. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle bleibt allgemein gesehen bei intensiv gewaltausübenden Personen auf der Strecke (vgl. Klib 2012: 89). Weidner (vgl. 1997 zit. nach Klib 2012: 88) hat 16-20-jährige Mehrfachgewalttäter gebeten, sich selbst zu beschreiben. Das Resultat ist wie folgt: Sie beschreiben sich selbst als durchsetzungsstark, selbstbewusst und dominant. Sie setzen Einschätzung und Bedrohung gezielt ein, um ihr Selbstbewusstsein aufzutanken, das meist zu Hause verloren gegangen ist. Erst wenn sie die totale Niederlage des Opfers erkennen können, gleichen sich Minderwertigkeitsgefühle aus. Die befragten Täter favorisieren eine Konfliktlösungsstrategie, in der zuerst geschlagen und erst dann nach der Ursache gefragt wird. Dafür bekommen sie teilweise viele positive Rückmeldungen von ihrem Umfeld, weil sich keine Person traut, sie zu kritisieren. Sie relativieren ihre Gewaltausbrüche mit der Schuldzuweisung an ihre Opfer.

Aus einer integrativen Reproduktion auf eine traditionelle Weitergabe in bestimmten Familientypen, Milieus oder Quartieren lässt sich schliessen: Wenn sich auf die These abgestützt wird, dass reale Gewaltausübungen an eine Vielzahl von ungünstigen Bedingungen gebunden sind, lässt sich schlussfolgern, dass sich auch die anderen Umweltbedingungen in den gewaltaffinen Familien, Milieus und Gruppen über Generationen nicht bedeutend verändert haben. Das Zusammenwirken der genannten gesellschaftlichen Sozialisationsinstitutionen vermittelt, verfestigt und wird über Gelegenheiten als Handeln sichtbar (vgl. ebd.: 89).

3.5 Gesellschaftliche Bedingungen

Heitmeyers (vgl. 1995: 60) Erklärungsvariante gesellschaftlicher Desintegration bezieht sich auf drei aktuelle Entwicklungen: Die Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensverhältnissen, eine Individualisierung der Lebensführung und eine gesamtgesellschaftliche Desintegration (vgl. ebd.). Die Schule, die gegen den Trend dieser Veränderungen und partiellen Auflösungserscheinungen von Familie und Nachbarschaft, bleibt als sozialer Ort durch ihre professionalisierte Struktur erhalten und gibt den Kindern und Jugendlichen in dieser Hinsicht Stabilität und Kontinuität (vgl. Klib 2012: 90). Wenn sich Lebenslagen verändern und Individualisierungsprozesse entwickeln, sind diese eng verbunden mit den Desintegrationsprozessen. Die Auflösungserscheinungen von Familie und Milieus führen nach Heitmeyer (vgl. 1995) zu Individualisierung. Veränderte Strukturen des Zugangs zum

Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Ausdifferenzierungen führen zu einer Vielfalt möglicher Lebenswege. Das gibt den Heranwachsenden viel Freiheit, sie müssen sich jedoch sehr früh insbesondere für einen passenden beruflichen Werdegang entscheiden, um sich dann auch noch gegen andere durchzusetzen (vgl. ebd.). Jugendliche gelangen nach Beck (2016 zit. nach Klib 2012: 90) in diesem Zusammenhang durch den Verlust an kollektiven Orientierungen frühzeitig aus Abhängigkeiten, verlieren damit aber auch an Sicherheit, um mit dem Druck der adäquaten Entscheidung umzugehen.

Die Optionsvielfalt hängt stark von der sozioökonomischen Lage der Eltern ab. Jugendliche ohne formalen Bildungsabschluss haben tendenziell eher eingeschränkte Möglichkeiten bei der Berufswahl. Das bietet einen zusätzlichen Konkurrenzdruck, bei dem sie sich gegen andere durchsetzen müssen (vgl. Klib 2012: 90). Veränderungen in den Sozialisationsinstitutionen haben einen grossen Einfluss auf die Jugendphase. Jugendliche sehen sich frühzeitig mit Erwachsenenrollen ausgestattet, sind aber dann heftig erschüttert, wenn die gesellschaftliche Anerkennung in Schule, Ausbildung und Beruf ausbleibt. Auch die Clique hilft dabei nur übergangsweise (vgl. ebd.: 91). Die damit entstandene Schräglage kann nach Bourdieu (vgl. 1991 zit. nach Klib 2012: 91) zu Selbsthass führen, der dann auch auf andere übertragen werden kann. Das wäre dann die Erklärung eines Anerkennungsdefizits.

3.6 Sozialräumliche Bedingungen

Ein kausaler Zusammenhang zwischen räumlichen Strukturen und Kriminalität ist wissenschaftlich nicht nachweisbar, da bei dem sozialen Phänomen gewalttätigen Handelns und der morphologischen Struktur viele andere Affekte mitspielen, wie die sozialen Strukturen, die soziale Lage, die biographische Ausgangssituation, die sozialen Beziehungen untereinander und auch ganz spontane Interessen und Bedürfnisse. Das Phänomen, das sich letztlich auf spezifische soziale Umstände zurückführen lässt, hängt mit Marktmechanismen zusammen, denen der Wohnungsbau zunehmend ausgesetzt ist. In Grosssiedlungen, die meist qualitativ minderwertig sind und verdichtete Baustrukturen aufweisen, bleiben Bevölkerungsgruppen zurück, die in der Regel kaum genügend materielle und kulturelle Güter zur Verfügung haben. Wenn dieser Bewohnerschaft nun aber eine soziale Umgangsweise gemeinsamer Arbeits- und Berufsbezüge fehlt, die mit kultureller und freizeitorientierter Selbstorganisation zusammenhängt, potenziert durch ethnische Heterogenität, häufen sich die Probleme des Zusammenlebens merklich (vgl. ebd.: 92).

3.7 Wechselwirkungen des Sozialverhaltens mit anderen Kompetenzen

Es spricht vieles dafür, dass das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler nicht nur als ein Faktor zu betrachten ist, da der Zusammenhang verschiedener Kompetenzen mit ihren Wechselwirkungen zu berücksichtigen ist (vgl. Edelstein 1995 zit. nach Melzer et al. 2004: 151). Die sozialisatorischen Einflussfaktoren auf den Ebenen Familie, Peers und Medien sind um Faktoren auf der Ebene des Individuums zu ergänzen. Diese stehen miteinander in einer Wechselwirkung. Der Einfluss der Risikofaktoren kann individuelle Handlungsressourcen reduzieren. Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung erweisen sich als abhängig von den Kapitalressourcen der Herkunft der Jugendlichen. Sie beeinflussen die Wahrnehmung und Inanspruchnahme der Annahme von Unterstützung und damit die Aktivierung weiterer Ressourcen (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013: 129). Subjektive Erfahrungen im schulischen Kontext können, mitbedingt durch schulstrukturelle Ausprägungen, zu einem Motivationsverlust der Schülerinnen und Schüler führen. Diese können von Selbstachtung durch Depression ersetzt werden und sich auf Gewalt umleiten. Deshalb stellt sich eine besondere Anforderung an die Schule, Gewalt präventiv und interventiv zu begegnen, um diesen Folgen entgegenwirken zu können (vgl. Edelstein/Fauser 2001 zit. nach Wawretschek-Wedemann 2013: 133-134).

4 Aggression und Gewalt an Schulen

Ein unumstrittenes Ziel der Schule ist die Gewaltvorbeugung, in kurz- und langfristiger Hinsicht. In einem Raum gemeinsam zu lernen wird erst möglich, wenn das Klima im weiten Sinne gewaltfrei ist. Frei von körperlichen Angriffen, Mobbing und Beschimpfungen. Der schulische Erziehungsauftrag geht aber über ein angenehmes Klassenklima hinaus und bezieht die Gewaltprävention mit ein. In vielen Schulgesetzen sind die Entwicklung eines aktiven sozialen Handelns, die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei zu lösen und die Förderung der sozialen Fähigkeiten als Bildungs- und Erziehungsziele verankert (vgl. Büchner/Cornel/Fischer 2018: 12f.). Die Schule soll frühzeitige Prävention von Gewalt leisten. Aber was sind die Bedingungen, die eine Schule erfüllen muss, um soziale Kompetenzen zu fördern und was garantiert die erfolgreiche Anwendung eines Gewaltpräventionsprogramms?

4.1 Die Schule als Verantwortungsträgerin

Indem sich die Schule um die Probleme der Kinder und Jugendlichen kümmert, um die Ursachen und Hintergründe ihrer Verhaltensweisen, kann sie angemessen auf sie einwirken und damit ihr Verhalten beeinflussen. Die Wahrnehmung der Überforderung, Ohnmacht und Hilflosigkeit entspringt nicht einem direkten Abbild des Verhaltens der Schülerin oder des Schülers, sondern steht im Verhältnis zu den eigenen Möglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts (vgl. Büchner et al. 2018: 14). Wer auf abweichendes Verhalten der Schülerinnen und Schüler vorbereitet ist und ein Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten hat, kann gelassener reagieren und wirksam intervenieren (ebd.: 15).

Ein Anstieg von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen ist nicht belegt (vgl. Oertel/Bilz/Melzer 2015: 256). Eine Gesamtbeurteilung zur Gewalt an Schulen ist langfristig auch sehr schwierig, weil Gewalttätigkeiten nicht immer gleich wahrgenommen werden (vgl. Büchner et al. 2018: 15). Möglicherweise hat sich nur die Wahrnehmung von Gewalt an Schulen verändert. Heute geschieht weniger im Verborgenen. Die Gesellschaft ist sensibler geworden auf eine angemessene Reaktion auf Gewalthandlungen und auf die Kinderrechte (vgl. Prengel/Winklhofer 2014 zit. nach Büchner et al. 2018: 17). Der schlagende Lehrer der Zwanziger, Dreissiger und Fünfziger des letzten Jahrhunderts wurde weder durch eine Statistik erfasst, noch an die Schulleitung weitergeleitet (vgl. Büchner et al. 2018: 17). Ob nun Zunahme, Abnahme oder Gleichbleiben der Gewalt an Schulen, die Problematik ist in allen Fällen dringlich. Gewaltprävention ist notwendig, weil jedes Opfer von Gewalt eines zu viel ist (ebd.).

Schulische Gewalt in Form von körperlichen Angriffen kommt bei Jungen häufiger vor als bei Mädchen. Sie sind aber auch die Mehrzahl der Opfer. Mädchen nutzen eher subtile Methoden wie die Ausgrenzung aus der Gruppe oder verbale Gewalt. Bei den Altersunterschieden lässt sich erkennen, dass die Phase der Pubertät die Heranwachsenden für abweichendes Verhalten anfälliger macht. Der Gewaltschwerpunkt liegt bei etwa 15 Jahren (vgl. Oertel et al. 2015: 260). Die Täterschaft ist meist älter und ihre Opfer dementsprechend jünger (vgl. ebd.: 261).

Es gibt keine gute Begründung, weshalb sich die Pädagogik zu ihren autoritären, rücksichtslosen und stark stigmatisierenden Methoden zurückentwickeln soll. Um die Praxis der Gewaltprävention und Förderung sozialer Kompetenzen zu verbessern, ist ein Blick auf die gegenwärtige Praxis notwendig. Heute sind Zielsetzung und Aufgabenstellung komplexer. Jugendliche müssen früh Verantwortung übernehmen und demokratisch handeln in einer pluralistischen, vielfältigen Gesellschaft (vgl. Büchner et al. 2018: 18). Die Schule hat die Aufgabe, die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und Gewaltprävention auf Basis der Kenntnis der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu leisten (vgl. ebd.: 19).

4.2 Vermittlung von sozialen Kompetenzen als Aufgabe der Schule

Wenn der Erziehungsauftrag der Schule und die spezifischen Probleme der Schülerinnen und Schüler richtig erkannt werden, kann der Frage nach den professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen zur Erreichung einer sozialen Verantwortung ihrer Schülerinnen und Schülern nachgegangen werden (vgl. ebd.: 29). Lehrpersonen und Heranwachsende haben das Recht auf störungsfreien Unterricht. Damit dies möglich wird, sollen die Lehrpersonen darauf vorbereitet sein, sozial konstruktiv den störungsfreien Zustand wiederherzustellen, wenn dies nicht mehr der Fall sein sollte. Lehrpersonen haben viele Möglichkeiten, gegen Gewalt und Aggression im Unterricht vorzugehen. Es sind komplexe Anforderungen, die über der fachbezogenen Vermittlung von Wissen hinausgeht (vgl. ebd.: 30). In der Schule muss eine soziale Umgebung geschaffen werden, die von einer wertschätzenden Begegnung gekennzeichnet ist und verlässliche Grenzen gegen unerwünschtes Verhalten aufzeigt (vgl. ebd.: 31).

4.3 Bildung, Erziehung, Sozialisation: ein Widerspruch?

Bildung, Erziehung und Sozialisation stehen nicht per se in einem harmonischen Verhältnis zueinander. Es besteht eine Zeit- und Aufwandkonkurrenz zwischen dem Bildungs- und dem Erziehungsauftrag. Die Zeit, die die Lehrpersonen für die Verhaltensveränderung aufweisen

müssen, geht der eigentlichen Bildungsarbeit verloren. Hinzu kommt, dass schulische Erziehung zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit der Geschlechterrolle, zu gewaltfreiem Verhalten und zu demokratischer Orientierung führen soll. Diese Erziehungsziele, wie sie oft vorgeschrieben werden, stehen teilweise im Widerspruch zu den vorherrschenden Verhältnissen an den Schulen. Demokratische Verhaltensweisen werden durch hierarchische Institutionen verhindert, es werden traditionelle Geschlechterrollen vorgelebt und die angestrebte Integration wird durch schulische Selektionsprozesse verhindert (vgl. Horstkemper/Tillmann 2016: 29). Der schulische Unterricht ist der zentrale Ort, an dem sich Lehrpersonen bemühen, auf die moralischen Orientierungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler Einfluss zu nehmen. Für Bemühungen gibt es aber keine Erfolgsgarantien (vgl. ebd.: 23).

5 Die Brücke zwischen Schule und Eltern

5.1 Die Familie als sozialer Handlungskontext und primäre Sozialisation

Das moralische Regelbewusstsein ist nicht angeboren. Die individuellen Normvorstellungen entwickeln sich erst im Verlauf des Sozialisationsprozesses (vgl. Veith 2008: 13). In der sozialisationstheoretischen Diskussion wird davon ausgegangen, dass die Grundstrukturen der Persönlichkeit hauptsächlich in der frühkindlichen Entwicklungsphase, also insbesondere im Familiensystem, ausgebildet werden. Die Heranwachsenden lernen im Umgang mit ihren Bezugspersonen in einer emotionalisierten und affektgeladenen Atmosphäre die Welt kennen. Als Bestandteil einer gesellschaftlich vorinterpretierten sozialen Praxis erschliesst sich ihnen ihre eigene Tätigkeit (vgl. ebd.: 36). Die Eltern, Geschwister oder auch Grosseltern sind Menschen, die mit all ihren persönlichen und biographischen Eigenheiten, ihren Problemen und Erwartungen, eine Beziehung zum Kind aufbauen. Sie übernehmen die pädagogische Verantwortung, sind Vorbilder und vermitteln Wertvorstellungen und Umgangsformen. Die Kinder lernen durch ihre Eltern bestimmte Geschlechterrollenordnungen und Leistungsnormen kennen. Diese Handlungs- und Erfahrungsperspektiven tragen die Kinder nach draussen.

Die Wirkung der elterlichen Bezugspersonen und der sozialisatorische Einfluss hängt von der Bereitwilligkeit ab, sich auf das Heranwachsende einzulassen, auf es einzugehen. Die Bezugspersonen sind bedeutsam, weil sie als Bindungspersonen und Handlungspartnerschaften nicht nur Objekte kindlicher Wunschstrebungen sind, sondern auch Subjekte mit Definitions-, Anerkennungs- und Sanktionsmacht (vgl. ebd.: 37). Je besser es Familien gelingt, anregende und gut strukturierte Bedingungen herzustellen, in denen sich emotionale, den anderen zugewandte Bindungen und Anerkennungsformen entwickeln können, desto günstiger sind die Einflüsse und Wirkungen des Systems auf die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Familienmitglieder (ebd.: 39).

5.1.2 Elternarbeit als Netzwerkaufgabe

Das Elternhaus ist in den meisten Fällen immer noch die wichtigste Erziehungs- und Bildungsinstanz. Ohne effektive Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag laufen viele Initiativen oder Bemühungen zugunsten der Kinder ins Leere (vgl. Stange/Krüger/Henschel/Schmitt 2013: 13). Elternarbeit ist allgemein als die Kooperation zwischen Elternhaus und der Schule zu begreifen. Eine intensive Beziehung zwischen den zwei Sozialisationsinstanzen gilt als positiv für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013: 204). Jugendliche können sich nicht ohne die

Auseinandersetzung mit den Eltern entwickeln. Wenn sie soziale Beziehungen aufbauen, sich in neuen Gruppen bewegen, leben sie unbewusst die gleichen Muster wie in der Herkunftsfamilie (vgl. Bowen 1987 zit. nach Hubrig/Hermann 2014: 40). Wenn sich das Kind von den Eltern nicht wahrgenommen oder abgelehnt fühlt, kann es unsicher werden und Selbstzweifel entwickeln. Das macht sich in der Schule etwa mit Unkonzentriertheit, Verhaltensauffälligkeit oder Aggressivität bemerkbar (vgl. Hubrig/Hermann 2014: 39).

Viele Schulprobleme hängen aus systemischer Sicht mit der Familiensituation zusammen. Die Schule kann unterstützend wirken, indem sie Familienmitgliedern hilft, sich gegenseitig wahrzunehmen und respektvoll zuzuhören. Kinder reagieren schnell auf eine veränderte Stimmung zu Hause und wenden sich dementsprechend mit einem positiveren Gefühl einander zu. Die allparteiliche Grundhaltung mit Blick auf eine gelingende Beziehungsqualität bietet den Rahmen für eine systemische Intervention. Probleme in der Klasse spielen auch eine Rolle, aber ihre Bedeutung ist nicht so zentral wie die der Familie. Die Ressourcen zur Veränderung liegen unter der Voraussetzung eher in der Familie als in den Schulsystemen (vgl. ebd.).

5.1.3 Elternarbeit als Basis für eine gelingende Gewaltprävention

Es muss zuerst ein Vertrauensverhältnis von Seiten der Schule geschaffen werden, damit der Zugang zu den Eltern und damit eine Zusammenarbeit möglich wird. Elternarbeit erschöpft sich nicht darin, zahlreiche Besuche zu beanspruchen oder etliche Kontaktveranstaltungen zu planen (vgl. Sacher 2011 zit. nach Grunder/Kansteiner-Schänzlin/Moser 2011: 252). Die Bemühungen der Schule nach Transparenz gegenüber den Eltern genügt nicht. Zum Informationsaustausch gehört auch, dass Lehrpersonen Informationen über den familiären Hintergrund und das soziale Umfeld der Familie, ihre Interessen, die Hobbys und den Medienkonsum erhalten und einholen. Weil diese Informationen oft nicht vorliegen, leidet die Elternarbeit (vgl. Sacher 2008: 161). Allerdings sind Lehrkräfte damit oft überfordert, wenn ihnen auch noch die Aufgabe der Elternbildung und des Elterntrainings aufgebürdet wird. Sie hätten dabei eine zusätzliche Arbeitsbelastung und zudem sind sie dafür nicht entsprechend ausgebildet. Die schulische Elternarbeit sollte aber die Möglichkeit der Vernetzung nutzen, in dem sie Bildungsangebote schafft, welche Eltern in ihren Erziehungskompetenzen stärkt. Wenn Schulen keine eigenen Massnahmen der Elternbildung anbieten, sollten sie mit Einrichtungen oder Trägerschaften kooperieren, die diese anbieten (vgl. Sacher 2011 zit. nach Grunder et al. 2011: 256).

6 Prävention

Präventionsmassnahmen sollen vorhersagbare Probleme verhindern. Um unangenehme oder unerwünschte Zustände in der Zukunft verhindern zu können, oder zumindest die Wahrscheinlichkeit des Auftretens, muss in der Gegenwart interveniert werden (vgl. Hurrelmann/Richter/Klotz/Stock 2018: 47). Der Prototyp von Prävention ist die Verhinderung des Neuauftretens oder sich wiederholenden Zustandes (vgl. ebd.: 48).

6.1 Gewaltprävention

Unter Gewaltprävention werden alle Massnahmen verstanden, die der Verhinderung und Verminderung von Gewalt dienen (vgl. Bertet/Keller 2011: 30), dies als erste Grunddefinition. Gewaltprävention ist zunächst von der Konfliktbearbeitung zu unterscheiden. Als Kriterium dient dabei das Merkmal Gewalt, die die Gewaltprävention zu verhindern versucht. Nach Gugel (vgl. 2006: 39) zielt konstruktive Konfliktbearbeitung auf die Kultivierung einer Streitkultur ab, das heisst, mittels kommunikativer Verfahren für die Ermöglichung eines Interessensausgleichs. Es kommt dennoch zur Überschneidung der beiden Bereiche, weil konstruktive Konfliktbearbeitung auch als Beitrag zur Gewaltprävention gesehen werden kann, so wie das auch umgekehrt der Fall ist. Eine Kooperation dieser Bereiche kann neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, sodass Gewalt als Element im Rahmen eines Konfliktgeschehens erlebt wird.

6.2 Stand der Forschung

Die Durchführung von Präventionsangeboten bilden das Ende einer langwierigen Kette von umfangreichen Entwicklungsprozessen von Massnahmen und bringt die entscheidende Stufe des Wissens- und Technologietransfers hervor. Die entscheidet darüber, ob geeignete Interventionen eine praktische Wirkung zeigen. In praxisnahen Evaluationen zeigt sich, dass in der Regel nicht mehr die Effekte erzielt werden, die zunächst nachgewiesen werden konnten. Offenbar ist der Einsatz von Präventionsprogrammen in der Routineversorgung durch andere Administratorinnen und Administratoren als die Programmautorinnen und Programmautoren eher wirkungsdämpfend. Befunde aus Forschungsprojekten oder Eigenevaluationen bilden dabei die Maximaleffekte der Massnahmen ab. Deshalb wurden die Implementationsbedingungen in den letzten Jahren verstärkt überprüft (vgl. Beelmann 2015: 30). Präventionsmassnahmen richten sich meist an grosse Zielgruppen, was den Effekt im Gegensatz zu kleineren Gruppen abschwächt. Es existieren zudem sehr viele verschiedene Angebote, wobei die Zuständigkeiten institutionell nicht geregelt sind, was zu Unterschieden

in den Implementationsvoraussetzungen führt. Die Folgen davon sind multiple, nicht aufeinander abgestimmte existierende Angebote. Hinzu kommt, dass institutionelle und politische Interessen auf verschiedenen Ebenen betroffen sind (vgl. ebd.: 31). Schulen müssen sich hinsichtlich der Resultate verstärkt rechtfertigen, sodass der Ruf nach mehr Prävention im eigentlich sehr geeigneten Schulsetting aufgrund anderer Belastungen auf Widerstände stösst. Schliesslich besteht bei den Programmen eine vor allem finanzielle Kosten-Nutzen-Frage, die langfristig meist negativ ausfällt und zusätzlichen Legitimationsargumenten im politisch-administrativen Bereich nicht standhalten kann (vgl. ebd.: 32).

Damit eine gelingende Gewaltprävention nicht an einer geringen Implementationsqualität scheitert, müssen die Erkenntnisse möglichst früh bei der Programmentwicklung und -planung berücksichtigt werden (vgl. Beelmann 2015: 42). Bestimmte Programmmerkmale und eine gute Passung zum Anwendungssetting wirken sich positiv aus. Inwieweit international etablierte Programme für den hiesigen Kontext angepasst werden sollten, bleibt fraglich. Unsystematisch adaptierte Programme führen zu geringen Effekten. Eine Implementationsstrategie ist notwendig, um den vielfältigen Faktoren und der Komplexität gerecht zu werden. Schliesslich muss weiterhin am Stellenwert der Prävention in der Gesellschaft gearbeitet werden. Die Organisationsstruktur ist ausbaufähig. Bemühungen, die Notwendigkeit und Bedeutung von Präventionsprogrammen zu verstärken, sollen nicht aufgegeben werden, auch wenn soziale Versorgungssysteme langfristig angelegt sind. Unsere Gesellschaft befindet sich im stetigen Wandel, Überzeugungsarbeit muss daher immer wieder neu geleistet werden (vgl. ebd.: 43)

6.3 Wirksamkeit von Prävention

Die hohe Prävalenz und die relativ hohe Stabilität der Probleme sind zentrale Gründe für eine vermehrte Diskussion der frühen Prävention und Intervention sowohl im deutschen Sprachraum als auch international. Es gibt unglaublich viele verschiedene Präventionsprogramme auf unterschiedlichen Interventionsebenen mit divergenten Inhalten und Methoden. Diese Vielfalt trägt nicht zur Wirksamkeit der Programme bei. In diesem Bereich scheint es besonders schwierig zu sein, positive Veränderungen zu erzielen und Rückschläge zu vermeiden (vgl. Beelmann/Raabe 2007: 138).

Es werden drei Präventionsebenen in Bezug auf dissoziales Verhalten unterschieden. Sozial-, bildungs-, familien-, und gesundheitspolitische Massnahmen, polizeiliche und juristische Massnahmen und ein grosser Bereich an psychologisch-pädagogischen Massnahmen. Das Curriculum Faustlos fällt in den Bereich psychologisch-pädagogische Massnahmen (vgl. ebd.: 139). Trainingsprogramme zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern und

Jugendlichen zur Prävention dissozialen Verhaltens haben das Ziel, die Defizite in den sozialen Fähigkeiten zu kompensieren und setzen damit an einen wiederholt belegten Risikofaktor an (vgl. ebd.: 141).

6.3.1 Drei Grundsätze von Verhaltensprävention

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat einen Bericht verfasst, in dem Grundsätze skizziert sind, welche nationalen und lokalen Regierungen sowie anderen staatlichen und privaten Entscheidungstragenden helfen soll, eine wirksame und schlüssigere Reduktionsstrategie von Gewalt auszubilden. Dazu hat sie drei Grundsätze der Verhaltensprävention festgehalten.

Nie zu früh, nie zu spät

Der Mensch wird durch äussere und persönliche Merkmale beeinflusst. Zahlreiche Eigenschaften und Verhaltenstendenzen werden in den ersten Lebensjahren geprägt. Im Alter zwischen 12 und 14 Monaten zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Individuen und ihrem Hang zu aggressivem Verhalten. Die Unterschiede bleiben in den verschiedenen Lebensphasen relativ stabil. Gewaltpräventionsansätze, die bereits in der frühen Kindheit ansetzen, seien deshalb sinnvoll (vgl. Averdijk/Eisner 2014: 12).

Behandlung der Risikofaktoren auf verschiedenen Ebenen

Wie in den vorherigen Kapiteln festzustellen ist, lassen sich Gewalt und Aggressionen nicht auf eine Ursache reduzieren. Es spielen mehrere Faktoren auf verschiedenen Ebenen des sozialen Umfelds eine Rolle. Aufgrund der Komplexität der Gewaltfaktoren ist es wichtig, die Risikofaktoren mit der grössten Kausalwirkung zu erörtern, Strategien zu entwickeln und Schutzmechanismen einzuführen, die das Auftreten von Verhaltensproblemen trotz Risikofaktoren verringern (vgl. ebd.: 13).

Die 70-25-5-Regel

Gewalt und Aggressionsverhalten kommen nur bei einer sehr geringen Anzahl Kinder vor, die meisten Kinder zeigen keine Anzeichen von zerstörerischem oder antisozialem Verhalten. Grössere Probleme treten nur bei einer kleinen Anzahl von Kindern auf. 70 Prozent zeigen kaum Verhaltensprobleme, 25 Prozent gehören zur Gruppe mit Verhaltensproblemen und nur eine kleine Minderheit, die 5 Prozent ausmacht, zeigt gravierende Verhaltensprobleme. Deshalb muss sich die Prävention auf jene 5 Prozent der Kinder und Jugendlichen fokussieren. Um dabei präventiv vorgehen zu können, müssen sie frühzeitig erkannt werden und es müssen auch frühzeitig Präventionsmassnahmen zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd.: 13f.).

6.4 Die Schule als Ort der Gewaltprävention

Die Schule bekommt als staatlich geregelte Institution einen umfassenderen Erziehungs- und Bildungsauftrag zugesprochen. Dieser Auftrag enthält in den Schulgesetzen weitere Konkretisierung. Staube (2001: 45) fasst Bildungs- und Erziehungsziele von Schulen wie folgt zusammen: «Die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Werthaltungen, die Erziehung zur Selbstständigkeit, zur Bereitschaft zum Lernen, zur verantwortlichen Teilnahme am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben und zur aktiven Lebensgestaltung.» Schülerinnen und Schüler sollen Leistungsbereitschaft entwickeln, sich selbstständig Informationen beschaffen und ihre eigene Meinung vertreten können und in ihren Wahrnehmungs-, Empfindungs-, und Ausdrucksfähigkeiten gefördert werden (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013: 171). Der Auftrag der Schule enthält also eine umfassende Kompetenzentwicklung, die soziale und allgemeine Lebenskompetenzen einbezieht. Damit stellt sie sich als grundlegend für die kompetenzbasierte Primärprävention dar, die mehr ist als reine Wissensvermittlung und deshalb auch an der Persönlichkeit der Heranwachsenden ansetzt (vgl. ebd.: 173).

Entsprechend ist die Schule aufgefordert, Gewaltvorfälle und Möglichkeiten der Reduzierung kritisch zu hinterfragen (vgl. Ehninger 2004: 254). Die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz stellt einen geeigneten Ort für Gewaltprävention dar, weil eine Wert- und Normvermittlung präventiv wirksam gemacht werden kann (vgl. Wawretschek-Wedemann 2013: 174). Die Heranwachsenden verbringen viel Zeit in der Schule. Der öffentliche Charakter als Ort der Gewaltprävention bietet sich also an.

6.4.1 Präzisierung schulischer Gewaltprävention

Anschliessend an die Strukturierung der Schule als Handlungsfeld der Gewaltprävention soll die konkrete Umsetzung erläutert werden. Tillmann/Holler-Nowitzki/Holtapels/Meier/Popp (vgl. 1997/2007 zit. nach Wawretschek-Wedemann 2012: 188) begründen die Vielfältigkeit der bestehenden Gewaltpräventionsprogramme mit einer nicht eindimensionalen Erklärung für Schülerinnen- und Schülergewalt. Entsprechend gibt es nicht eine einzige pädagogische Massnahme. Diese dürfen auch nicht auf die schulische Ebene beschränkt sein. Die informellen Strukturen der Schule, spezifisch die sozialen Beziehungen, müssen miteinbezogen werden, da sie mitentscheidend für die Entstehung von Gewalt sind (vgl. Wawretschek-Wedemann 2012: 188). Entscheidend ist dafür ein gutes Sozialklima. Die sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen sollen erweitert werden. Dazu zählt die Beförderung des eigenen Handelns und die SchülerInnen-Lehrpersonen-Beziehung soll von Akzeptanz und Wertschätzung geprägt sein (vgl. ebd.: 192). Es sollen Regeln etabliert und

den Umgang mit diesen geübt werden. Eine Kooperation auf ausserschulischer Ebene ist notwendig, weil die Risikofaktoren trotz einer grossen Anzahl an schulischer Primärprävention doch auch an Grenzen stösst. Dies können Jugendarbeit, Polizei, Psychologische Dienste oder Fachstellen der Gewaltprävention sein (vgl. ebd.: 202). Die Elternarbeit stellt ein weiterer Ansatzpunkt dar. Eine intensive Beziehung der beiden Sozialisationsinstanzen gilt für die Kinder und Jugendlichen allgemein als förderlich (vgl. ebd.: 204). Nach Scheithauer et al. (vgl. 2008: 68) bedarf es präventiver Strategien in der Familie, die nachhaltig auf die Reduktion von risikoe erhöhenden Bedingungen, die Verbesserung elterlicher Erziehungspraktiken oder die Stärkung von risikomildernden Bedingungen abzielen. Es lässt sich abschliessend feststellen, dass die Etablierung einer partizipativen, diskursiv orientierten, sozialverträglichen, integrierenden und lernförderlichen Schulkultur als zentrales Mittel zur Gewaltprävention an einer Schule zu verstehen ist. Das Ansetzen an den schulischen Risikofaktoren von Gewalt ist der Weg zum Ziel (vgl. Wawretschek- Wedemann 2012: 211).

6.5 Qualitätskriterien von Prävention(sprogrammen)

Bund, Kantone, Städte und Gemeinden haben zwischen 2011 und 2015 das gesamtschweizerische Präventionsprogramm Jugend und Gewalt umgesetzt. Das Ziel dieses Programmes ist es, Entscheidungstragende und Fachpersonen bei der Auswahl, Konzeption, Umsetzung und der Evaluation von Präventionsprogrammen bei Jugendgewalt zu unterstützen. Dieser Leitfaden stellt ein Arbeitsinstrument für die Praxis dar, um aus der Vielfalt der Präventionsmöglichkeiten bestehende Massnahmen zu überprüfen oder neue Massnahmen zu erarbeiten. Der Leitfaden richtet sich an alle Fachpersonen und -stellen sowie Institutionen, die sich mit Gewaltprävention von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen (vgl. Fabian/Käser/Kläti/Bachmann 2014: 10). Er bietet eine gute Grundlage für diese Arbeit, um das Präventionsprogramm Faustlos zu überprüfen.

6.5.1 Die Auswahl eines Präventionsprogramms

Damit eine Institution geeignete Massnahmen aus der Vielfalt von Präventionsmöglichkeiten prüfen und auswählen kann, beschreiben die folgenden Kriterien, wie Angebote ausgestaltet werden sollen, damit sie die gewünschte Wirkung erzielen (vgl. Fabian et al. 2014: 16).

Der Projektzyklus und seine Arbeitsphasen sind wichtige Grundlagen für Präventionsprojekte. Diese dienen als Orientierungsrahmen. Die Einteilung in Arbeitsphasen hilft, Angebote zu planen und wirksam umzusetzen oder bestehende Angebote zu optimieren (ebd.).

Der hier vorgegebene Projektzyklus enthält sieben Arbeitsphasen (ebd.:18):

1. Situation analysieren und beschreiben
2. Ziele, Zielgruppen und Adressatinnen, Adressaten finden
3. Angebote auswählen, anpassen, entwickeln
4. Konzeption/Auftrag schriftlich festhalten
5. Präventionsangebote umsetzen
6. Projekt-/Präventionsziele überprüfen (Evaluation)
7. Ergebnisse sichern und Schlussfolgerungen ziehen

Im Folgenden werden die sieben Arbeitsphasen beschrieben und die Umsetzung skizziert. Es folgen konkrete Leitfragen und ausgewählte Hinweise zu Methoden und Instrumenten.

Arbeitsphase 1: Situation analysieren und beschreiben

IST-Zustand: bestehende Angebote und Ressourcen für ein gesundes und gelingendes Aufwachsen, Bedürfnisse und Bedarf an Angeboten der Gewaltprävention und, falls gegeben, Problematiken wie Risikofaktoren und Ursachen eruieren. Das ist wichtig, damit konkret mit Prävention angesetzt werden kann. Es kann durchaus vorkommen, dass Ursachen nicht erkennbar, sondern nur Symptome ersichtlich sind. In solchen Fällen sollte Prävention an den Zielgruppen und Phänomenen ansetzen. Zunehmende Gewalt im Sozialraum, Mobbing in der Schule oder Vandalismus im öffentlichen Raum können bereits Anlass für Präventionsmassnahmen sein. Mit Hilfe der Situationsanalyse können bekannte Risiken in den kommenden Arbeitsphasen verringert sowie Ressourcen gestärkt werden (vgl. ebd.: 19).

Umsetzung

Leitfragen:

Wie ist die Situation? Was sind Auslöser dafür, dass Gewaltprävention ein Thema ist?

Welche Ressourcen und Angebote gibt es bereits?

Welche Phänomene zeigen sich? Was ist feststellbar, was sind Ursachen?

Wo und in welchem Kontext zeigen sich die Phänomene oder das Problem? Zu welchen Zeiten und wie oft? Welches Ausmass hat das Problem? Warum zeigt es sich? Was sind mögliche Erklärungsansätze?

Wer sind die direkt oder indirekt Betroffenen (Alter, Geschlecht, soziale Merkmale)? Gibt es Täterinnen und Täter? Gibt es noch andere Akteurinnen und Akteure?

Wie lange hält das Problem schon an und hat es sich in letzter Zeit verschärft? Welche Auswirkungen hat das Problem?

Wurden vorgängig bereits konkrete Massnahmen ergriffen? Wie erfolgreich waren sie und was waren Stolpersteine? (ebd.: 19f.).

Arbeitsphase 2: Zielsetzung festlegen sowie Zielgruppen und AdressatInnen definieren

Um herauszufinden, wann, bei wem und weshalb eine Intervention stattfinden soll, müssen konkrete Zielsetzungen und entsprechend definierte Zielgruppen festgehalten werden. Damit Präventionsangebote wirksam sein können, sollen die Interessen und Möglichkeiten der Zielgruppe(n), der Auftraggebenden und weiteren Betroffenen beachtet werden. Autonomie sowie Entscheidungs- und Gestaltungsmacht spielen eine grosse Rolle.

Umsetzung:

Es muss zwischen Umsetzungs- und Wirkungszielen unterschieden werden. Projektziele setzen an der Prozessebene an und benennen, was umgesetzt werden soll, um die Wirkungsziele zu erreichen. Wirkungsziele (oder auch Präventionsziele) beschreiben und benennen Risikofaktoren, die verhindert werden sollen und Schutzfaktoren, die gefördert werden sollen. Sie beziehen sich beide auf das eigentliche Präventionsanliegen.

Um die Ziele konkret umsetzbar zu halten, sollten sie nach den SMART-Kriterien (spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch, terminiert) formuliert werden. Daraus werden Indikatoren abgeleitet, die der Umsetzung dienen und in der Evaluation die Zielerreichung überprüfen können. Sinnvoll wäre, wenn sich die Zielformulierungen an einem theoretischen Wirkmodell und an Good-Practice-Kriterien orientieren würde. Ein Wirkungsmodell zeigt mit dem Beispiel der Gewaltprävention auf, welche Präventionsangebote auf was wirken und wie das die Gewaltvorkommnisse beeinflusst. Die Chancen auf eine realistische und erreichbare Zielformulierung wird erhöht, wenn sich ein ausgewähltes Programm an einem Wirkmodell orientiert, welche sich auf wissenschaftliche Daten stützt. Die Adressatinnen und Adressaten und Zielgruppen müssen genau definiert werden (vgl. ebd.: 20).

Leitfragen:

Bei wem sollen die Präventionsziele erreicht werden?

Wer ist sonst noch in welcher Art und Weise zu beteiligen?

Sind die Ziele SMART?

Orientieren sich die Ziele an einem Wirkmodell?

Orientieren sich die Ziele an den Good-Practice-Kriterien? (ebd.: 20).

Arbeitsphase 3: Präventionsangebote auswählen, anpassen oder entwickeln

Erst nachdem Ziele und Zielgruppen festgelegt wurden und sich an einem Wirkmodell orientieren, sollen Massnahmen oder Angebote festgelegt werden. Damit zu den Zielen passende Angebote gesucht werden können, ist dieses gestaffelte Vorgehen von Vorteil. Wenn das nicht eingehalten wird, kann es passieren, dass gute Angebote umgesetzt werden, jedoch kein Beitrag zur Zielerreichung und somit zum präventiven Anliegen geleistet wird (vgl. ebd.: 23).

Umsetzung:

Welche Angebote eignen sich, um Ziele zu erreichen, und warum? Auf welche erfolgreichen Angebote kann man zurückgreifen? Gibt es alternative Möglichkeiten?

Welche Good-Practice-Kriterien sind massgeblich für die Angebote? Gibt es Teile der Angebote, die sich nicht in den Kriterien finden? Warum nicht?

Welche Ressourcen (finanzielle, personelle, fachliche) braucht es und stehen diese ausreichend zur Verfügung?

Wer muss eingebunden werden und wer übernimmt welche Aufgaben?

Ist die Zielerreichung mit den gewählten Massnahmen und Angeboten überprüfbar? Wie (Daten, Methoden, Zeitpunkt) und anhand welcher Indikatoren? (ebd.: 23).

Arbeitsphase 4: Konzept resp. Auftrag schriftlich festhalten

Ein Konzept bringt alle bis zu diesem Zeitpunkt angestellten Überlegungen zusammen und in Bezug zueinander. Ein Konzept dient als Orientierung in den Phasen der Umsetzung und Evaluation und wird damit nochmals reflektiert. Die stetige Überprüfung des Konzepts ist während der Umsetzungsphase bedeutend. Mit dem Konzept wird die Aufklärungsphase abgeschlossen und dient als Basis für einen entsprechenden Auftrag (ebd.).

Umsetzung:

Folgende Punkte gehören in den Antrag:

Projekttitel, verantwortliche Organisationen und Personen

Projektbegründung

Projektziele, intendierte Wirkung (Präventionsziele), Indikatoren, Wirkmodell

Zielgruppen, AdressatInnen und Settings

Vorgehensweisen, Massnahmen

Projektorganisation, Projektmitarbeitende (inkl. Qualifikation)

Finanzielle und zeitliche Ressourcen

Zeitplan mit Meilensteinen

Evaluationsfragen

Nutzung und Nutzbarmachung der Erkenntnisse des Projektabschluss (ebd.: 24).

Arbeitsphase 5: Präventionsangebote umsetzen

Das Konzept muss während der Umsetzung fortwährend überprüft werden. Änderungen sind möglich, müssen aber geprüft und begründet sein. Eine Grundlage für die Evaluation ist die Dokumentation der Umsetzung (vgl. ebd.: 25).

Umsetzung:

Leitfragen:

Erfolgt die Umsetzung gemäss Konzept?

Gibt es Abweichungen? Können diese erklärt/begründet werden?

Sind Anpassungen auf der Konzeptebene nötig?

Wie wird die Umsetzung laufend dokumentiert? (ebd.: 25).

Arbeitsphase 6: Projekt- und Präventionsziele überprüfen (Evaluation)

Die Evaluation ist eine systemische Sammlung und Analyse von Informationen über verschiedene Aspekte eines Projekts und deren kritische Beurteilung. Der Fokus liegt dabei auf der Umsetzung sowie der Umsetzungsqualität und der Präventionszielerreichung hinsichtlich Wirksamkeit. Die Evaluation zieht sich durch das gesamte Präventionsangebot hindurch. Der Schlussbericht entsteht am Ende des Projekts (vgl. ebd.: 26).

Umsetzung:

Leitfragen:

Wird das, was man umsetzen will, tatsächlich wie geplant umgesetzt?

Werden die Ziel- und AdressatInnengruppen erreicht?

Konnten Abweichungen begründet werden und adäquat in die laufende Umsetzung aufgenommen werden?

Können die umgesetzte Massnahme das bewirken, was zuvor als Ziel definiert wurde?

Sind die Wirkungen auf die Massnahmen rückföhrbar oder gibt es alternative Erklärungsmöglichkeiten?

Sind nicht intendierte Effekte wahrnehmbar? (ebd.: 26).

Die Evaluation hat einen hohen Stellenwert, insbesondere bei neuen und innovativen Projekten. Der Prozess der Umsetzung und das Ergebnis kann durch die Evaluation geprüft werden. Das dient der optimalen Steuerung eines Projekts und ermöglicht eine abschliessende Beurteilung zur Zielerreichung. In der Gewaltprävention ist die Evaluation vor allem dazu da, um bestehende Strategien oder Angebote zu verbessern, öffentliche Gelder zu legitimieren oder auch, um die Öffentlichkeit faktisch zu informieren (vgl. ebd.: 26). Dies kann intern durch das Projektpersonal oder durch die Expertise durchgeföhrt werden. Auch eine Kombination ist möglich. Falls die Erfahrung dazu fehlt, empfiehlt es sich, eine Begleitung einer Fachstelle hinzuzuziehen (vgl. ebd.: 27).

Arbeitsphase 7: Ergebnisse sichern und Schlussfolgerungen ziehen

Eine klare und gut ausformulierte Dokumentation der Umsetzung eines Projekts ist zentral. Eine Bilanz zum Umgesetzten und zu Veränderungen ist wünschenswert. Bilanz und Schlussfolgerungen bieten die Grundlage für weitere Zielformulierungen, für die Überföh rung in ein Regelangebot oder den Entscheid, das entsprechende Programm nicht einzuföhren (vgl. ebd.).

Umsetzung:

Leitfragen:

Welche zentralen Erkenntnisse konnten gewonnen werden?

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus einerseits für das Projekt, andererseits für den ursprünglichen Handlungsbedarf: Was ist zu tun? Was kann (für den Moment) so belassen werden? (ebd.).

6.6 Good-Practice-Kriterien im Bereich Schule

6.6.1 Gemeinsame Werte entwickeln und leben

Eine Schule (Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Lehrpersonen, Schulsozialarbeit, Mittagstischleitung, Schulhausabwarte und auch die Eltern) sollte gemeinsam eine prosoziale Werterhaltung entwickeln und im Schulalltag leben. Damit soll klar gemacht werden, dass keine Form von Gewalt an der Schule geduldet wird und potenzielle Opfer unterstützt werden. Die

Einstellung zu Gewalt, die Fähigkeit zur Empathie und insbesondere das konkrete Verhalten sollten durch das Präventionsangebot positiv verändert werden (vgl. ebd.: 44).

Umsetzung:

Wirksame Präventionsangebote zeigen auf, dass alle Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schüler an der Erarbeitung von Werthaltungen und konkreten Verhaltensregeln beteiligt sein müssen, um sie im Alltag leben zu können. Um die Eltern für das Thema Gewalt an Schulen zu sensibilisieren und mit ihnen gemeinsame Strategien im Umgang mit Gewalt zu entwickeln, sollten ihnen Informations- und Diskussionsmöglichkeiten angeboten werden.

Im Schulprogramm sollten die Themen Verhalten und Einstellung bezüglich Konflikte und Gewalt standardmässig integriert sein. Dies kann in Form von Fallbeispielen, Diskussionen, Rollenspielen, Theater oder Gruppenarbeiten geschehen. Reine Wissensvermittlung reicht für die Prävention nicht aus. Ansonsten fehlt der direkte Bezug in ihre Lebenswelt. Lehrpersonen haben zudem eine besondere Vorbildfunktion.

Bei den Gruppenarbeiten ist eine Durchmischung von verhaltensauffälligen und sozial kompetenten Kindern und Jugendlichen sinnvoll für die Vermeidung der Segregation von auffälligen Kindern und Jugendlichen. Wenn dadurch die Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen gefördert werden, ist das Ziel erreicht. Denn Angebote zum Erwerb sozialer Fähigkeiten haben einen positiven Effekt auf das allgemeine Verhalten der Heranwachsenden, auf das Klassenklima und auf eine bessere und schnellere Reaktionsfähigkeit der Opfervermeidung (vgl. ebd.).

6.6.2 Kontinuität der Präventionsarbeit gewährleisten

Idealerweise werden Präventionsangebote in bestehende Schulprogramme eingebunden und regelmässig wiederholt. Punktuelle Prävention im schulischen Alltag hat keine nachhaltige Wirkung.

Umsetzung:

Wenn das Präventionsangebot in den Schulalltag integriert und regelmässig angeboten wird, können die Wiederholungen der gelernten und diskutierten Inhalte verankert werden, um damit eine wirksame und nachhaltige Wirkung zu erzielen. Auch an den Elternabenden sollte das Thema Jugendgewalt als regelmässiger Inhalt diskutiert werden.

Um die Kontinuität der Massnahmen gewährleisten zu können, braucht es pro Schule eine verantwortliche Person mit entsprechenden Ressourcen. Wenn der Aufwand für die beteiligten Personen, also vor allem für die Lehrpersonen, den zur Verfügung stehenden Ressourcen

entspricht, kann verhindert werden, dass das Programm von Beginn an mit geringer Motivation und nicht den Vorgaben entsprechend umgesetzt wird (vgl. ebd.: 45).

6.6.3 Sozialraumorientierung der Präventionsangebote sicherstellen

Gewalt unter Kindern und Jugendlichen ist ein sozial-ökologisches Phänomen (ebd.: 46). Gewalttätiges Verhalten kann in einem sozialen Kontext gefördert oder gehemmt werden. Zentral bei der Gewaltprävention ist das Einbeziehen der unterschiedlichen sozialen Gruppen wie die Klasse, weitere Peers, Lehrpersonen, Schulsozialarbeit und die Eltern respektive die Familie (vgl. ebd.). In der Schule sollten sich die Präventionsangebote deshalb unbedingt am sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler und den darin enthaltenen sozialen Gruppen orientieren und diese in die präventiven Massnahmen einbeziehen (ebd.).

Umsetzung:

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendgewalt ist für die Mitarbeitenden der Schule unumgänglich. An Elternabenden sollten die Eltern informiert und sensibilisiert werden. An der Auswahl der Angebote sollten sie beteiligt sein dürfen und die Umsetzung soll gemeinsam entstehen. Vernetzungsarbeit mit weiteren Personen und Institutionen im Umfeld der Schule ist förderlich (vgl. ebd.).

6.6.4 Kompetenzen der Lehrkräfte weiterentwickeln

Damit Lehrpersonen erste Anzeichen von Gewaltsituationen früh erkennen können, sollten sie in ihren Kompetenzen im Führen einer Schulklasse, im Gestalten von Beziehungen sowie im Umgang mit störendem und aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und in ihren Konfliktlösungsfertigkeiten gestärkt werden (vgl. ebd.: 47).

Umsetzung:

Lehrpersonen sind Teil des Klassensystems und haben somit eine zentrale Rolle in Gewaltsituationen innerhalb des Schulsettings. Sie sind im Schulalltag regelmässig mit Gewalt konfrontiert und haben einen Einfluss auf die Klasse und deren Umgang mit Gewaltsituationen. Bestehende Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema sollten verringert werden. Abläufe müssen festgelegt und Kontaktpersonen bestimmt werden.

Die Gewaltpräventionsangebote sollten sich nicht nur an die Jugendlichen, sondern auch an die Lehrkräfte wenden. Sinnvolle Ansätze sind versucht, die Einstellungen und Fähigkeiten von Lehrpersonen zu ergänzen und zu erweitern. Sensibilisierung und Bewusstmachung auf Gewaltsituationen im Schulalltag sollen gefördert werden. Sie müssen lernen, das Thema

auch auf sich selbst zu beziehen. Wirksame Angebote vermitteln der Lehrerschaft Wissen und fördern die gegenseitige Unterstützung im Lehrpersonenteam. Mit Wissen kann gegen Gewalt angekämpft werden (vgl. ebd.).

6.6.5 Prosoziales Verhalten der Peers und der Zuschauenden fördern

Für die Förderung oder Hemmung von gewalttätigem Verhalten ist das Verhalten von Peers entscheidend. Deshalb ist das Ziel hierbei, die Peers soweit zu sensibilisieren, dass sie als Zuschauende ihre Missbilligung äussern oder dem Opfer Hilfe anbieten. Gewalt wird dadurch wirksam unterbunden.

Umsetzung:

Module mit aktiven Elementen, die sich in altersgerechter Form mit den Themen Mobbing, sexueller und physischer Gewalt auseinandersetzen, führen dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Gewaltsituationen hineinfühlen und Empathie für ihre Opfer entwickeln können. Rollenspiele können eingeübt und anschliessend diskutiert werden. Die Befähigung, die Täterschaft nicht in ihrem Verhalten zu bekräftigen, sondern das Opfer zu schützen, ist dabei das Ziel. Die Rollenspiele müssen professionell angeleitet sein (vgl. ebd.: 48).

6.6.6 Handlungsleitfaden erarbeiten und einführen

Ein Handlungsleitfaden mit klaren Regeln und Prozessbeschreibungen sollte in der Schule existieren und genutzt werden. Der Leitfaden enthält die Vorgehensweise bei einem Vorfall bei ersten Anzeichen von Gewalt und die Aufgabenteilung der involvierten Personen. Für die Früherkennung und -intervention ist ein Handlungsfaden unabdingbar.

Umsetzung:

Der Handlungsleitfaden sollte praktisch sein, hilfreich und von allen akzeptiert. Er sollte verschiedene Stufen enthalten, damit in verschiedenen Situationen adäquat gehandelt werden kann. Er sollte klare Konsequenzen für die Täterschaft aufzeigen und unterstützende Angebote für die Opfer darbieten. Eine klare Kommunikation bezüglich des gewünschten Verhaltens in der Schule soll gefordert werden. Bei einem Vorfall muss nach Anleitung konsequent reagiert werden.

Bei Bedarf sollen weitere Bezugspersonen beigezogen werden. Alle Beteiligten haben das Recht, die Situation aus ihrer Sicht zu schildern und die Lehrperson diskutiert über die Beobachtungen mit den involvierten Personen. Der Austausch mit anderen Lehrpersonen soll möglich sein. Die Opfer von Gewalt sollen die Unterstützung der Schulsozialarbeit in Anspruch

nehmen dürfen, die sie fachlich unterstützen und begleiten. Der Verlauf zwischen TäterInnen-Opfer-Beziehung soll weiterhin beobachtet und das Opfer gestärkt werden. Der Einbezug von prosozialen Mitschülerinnen und Mitschülern zur Unterstützung des Opfers hat einen hohen Stellenwert (vgl. ebd.: 49).

7. Faustlos

Damit die Prävention von aggressivem Verhalten möglichst effizient ist, sollte sie früh ansetzen, um möglichst viele Kinder zu erreichen. Deshalb eignen sich Kindergärten und Grundschulen in besonderem Masse für die Realisierung von Präventionsprogrammen. Um der Verschärfung der Intensität von Gewalthandlungen von Kindern entgegenzuwirken, gibt es verschiedene Interventionsmöglichkeiten, die mit Gewaltprävention langfristig erfolgreicher als Interventionsmassnahmen sind.

7.1 Was ist Faustlos?

Faustlos ist ein Curriculum, das für die Grundschule (was im Deutschland den Kindergarten und die Sekundarstufe umfasst) entwickelt wurde. Es soll impulsives und aggressives Verhalten von 6-10-Jährigen vermindern und die soziale Kompetenz der Kinder fördern. Das Curriculum dient der Gewaltprävention. Aggressives und gewaltbereites Handeln führt meist auf einen Mangel an sozialen Kompetenzen, der eine konstruktive Form der Konfliktbewältigung nicht zulässt, zurück. Faustlos soll prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut stärken (vgl. Cierpka/Schick 2004: 7).

Faustlos kann in verschiedene Fachgebiete des Unterrichts miteinbezogen werden. Das Curriculum ist für Gruppen konzipiert, das sich an alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse wendet. Besonders hervorzuheben daran ist, dass besonders aggressive oder gewaltbereite Schülerinnen und Schüler nicht ausgegrenzt oder stigmatisiert werden, weil die ganze Klasse gemeinsam am Programm teilnimmt. Dadurch profitieren nicht nur sie, sondern die ganze Klasse von den neu hinzugewonnenen prosozialen Kompetenzen. Somit werden auch die etwas unsicheren und wenig beachteten Kinder durch ihre soziale Entwicklung und Integration durch Faustlos gefördert (vgl. ebd).

7.1.1 Kompetenzen im Curriculum

Empathie

«Empathie lässt sich beschreiben als die Fähigkeit, den eigenen und den emotionalen Zustand eines anderen Menschen zu bestimmen, die Perspektive einer anderen Person übernehmen und auf eine andere Person emotional reagieren zu können.» (Cierpka 2005: 46). Diese Fähigkeit bildet sich bei Kindern in der frühen Kindheit, zwischen dem ersten und dem vierten Lebensjahr. Störungen in der Entwicklung der Empathiefähigkeit kommen meist dann vor,

wenn eine empathische Bezugsperson fehlt. Extrem belastende Situationen oder emotionale Erlebnisse können auch dazu führen, dass Kinder Abwehrmechanismen entwickeln, die die Fähigkeit zur Empathie vermindern (vgl. ebd.).

Die Förderung von Empathie ist die Basis des Faustlos-Curriculums (Cierpka/Schick 2004: 12). Die emotionale Intelligenz der Kinder soll durch das Curriculum gefördert werden, damit die Grundlage der beiden anderen Komponenten geschaffen werden kann (vgl. ebd.)

Impulskontrolle

Die Impulskontrolle ist eine wesentliche Fähigkeit, um impulsives und aggressives Verhalten zu reduzieren (Cierpka 2005: 47). Faustlos verbindet die Vermittlung eines kognitiven Problemlöseverfahrens und das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten. Das sind zwei Strategien, die die Kinder bei der Entwicklung von Impulskontrolle fördern (vgl. ebd.).

Durch die Impulskontrolle sollen die Kinder lernen, ein Problem so zu lösen, dass die Gefühle aller Beteiligten miteinbezogen werden. Wenn dies nicht der Fall ist, kann kreatives Problemlösen nicht möglich gemacht werden (vgl. ebd.)

Umgang mit Ärger und Wut

In dieser Einheit werden Techniken zum Umgang mit heftigen Gefühlen vermittelt, die von den Kindern häufig als Stress erlebt werden (Cierpka 2005: 49). Die Techniken beinhalten Komponenten zur körperlichen Entspannung und kognitive Strategien zum Problemlösen (ebd.: 50).

7.2 Anwendung des Curriculums

7.2.1 Einführung

Vor der Einführung muss geklärt sein, wer für was zuständig ist. Die erste Einführung sollte durch die Klassenlehrperson erfolgen. Sie ist in der Regel am häufigsten präsent in der Klasse, was der Übertragung des Gelernten, was bei Punkt 7.2.3 erläutert wird, ein Hauptziel des Curriculums darstellt. Die Schülerinnen und Schüler können sich jederzeit an die Klassenlehrperson wenden, wenn Fragen auftauchen sollten. Am wirkungsvollsten sei es, so Cierpka und Schick (vgl. 2004: 14), wenn das Programm in jeder Klassenstufe vermittelt werde. Die Kontinuität trägt massgeblich zum Erfolg bei. Das Curriculum soll nur im Spezialfall mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen allein arbeiten. Sinnvoller ist es, wenn alle die Strategien lernen und anwenden, damit prosoziales Verhalten zur Norm wird und Stigmatisierungen vermieden werden können. Nach der ersten Durchführung bietet sich eine Evaluation der Pilotphase an.

Eine Fortbildung der Lehrkräfte gewährleistet die verantwortungsvolle und effektive Durchführung des Programms. Die Weiterbildung dauert einen Tag und gibt einen Überblick über die Hintergrundinformationen, Ziele und Vermittlungsstrategien. Nachdem alle mit dem Programm vertraut geworden sind, sollen sich die Lehrpersonen austauschen und diskutieren, um Fragen und Schwierigkeiten zu klären.

Die Eltern sollen über die Inhalte des Curriculums informiert werden, damit die Wirksamkeit von Faustlos gesteigert werden kann. Ein Elternabend, Einzelgespräche oder Informationsbriefe bieten sich hier an (vgl. ebd.: 15).

7.2.2 Unterrichten

Laut Cierpka und Schick (ebd.: 16). Sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Gefühle identifizieren
- Perspektive anderer einnehmen
- empathisch auf andere reagieren
- Problemlösungsstrategie anwenden
- kleinschrittiges Üben sozialer Kompetenzen
- Anhang spezifischer Anzeichen Ärger und Wut erkennen
- Beruhigungstechniken anwenden

Das Programm wird in die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut eingeteilt. Die Einheiten müssen in dieser Reihenfolge aufeinander folgen, da der Aufbau dieser Fertigkeiten sonst nicht gewährleistet werden kann (vgl. ebd.: 16). Es werden Fotos an die Wand projiziert, während die Schülerinnen und Schüler eine Geschichte dazu erhalten und darüber diskutieren können. In der Diskussion werden auch Fragen gestellt, die möglichst neutral und ohne Wertung sein sollen. Mittels Poster werden die einzelnen Schritte vom Problem bis zur Problemlösung aufgezeichnet, um eine zusätzliche visuelle Verstärkung der Strategie zu ermöglichen. Die Poster werden gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen erstellt und anschliessend im Klassenzimmer aufgehängt. Rollenspiele sind eine wirksame Methode, um das Lernen prosozialer Fähigkeiten zu fördern. Die Lehrpersonen sollen sich aktiv ins Geschehen eingeben. Besonders jüngere Kinder sind noch nicht in der Lage, selbstständig Rollenspiele durchzuführen. Deshalb braucht es danach auch ein Feedback, das spezifisch das Loben der Kinder miteinbezieht (vgl. ebd.: 18).

Die Langzeitwirkung der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Curriculums entfalte sich erst, wenn sie immer wieder in realen Situationen angewendet würden. Die Übertragung des Gelernten ist sehr bedeutsam, deshalb wird auch Material für den Gebrauch im eigenen zu Hause mitgegeben. Dies erscheint im Anweisungsheft (vgl. ebd.: 19).

7.2.3 Übertragen

Ein einfacher Drei-Schritte-Plan soll bei der Übertragung des Gelernten helfen. Als erstes wird der Tag vorphantasiert, indem die Kinder über die geplanten Aktivitäten sprechen. Danach wird während des Schultages ihr Verhalten verstärkt, indem Lob ausgesprochen wird. Und am Ende des Tages wird das Programm nochmals besprochen, während die Kinder gefragt werden, ob sie bestimmte soziale Fähigkeiten während des Tages eingesetzt haben (vgl. ebd.: 20).

7.3 Einheiten

7.3.1 Empathie

Cierpka und Schick (2004) nehmen hier die Definition aus dem Websters Dictionary, das Empathie wie folgt definiert: Empathie wird definiert als verstehen, sich bewusst machen, sensibel sein und Gefühle und Gedanken einer anderen Person stellvertretend (nach-) empfinden zu können (1999 zit. ebd.: 23). Sie stützen sich auf die Aussagen von Hoffmann (vgl. 1982 zit. nach Cierpka/Schick 2014: 23), der Empathie als Hauptbestandteil der Entwicklung prosozialen Verhaltens und interpersoneller Problemlösestrategien ansieht. Im Handbuch wird auf die verschiedenen Entwicklungsschritte im jeweiligen Alter eingegangen und Entwicklungsstörungen werden thematisiert. Etwa das Fehlen von einer verantwortungsvollen primären Bezugsperson oder belastende emotionale Erlebnisse können dazu führen, dass Kinder Abwehrmechanismen entwickeln, die ihre Fähigkeit zur Empathie reduzieren. Bei Mädchen sprechen Cierpka und Schick (2004) von einer Übersozialisation, Jungen werde nahegelegt, ihre Gefühle zu unterdrücken. Sie seien, wie auch in dieser Arbeit bereits erkannt wurde, häufiger Opfer oder zeugen von Misshandlungen durch Familienmitglieder, was dazu führen kann, dass die Entwicklung der Empathiefähigkeit durch diese Geschlechtsrollensozialisation beeinträchtigt wird (vgl. ebd.: 24).

Im Curriculum Faustlos werden verschiedene Strategien realisiert, um die Empathieförderung zu erreichen:

- Identifikation von Gefühlen anhand von körperlichen, verbalen und situativen Anhaltspunkten

- Menschen können in Bezug auf die gleiche Sache unterschiedliche Gefühle haben
- Gefühle können sich ändern und dafür gibt es Gründe
- Vorhersage von Gefühlen
- Menschen haben unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen
- Unterscheidung von absichtlichen und unabsichtlichen Handlungen
- Anwendung von Regeln für Fairness in einfachen Situationen
- Mitteilen von Gefühlen unter Verwendung von Ich-Botschaften und aktivem Zuhören
- Ausdrücke von Sorge und Mitgefühl für andere (ebd.: 25).

Diese Strategien werden grösstenteils mittels Rollenspielen ermittelt und in Übungen oder mit Spielen erlernt. Am Ende der Einheit wird wieder durch Erfragen das Gelernte in Erinnerung gerufen und ermittelt, wie die neu erlernten Fähigkeiten nun angewendet werden können (vgl. ebd.: 26).

7.3.2 Impulskontrolle

Impulskontrolle bedeutet hier eine Aktivität zu stoppen und über ein Problem nachzudenken, anstatt spontan zu tun, was einem als erstes in den Sinn kommt (vgl. ebd.: 26). Darin enthalten sind das Erlernen einer Problemlösestrategie und das kleinschrittige Üben sozialer Kompetenzen. Auch hier wird wieder auf das Alter und die verschiedenen Entwicklungsstufen eingegangen (vgl. ebd.: 27).

Das Faustlos Curriculum baut auf folgenden fünf Schritten auf:

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungen gibt es?
3. Frage dich bei jeder Lösung:
 - Ist sie ungefährlich?
 - Wie fühlen sich die beteiligten Personen?
 - Ist sie fair?
 - Wird sie funktionieren?
4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus.
5. Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun? (vgl. ebd.: 28).

Geübt werden die Kompetenzen in kleinen Schritten. Die Lektionen beruhen auf Problemsituationen, bei dem ein bestimmtes Verhalten bei der Lösung erforderlich ist. Auch hier sind wiederum Rollenspiele möglich (vgl. ebd.: 29). Bei der Einheit Impulskontrolle wurde zusätzlich das Problemlöseverfahren *Lautes Denken* ergänzt. Während des Ausführens der Problemlösungsschritte sagen die Kinder und Jugendlichen die einzelnen Schritte laut vor. Cierpka und Schick beruhen sich hier auf Camp und Bash (vgl. 1981 zit. nach Cierpka/Schick 2004), deren Untersuchungen mit Kindern zeigten, dass verbale Selbstinstruktionen das Erinnerungsvermögen, die kognitiven Leistungen, das Diskriminationslernen und die Fähigkeit zur Kontrolle motorischen Verhaltens aufrechterhalten und fördern (vgl. ebd.: 30) Damit das funktioniert, müssen die Lehrpersonen selbst laut denken. Das wiederholte Vorführen dieser Strategie hat eine Schlüsselfunktion (vgl. ebd.: 31).

7.3.3 Umgang mit Ärger und Wut

Mit den Beruhigungstechniken, die bei dieser Einheit eingeführt werden, sollen die Ursachen des Ärgers konstruktiv angegangen werden. Wut und Ärger haben auch positive Seiten, sie können eine Quelle für vielfältige positive Veränderungen sein, sowohl auf individueller als auch auf sozialer und politischer Ebene. Wut und Ärger führen nicht immer zu destruktiv aggressivem Verhalten. Ärger ist häufig eine Komponente bei aggressivem Verhalten, das Problem dabei ist aber nicht der Ärger selbst sondern die Reaktion darauf (vgl. Weber 1994 zit. nach Cierpka/Schick 2012: 32).

Bei dieser Einheit wird ein Modell zum sekundären Coping eingeführt. Konstruktives Ärgermanagement zielt darauf ab, den spiralförmigen Kreislauf der Ärgereskalation mithilfe von positiver Selbstinstruktion zu durchbrechen. Dabei gelten folgende vier Schritte zu beachten:

1. Wie fühlt sich mein Körper an?
2. Beruhige dich:
 - Hole tief Luft
 - Zähle langsam rückwärts
 - Denke an etwas Schönes
 - Sage «Beruhige dich» zu dir selbst
3. Denke laut über die Lösung des Problems nach
4. Denke später noch einmal darüber nach:
 - Warum habe ich mich geärgert?

- Was habe ich dann gemacht?
- Was hat funktioniert?
- Was hat nicht funktioniert?
- Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?
- Kann ich mit mir zufrieden sein? (ebd.: 33).

Der Schlüsselbegriff bei dieser Einheit ist «*sich beruhigen*». Eine Möglichkeit ist eine Beruhigungsecke, die für die Kinder eingerichtet werden kann, damit sie sich zurückziehen können und ihre Beruhigungstechniken ungestört anwenden können. Ergänzende Übungen und Spiele werden zusätzlich im Anhang des Handbuchs deklariert (vgl. ebd.: 34).

7.4 Elterninformation

Um Faustlos auch zu Hause anwenden zu können, sollten die Eltern regelmässig über die Lektionsinhalte informiert werden. Mittels Elternbriefe werden Anweisungen und Anregungen auf zusätzliche Übungen bekannt gegeben. Ergänzend zu den Elternbriefen habe es sich bewährt, Faustlos an einem Elternabend vorzustellen. Dazu eignet sich der Faustlos-Informationenfilm und das Faustlos-Taschenbuch. Die vorformulierten Briefe zu den jeweiligen Einheiten sind im Anhang des Handbuchs vorzufinden (vgl. ebd.: 40).

7.5 Evaluationsstudien

Zum englischsprachigen Original-Curriculum Second Step wurde erstmals 1988 in Seattle eine Studie durchgeführt. Beland (1988) hat damals erkannt, dass die Kinder nach der Programmdurchführung empathischer waren und bessere Problemlösefähigkeiten aufwiesen. Die erste Version des Faustlos-Curriculums wurde 1996/97 an elf Göttinger Schulen durchgeführt. 1998 haben Hahlweg, Hoyer, Naumann und Ruschke die überarbeitete Version, die an den Schulen in Mannheim und Heidelberg getestet wurde, evaluiert (vgl. Arabatzidou 2013: 99). Schick und Cierpka haben 2006 das von ihnen abgeänderte Curriculum evaluiert. Es hat sich gezeigt, dass sich die Lehrpersonen weitgehend an die Vorgaben gehalten hatten und die Materialien weitgehend als positiv bewerteten. Die Wirksamkeit des Programms war jedoch begrenzt. Es gab methodische Probleme wie die hohe Ausfallrate bei den Fragebögen und eingeschränkte Erfassungen von Lehrpersonenangaben. Die Effekte auf das Verhalten der Kinder waren gering, jedoch bei Kindern mit höheren Problemwerten wie dies hier genannt wird, waren die Trainings effektiver. Daher wäre möglicherweise eine gezielte Prävention geeigneter. Die Gefahr latenter Programmmodifikationen, sowie das beim Curriculum möglich ist, besteht vor allem bei semiprofessionellen Trainerinnen und Trainer, die über zu wenig Infos

zur theoretischen Fundierung der Massnahmen verfügen (vgl. Beelmann/Raabe 2007: 156).
Es empfiehlt sich eine umfassendere und langfristige Untersuchung des Programms, um das
Verfahren weiterentwickeln zu können.

8. Schlussfolgerung

8.1 Gewaltbereitschaft und ihre vielfältigen Einflussfaktoren

Gewalt und Aggressionen unter Kindern und Jugendlichen gibt es in sehr vielen verschiedenen Formen. In den Medien werden wilde Spekulationen über die Ursachen diskutiert, die meist keinen genaueren Erklärungsansätzen folgen. Es stützt sich keine Theorie auf nur eine genaue Ursache dafür, dass Kinder und Jugendliche aggressiv handeln. Es hat sich aber gezeigt, dass Jugendliche, die wiederholt gewalttätig wurden, in ihrer Kindheit über längere Zeit Gewalt am eigenen Leib erfahren oder bei anderen Familienmitgliedern mitansehen mussten. Dabei entstand eine Ohnmacht, die zerstörerische Auswirkungen auf ihr Selbstbild hatte. Dieser Schmerz, der damit hervorgerufen wurde, wird wiederum anderen Menschen im eigenen Umfeld mittels körperlicher Ausbrüche angetan. Durch die Missachtung von den Eltern kann das Selbst- und Weltvertrauen verändert werden, das sich dann in negative Selbstkompetenz umwandelt und zu späteren Gewaltausübungen verleiten kann. Die Kinder oder Jugendlichen haben dann das Gefühl, eine andere Person wolle ihnen Leid antun, weil sie die Situation anders deuten. Die Situation wird mit vergangenen Ereignissen verglichen, ohne dass sich die Person diesem bewusst ist. Das kann wiederum zu Gewalt führen.

Zu den familiären Bedingungen können auch gesellschaftliche hinzukommen. Die Lebenslagen der Kinder verändern sich, sie entwickeln sich weiter. Der Zugang zum Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Ausdifferenzierungen führen zu einer Vielfalt möglicher Lebenswege. Die Jugendlichen müssen sich früh entscheiden, insbesondere der berufliche Werdegang bietet unglaubliche viele Möglichkeiten. Genau das kann auch zum Problem werden. Es folgt ein Verlust der Orientierung, hinzu kommt der Druck im Umgang mit der gefällten Entscheidung. Eingeschränkte Möglichkeiten der Berufswahl können zusätzlichen Konkurrenzdruck und Neid wecken. Diese Situationen gepaart mit der sowieso bereits schwierigen Lebensphase Jugend können zu Selbsthass führen, der wiederum auf andere übertragen werden kann.

Schlussendlich müssen die Faktoren Familie, Peers und gesellschaftliche Bedingungen mit dem Faktor des Individuums erweitert werden. All das steht miteinander in Wechselwirkung. Risikofaktoren können durch individuelle Handlungsressourcen reduziert werden. Kompetenzentwicklung geschieht, wenn Kapitalressourcen vorhanden sind und diese beeinflussen die Inanspruchnahme von Unterstützung. Da die Schule durch ihre professionalisierte Struktur als Stabilität in ihrem Leben erhalten bleibt und ein sozialer Ort sein sollte, kann sie den Jugendlichen in dieser Hinsicht Struktur bieten.

8.2 Schule

Die Schule bietet als staatliche Institution ein Treffpunkt für Kinder und Jugendliche, um über mehrere Jahre gemeinsam an einem Ziel arbeiten zu können. Es gibt keine vergleichbare Möglichkeit, an der sich alle Kinder aus dem Dorf oder einer Stadt treffen und einheitliche Regeln befolgen müssen, damit das Zusammenleben zumindest für einen gewissen Zeitraum funktioniert. Wenn sich eine Schule dessen bewusst ist, kann sie sich darauf vorbereiten und vorhandene oder neu erarbeitete Ressourcen nutzen, um den Schülerinnen und Schülern etwas mitzugeben. Der perfekte Ort also, um ein Gewaltpräventionsprogramm anzuwenden. Damit dies funktioniert, besteht eine Zeit- und Aufwandskonkurrenz zwischen dem Bildungs- und Erziehungsauftrag. Lehrpersonen sind für die Anwendung eines Programms nicht spezifisch ausgebildet. Das heisst, Zeit für Bildungsarbeit geht verloren. Deshalb wäre es sinnvoll, mit anderen Berufsgruppen wie der Sozialen Arbeit zusammenzuarbeiten. Der Einbezug der Schulsozialarbeit oder der Jugendarbeit, die mit der Klientel vertraut sind und über die Entwicklung der Jugendphase Kenntnis haben, könnten Unterstützung bieten. Da an sehr vielen Schulen eine Schulsozialarbeit vertreten und ein regelmässiger Austausch unumgänglich ist, wäre eine Vernetzung im Bereich Gewaltprävention sinnvoll.

Die Auswahl eines Präventionsprogramms muss sorgfältig getroffen werden. Die in Punkt 6.5.1 aufgelisteten Arbeitsphasen zur Auswahl eines Präventionsprogramms bieten dafür Unterstützung. Besonders zentral erscheint die Ermittlung des Ist-Zustandes, um die Prävention konkret ansetzen zu können. Die Auseinandersetzung mit der Auswahl eines Präventionsprogramms ist sehr zeitintensiv und muss sorgfältig gestaltet werden. Es bietet sich eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit an. Die Empfehlung für die Entscheidung zur Anwendung eines Programms sollte immer in Kombination mit den vorliegenden Auswahlkriterien stattfinden, um möglichst hohe Effekte erzielen zu können.

8.3 Einbezug der Familie

Da die Thesis aufgezeigt, dass die Grundstrukturen der Persönlichkeit eines Menschen hauptsächlich in der frühkindlichen Entwicklungsphase, also insbesondere im Familiensystem, ausgebildet werden, bildet das die primäre Sozialisation. Wenn also in der Schule ein Gewaltpräventionsprogramm durchgeführt wird und die Kinder lernen, wie sie sich in Konflikten verhalten können, ohne Gewalt anzuwenden, scheint das auf den ersten Blick sinnvoll. Bei genauerer Betrachtung ist eine Anwendung ohne Einbezug der Eltern lückenhaft. Denn spätestens, wenn die Kinder wieder nach Hause kommen, fallen sie in die alten Verhaltensmuster zurück, die sie zu Hause gesehen oder gelernt haben. Diese Handlungs- und Erfahrungsperspektiven tragen die Kinder wieder nach draussen.

Indem die Schule die Familienmitglieder unterstützt, sich gegenseitig wahrzunehmen und respektvoll miteinander umzugehen, zeigt sie Interesse an einer Zusammenarbeit und an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Da die Ressourcen für eine gute Kommunikation und die Verhinderung von Gewalt in den eigenen vier Wänden in erster Linie bei der Familie liegt, ist auch das Interesse derer daran entscheidend für eine gelingende Kooperation.

8.4 Prävention ja, aber wie?

Prävention dient der Verhinderung der möglichen Entstehung unerwünschter zukünftiger Zustände. Prävention ist aber nur dann sinnvoll und effektiv, wenn die Erkenntnisse während der Entwicklung eines Programms berücksichtigt werden. Unsystematisch angepasste Programme führen zu geringen Effekten. Wenn ein Programm an einer Schule angewendet wird und diese unter dem Druck der Kosten-Nutzen-Frage steht, hat die Legitimation für Politik und Gesellschaft einen schweren Stand. Da sich unsere Gesellschaft in ständigem Wandel befindet, sind Bemühungen zur Untermauerung der Notwendigkeit und Bedeutung von gut evaluierten und angepassten Präventionsangeboten unumgänglich.

Damit Prävention gelingt, müssen die drei Grundsätze der WHO eingehalten werden: Es kommt auf den Zeitpunkt der Intervention an, die Risikofaktoren müssen auf verschiedenen Ebenen behandelt werden und der Fokus der Prävention muss auf jene Zielgruppe zugeschnitten sein, die mit Verhaltensproblemen konfrontiert ist.

8.5 Faustlos

Um die Hauptfragestellung abschliessend beantworten zu können, braucht es einen Vergleich zwischen den Kompetenzen, die im Curriculum enthalten sind, und den Qualitätskriterien, die ein gelingendes Präventionsprogramm ausmachen.

Nach den Good-Practice-Kriterien muss eine Schule gemeinsame Werte entwickeln und diese im Schulalltag leben. Die Fähigkeit zur Empathie soll durch das Programm positiv verändert werden. Das Curriculum Faustlos erfüllt diesen Teil, da eine der drei Kompetenzen den Schwerpunkt Empathie abdeckt. Die Fähigkeit wird mittels Rollenspiele vermittelt und mehrmals wiederholt, um sie zu verinnerlichen. Ob die Kinder und Jugendlichen dies so erlernen und ausserhalb der Schule anwenden können, bleibt fraglich.

Der zweite Punkt der Good-Practice-Kriterien bildet die Kontinuität der Präventionsarbeit. Faustlos soll durch die einmalige Anwendung verinnerlicht und in den Schulalltag integriert werden, sodass eine zweite Anwendung nicht mehr notwendig ist. Die gewünschte

ganzheitliche Verinnerlichung dieser Kompetenzen hat sich in keiner Studie merklich herauskristallisiert.

Das Kriterium der Sozialraumorientierung stellte sich sowohl bei den Good-Practice-Kriterien als auch in dieser Thesis als wichtiges Element für eine gelingende Gewaltprävention heraus. Das Einbeziehen der unterschiedlichen sozialen Gruppen wie der Klasse, der Peers und vor allem der Eltern respektive der Familie ist zentral. Präventionsangebote sollten sich deshalb unbedingt am sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler orientieren. Im Curriculum Faustlos werden sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulklasse miteinbezogen. Teilweise werden auch Peers angesprochen. Die Familie wird vernachlässigt. Das kann dazu führen, dass ein gut strukturiertes Programm die gewünschten Effekte verfehlt, da der Einbezug der primären Sozialisationsinstanz fehlt. Ein guter Umgang mit Gewalt kann nicht in ein soziales Umfeld adaptiert werden, das die neu erlernten Werte und den Umgang damit nicht vertritt.

Die Kompetenzen der Lehrkräfte werden im Curriculum weiterentwickelt, indem sie an einer Schulung teilnehmen, bei der die wichtigsten Informationen zum Curriculum vermittelt werden. Die Umsetzung des Programms unterliegt jedoch jeder einzelnen Lehrperson selbst, was zu unterschiedlichen Ergebnissen in der Anwendung führen kann. Einer professionell eingearbeiteten Person, die mit dem Curriculum vertraut ist, die Anwendung zu überlassen, wäre eine Überlegung wert.

Die Erarbeitung eines Handlungsleitfadens ist im Curriculum nicht vorgesehen, wird in den Good-Practice-Kriterien jedoch empfohlen. Ein Leitfaden kann Vorgehensweisen enthalten, die die Schülerinnen und Schüler bei einem Vorfall nutzen können, um ersten Anzeichen von Gewalt und die Aufgabenteilung der involvierten Personen aufzeigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Curriculum Faustlos die Grundkriterien für eine gelingende Gewaltprävention grösstenteils abdeckt. Die Lehrpersonen werden vorab mit dem Curriculum vertraut gemacht. Das Programm enthält die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut, was für die Grundstrukturen einer Gewaltprävention sinnvoll ist. Es werden Rollenspiele zur Anwendung und Verinnerlichung der Einheiten angeboten, ein direkter Austausch nach den Übungen findet statt. Wenn aber davon ausgegangen wird, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz eine prägende Rolle auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen hat, ist der Einbezug dieser zu wenig berücksichtigt. Ein Informationsbrief an die Eltern, der über das Programm informieren soll, reicht nicht aus. Es muss eine aktive Zusammenarbeit stattfinden, um die im Programm neu erlernten Umgangsformen allumfassend verinnerlichen und anwenden zu können. Diese Kooperation muss in gegenseitigem Interesse stattfinden.

8.6 Weiterführende Überlegungen

Bei der Implementierung von Veränderungen in ein System kommt es immer wieder zu Situationen, die von den beteiligten Personen als unflexibel oder verhärtet erlebt werden. Dabei handelt es sich um das Ergebnis vieler Versuche, alles besser machen zu wollen, was meist zu noch mehr Regeln und Normen führt. Es entsteht «mehr dasselbe» vom bisherig Praktizierten, was das Problem nicht beseitigt, sondern vorübergehend lindert und in einer neuen Variation wieder auftaucht. Deshalb wäre ein Gedankensprung weg von der Suche nach der Ursache der Krise hin zur Zusammenwirkung der Faktoren und Ressourcen aller Beteiligten eine mögliche Sichtweise. Wenn die Schuld- und Ursachenfrage nicht mehr zur Lösungsstrategie gemacht würde, sondern wenn sie mehr auf individueller und institutioneller Ebene angestrebt werden würde. Veränderungen brauchen neue Muster, neue Muster verlangen neues Denken. Das Verlassen der gewohnten Bahnen und Verlangen nach der Metaperspektive. Ein Appell an die schulischen Institutionen (vgl. Hubrig/Herrmann 2014: 254f.).

Weitere Untersuchungen im Hinblick auf wirksame Massnahmen der Gewaltprävention könnten sich auf die Zusammenarbeit von Praxis und Leistungsbringenden, von politischen Entscheidungstragenden auf lokaler, kantonaler und Bundesebene, von Interessensorganisationen, Forschenden sowie gemeinnützigen Organisationen richten. Dafür müsste der Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis gestärkt werden, damit eine gut ausgebildete Wissensplattform der Praxis konkrete Hilfestellungen bieten kann. Könnte der Aufbau einer Nationalen Fachstelle, die konkrete Empfehlungen für geeignete Massnahmen und Programme an Institutionen weitergeben kann, Erfolg versprechen? (vgl. Averdijk/Eisner 2014: 260).

Quellenverzeichnis

Arabatzidou, Maria (2013). Gewalt in der (Grund)schule. Eine grundlegende Analyse von möglichen Ursachen, Folgen und präventiven Massnahmen am Beispiel des Präventionsprogramms FAUSTLOS. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Averdijk, Margrit/Elsner, Manuel (2014). Wirksame Gewaltprävention. Eine Übersicht zum Internationalen Wissensstand. Zürich: Im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV), Nationales Programm Jugend und Gewalt und dem Schweizerischen Fonds für Kinderschutzprojekte.

Beelmann, Andres/ Raabe, Tobias (2007). Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Beelmann, Andreas (2015). Implementation als Voraussetzung und Herausforderung für wirksame Präventionsarbeit in der Praxis: Stand der Forschung. In: Entwicklungsförderung & Gewaltprävention 2014: Aktuelle Beiträge aus der Wissenschaft und Praxis. Bonn: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention. S. 29-46.

Bertet, Roland/Keller, Gustav (2011). Gewaltprävention in der Schule. Wege zu prosozialem Verhalten. Bern: Verlag Hans Huber.

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006). Soziale Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag, GmbH und Co KG.

Büchner, Roland/Cornel, Heinz/Fischer, Stefan (2018). Gewaltprävention und soziale Kompetenzen in der Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Cierpka, Manfred (2005). Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Cierpka, Manfred (2015). Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. 2. Auflage.

Cierpka, Manfred/Schick, Andreas (2004). Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für die Grundschule. Handbuch. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

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

Fabian, Carlo/Käser, Nadine/Klöti, Tanja/Bachmann, Nicole (2014). Leitfaden Good-Practice-Kriterien Prävention von Jugendgewalt in Familie, Schule und Sozialraum. Bern: BBL, Verkauf Bundespublikationen.

Fath, Markus (2010). Netzwerke zwischen Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine mehrerbenentheoretische Strukturierung. Berlin: LIT Verlag.

Gugel, Günter (2006). Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen: Institut für Friedensforschung.

Heitmeyer, Wilhelm/Schrötte, Monika (2006). Gewalt- Beschreibung, Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Heitmeyer, Wilhelm (1995). Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Holtappels, Heinz Günter/Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (1999). Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim, München: Juventa Verlag. 2. korr. Auflage.

Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hubrig, Christa/Herrmann, Peter (2014). Lösungen in der Schule. Systemisch Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag. 4. Auflage.

Hurrelmann, Klaus/Richter, Matthias/ Klotz, Theodor/Stock, Stephanie (2018). Referenzwerk Prävention und Gesundheitsförderung. Grundlagen, Konzepte und Umsetzungsstrategien. Bern. Hogrefe Verlag. 5. vollständig überarbeitete Auflage.

Klib, Rainer (2012). Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen. Mannheim: Springer Verlag.

Krall, Hannes (2004). Jugend und Gewalt. Herausforderungen für Schule und Soziale Arbeit. Wien: LIT Verlag.

Lindenberger, Thomas/Lüdtke, Alf (1995). Physische Gewalt. Studien zur Geschichte der Neuzeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Treumann, Klaus Peter/Burkatzi, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2008). Mediale Gewalt. Ihre Rezeption, Wahrnehmung und Bewertung durch Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag.

Melzer, Wolfgang/Hermann, Dieter/Uwe, Sandfuchs/Schäfer, Mechthild/Schubart, Wilfried/Daschner, Peter (2015). Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

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

Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 2. Auflage.

Oertel, Lars/Bilz, Jessica/Melzer, Wolfgang (2015). Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen. In: Melzer, Wolfgang/Hermann, Dieter/Sandfuchs, Uwe/Schäfer, Mechthild/Schubarth, Wilfried/Daschner, Peter (Hg.). Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 256-263.

Richard, Birgit/Gründwald, Jan/Recht, Marcus (2008). Happy Slapping: Medien- und bildanalytische Sicht eines aktuellen Phänomens. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hg.). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S.72-85.

Sacher, Werner (2008). Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, Werner (2011). Partnerschaft zwischen Schule und Familie. In: Grunder, Hans-Ulrich/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Moser, Heinz (Hg.). Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 251-264.

Schäfer, Mechthild (2015). Aggression. In: Melzer, Wolfgang/Hermann, Dieter/Sandfuchs, Uwe/Schäfer, Mechthild/Schubarth, Wilfried/Daschner, Peter (Hg.). Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S.16-22.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christine (2011). Gewalt. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (2008). Problemverhaltensweisen und Risikoverhalten im Jugendalter- ein Überblick. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

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.

Schick, Andreas/Cierpka, Manfred (2003). Präventionsprogramme. Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Schule. In: Kindheit und Entwicklung. 12.Jg. (2). S. 101-110.

Schule Hombrechtikon (2009). URL:
http://www.schulehombrechtikon.ch/cm_data/Faustlos_Text_fuer_Website.pdf

[Zugriffsdatum: 12. November 2019].

Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/ Henschel, Angelika/ Schmitt, Christoph (2013). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer Verlag.

Sutterlüty, Ferdinand (2008). Entstehung und Verlauf von Gewaltkarrieren im Jugendalter. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.). Gewalt. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 31-57.

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

Veith, Hermann (2008). Sozialisation. München: Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG.

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

Züge, Carolin/ Möller, Ingrid/ Meixner, Sabine/ Scheithauer, Herbert (2008): Exzessive Mediennutzung und gewalthaltige Medien. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hg.). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: W. Kohlhammer. S. 180–193.