

Universität Siegen

Pädagogische Antworten auf
Gewalt in der Schule
und auf Schulwegen

**Präventions- und Interventionskonzepte
mit einer exemplarischen Analyse der
Wirkmechanismen,
Reichweite und Nachhaltigkeit
des Coolnesstrainings (CT)
und der Schulbusbegleiterprogramme (SBB)**

Dissertation

von

Georg Niklowitz

Fakultät II

Department Erziehungswissenschaft - Psychologie
zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie

1	Einführung	9
2	Differenzierung des Aggressions- und Gewaltbegriffes	12
2.1	Der Aggressionsbegriff	12
2.2	Der Gewaltbegriff	17
3	Theoretische Erklärungsmodelle zu aggressivem Verhalten bzw. Gewalt und ihre pädagogische Relevanz	21
3.1	Psychologische Erklärungsmodelle	21
3.1.1	Triebtheorien zur Erklärung von aggressivem Verhalten	21
3.1.2	Frustration zur Erklärung von aggressivem Verhalten	23
3.1.3	Lernprozesse und ihr Einfluss auf aggressives Verhalten	25
3.1.4	Motivationstheoretische Erklärungen zu aggressivem Handeln	29
3.1.5	Das bedrohte Selbst und der Zusammenhang mit aggressiven Verhaltensmustern	32
3.1.6	Physiologische Bedingungen zur Erklärung von aggressivem Verhalten	35
3.1.7	Entwicklungspsychologische Bedingungen zur Erklärung von aggressivem Verhalten	38
3.1.8	„Entscheidungsgewalt“ zur Erklärung von aggressivem Verhalten	41
3.1.9	Verweigerte schulische Anerkennung als Gewalt auslösendes Moment	44
3.2	Soziologische Erklärungsmodelle	47
3.2.1	Die Anomietheorie Durkheims und Mertons	47
3.2.2	Die Subkulturtheorie; eine gruppenspezifische Dimension	50
3.2.3	Differenzielle Lerntheorien	52
3.2.4	Soziale Kontrolltheorien	53
3.2.5	Labeling Approach (Etikettierungstheorie)	55
3.2.6	Modernisierung und Individualisierung als gewaltfördernde Faktoren	57
3.2.7	Anomische Strukturen in der Schule	62
3.2.8	Deviantes Handeln als soziales Handeln	66
3.2.9	Mangelnde Selbstkontrolle und ihre mögliche delinquente Folge	68
3.2.10	Materialistisch-interaktionistisches Theoriemodell	71

3.3	Integrative Modelle zur Erklärung von aggressivem Verhalten	72
3.3.1	Bewältigung von Stress in Form von Aggressionen	72
3.3.2	Männliche Lebensbewältigung und Gewaltausprägungen	75
3.3.3	Produktive Realitätsverarbeitung als eine Gewaltform	78
3.3.4	Schule als gewaltfördernder Faktor - Ein sozialökologischer Theorieansatz	82
3.4	Die Rolle der Medien bei der Entwicklung gewalttätigen Verhaltens	84
3.5	Fazit	91
4	Prävention und Intervention	92
4.1	Begriffsbestimmungen	92
4.2	Aspekte schulischer Präventions- und Interventionsarbeit in Bezug auf aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten	94
5	Schulische Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme	97
5.1	Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme mit dem Schwerpunkt auf der Ebene des Individuums	98
5.1.1	Soziales Training in der Schule	98
5.1.2	Das Coolnesstraining (CT)	99
5.1.3	Streit-Schlichter-Programme (Peer-Mediation)	102
5.1.4	Gordons Konflikttraining	104
5.1.5	Das Bremer Konzept zum Täter-Opfer-Ausgleich	106
5.1.6	Trainingsprogramm für aggressive Kinder und Jugendliche von Petermann und Petermann	107
5.1.7	Interkulturelle Lernprogramme	109
5.1.8	„Eigenständig werden“ Ein Konzept zur Persönlichkeitsentwicklung	110
5.1.9	Programme zur Förderung der Moralentwicklung	111

5.1.10	Prävention im Team (PiT)	113
5.1.11	Geschlechtsspezifische Präventionsmodelle	114
5.1.12	Antiaggressionsprogramm „Faustlos“	115
5.1.13	Antiaggressionsprogramm „Eine Welt der Vielfalt“	116
5.1.14	Antiaggressionsprogramm „Betzavta“	117
5.3.15	Antiaggressionsprogramm „Fit for Life“	118
5.1.16	"Erwachsen werden" Ein gewaltpräventives Programm	119
5.1.17	Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)	120
5.1.18	Schulinterne Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention und Gewaltintervention (SchiLF)	121
5.1.19	Gewaltpräventionsprogramm für Hauptschulen	122
5.1.20	„Soziales Lernen“ Ein Unterrichtsprogramm	123
5.2	Schule und Umfeld umfassende Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme	125
5.2.1	Das Olweus-Programm	125
5.2.2	Die Schulbusbegleiterprogramme (SBB) in NW	127
5.2.3	Gewaltpräventives Modell "Erziehende Schule"	127
5.2.4	Gewaltpräventives Modell „Lebenswelt Schule“	128
5.2.5	Gewaltpräventives Modell „Gestaltung-Öffnung-Reflexion"	130
5.2.6	Netzwerkarbeit für die Gewaltprävention	131
5.2.7	Community Education	133
5.2.8	Mobile Prävention gegen Rassismus u. Rechtsextremismus	135
5.2.9	Die soziale Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit)	136
5.3	Fazit	138
6	Forschungsmethodische Überlegungen	139
6.1	Zum Vergleich als wissenschaftliche Methode	140
6.2	Angewandte Analyse- und Vergleichskriterien	145

7	Das Coolnesstraining (CT) und das Schulbusbegleiterprogramm (SBB): Zwei unterschiedliche Strategien der Gewaltprävention und -intervention	147
7.1	Vorbemerkungen	147
7.2	Das Coolnesstraining (CT)	148
7.2.1	"Konfrontative Pädagogik" - Begriffliche Verortung und kritische Aspekte	148
7.2.2	Konzeptioneller Aufbau des Coolnesstrainings (CT)	150
7.2.3	Abschließende Überlegungen	161
7.3	Das Schulbusbegleiterprogramm (SBB)	162
7.3.1	Allgemeines zu dem Konzept und dem Aufbau der Schulbusbegleitung	162
7.3.2	Vorstellung von SBB-Projekten an zwei NRW Hauptschulen im Kreis Siegen-Wittgenstein	165
7.3.2.1	Einführender Überblick	165
7.3.2.2	Konstruktion eines Fragebogens zum Zweck der näheren Darstellung des Konzepts	167
7.3.2.3	Die befragten Schüler und Schülerinnen	169
7.3.2.4	Durchführung der Erhebung und Rücklauf	171
7.3.2.5	Die Situation an den beiden Schulen - Ergebnisse	171
7.3.2.6	Ergebnisse zu verschiedenen Phänomenen aggressiven Verhaltens (Fragen 3 a - 3 r)	172
7.3.2.7	Ergebnisse zur Einschätzung des Schulbusbegleiters (Fragen 3 q und 4)	173
7.3.2.8	Abschließende Überlegungen	175
7.4	Erster Vergleich von Coolnesstraining (CT) und Schulbusbegleiterprogramm (SBB)	176

8	Psychologische Grundlagen und Wirkmechanismen des Coolnesstrainings (CT) und Schulbusbegleiterprogramms (SBB): Moralentwicklung, Konformität, Lernen, Strafe	178
8.1	Vorbemerkungen	178
8.2	Moralentwicklung: Das Stufenmodell Lawrence Kohlbergs	179
8.3	Konformität	190
8.4	Der Zusammenhang von Moralentwicklung und Konformität	193
8.5	Lerntheoretische Aspekte	195
8.6	Strafe und ihre Wirkung	199
9	Psychologisch und pädagogisch relevante Aspekte in der praktischen Umsetzung des Coolnesstrainings (CT) und des Schulbusbegleiterprogramms (SBB)	204
9.1	Die Integration von moralischen Dilemmata in das Coolnesstraining (CT)	204
9.2	Wechsel der Opferperspektive; Entwicklung von Empathie im Coolnesstraining (CT)	210
9.3	Stärkung personaler Fähigkeiten und Kompetenzen	214
	9.3.1 (Selbst-)Wahrnehmung, Selbstkonzept und Selbstreflexion	214
	9.3.2 Selbststeuerung	217
	9.3.3 Selbstwirksamkeit	219
	9.3.4 Stressbewältigung	221
	9.3.5 Soziale Kompetenz	222
	9.3.6 Konflikt- und Problemlösefähigkeit	226
9.4	Strafandrohung als Gewaltprävention im SBB-Programm	231

10	Unterschiedliche Konzepte der Gewaltprävention und -intervention - ein Fazit -	233
10.1	Ziele und Zielgruppe	233
10.2	Die Beteiligung und Rolle der Zielgruppe	235
10.3	Initiierte Entwicklungs- und Lernprozesse	238
10.4	Die Reichweite des Konzepts; sein Erfolg und seine Nachhaltigkeit	242
10.5	Die Nachprüfbarkeit des Resultats	243
10.6	Pädagogische Abwägungen	245
11	Literaturverzeichnis	247
12	Persönliche Erklärung	267

ANHANG:

A - C	Tabellen und Abbildungen zum Hauptteil dieser Arbeit (Kapitel 7 ff)	268
A	Ergebnisse zu verschiedenen Phänomenen aggressiven Verhaltens (Fragen 3a - 3r) zu Kapitel 7.3.2.6 Tabellen A 1 - A 17	269
B	Ergebnisse zur Einschätzung des Schulbusbegleiters (Frage 4) zu Kapitel 7.3.2.7 Tabellen B 1 - B 8	286
C	Differenzierungen zu Kapitel 7.3.2.5 Tabellen C 1 - C 18	289
D	Fragebogen	295
E	Schulinterne Formulare zum Fehlverhalten	305

1 Einführung

Durch die Mediendarstellung einzelner Vorkommnisse an deutschen Schulen bekommt die Öffentlichkeit häufig den Eindruck, Gewalt an deutschen Schulen habe quantitativ hohe Werte erreicht sowie an Härte und Brutalität zugenommen, so dass man von einer neuen „Gewaltqualität“ sprechen könnte. Tatsächlich zeigt der deutsche Schulalltag, dass es einzelne (strafrechtlich relevante) massiv-gewalttätige Ereignisse an deutschen Schulen gibt, diese jedoch nicht zum Schulalltag gehören und eher die Ausnahme bilden. Weitere schwere Delikte, wie z. B. Raub, schwere Körperverletzung und massive Formen des sexuellen Missbrauchs, die in den Medien ebenso populistisch dargestellt werden, kommen vor, sind aber relativ selten.

Der Focus dieser Arbeit liegt auf allgemeine und häufig anzutreffende Phänomene der Kinder- und Jugendgewalt und den gewaltpräventiven (Interventions-) Maßnahmen an und in den Schulen.

Wie sich im Rahmen des Literaturstudiums herausstellte, wurde den relativ aufsichts- und kontrollfreien Schulwegen bisher wenig Berücksichtigung geschenkt. Ist auf der einen Seite die Forschungslandschaft in Bezug auf Gewalt *in* der Schule und rund um das Schulgebäude recht vielfältig, so sind auf der anderen Seite Untersuchungen, die sich mit einer jugendlichen Gewaltproblematik in der Zeit *vor* Unterrichtsbeginn und *danach* beschäftigen, eher Mangelware. Empirische Erhebungen und Evaluationen sind in Folge dessen selten vorzufinden. In diesem Zusammenhang wird ein in jüngster Vergangenheit neu installiertes Präventionsprogramm, das Schulbusbegleiterprogramm (SBB), welches den gewaltpräventiven Schwerpunkt auf den Schulweg legt, mit Hilfe einer empirischen Erhebung näher beschrieben. Rückschlüsse und Zusammenhänge, z. B. zwischen dem Einsatz der Schulbusbegleiter und einer eventuell veränderten (verminderten) Gewaltbelastung an den beiden untersuchten Hauptschulen – insbesondere durch die durch die Untersuchung gewonnenen Daten und den damit verbundenen Aussagen – können und sollen nicht abgeleitet werden.

Für Forschungsarbeiten, die sich schwerpunktmäßig mit Aggressionen und Gewalt beschäftigen, ist es unerlässlich – neben den begrifflichen Erklärungen (Kapitel 2) – nach den Ursachen und den theoretischen (Begründungs-) Zusammenhängen in Bezug auf Aggressions- und Gewaltphänomene zu fragen. Dem trägt Kapitel 3 umfangreich Rechnung, in dem wichtige theoretische Erklärungsansätze für (schulische) Aggressionen und Gewalt vorgestellt werden. Dabei reicht die Spanne von älteren, mithin klassischen wissenschaftlich anerkannten psychologischen und soziologischen Modellen bis hin zu neueren kriminalistischen und integrativen Erklärungsansätzen zur allgemeinen Gewaltproblematik. Im Kapitel 3.4 werden neuere Aspekte zur Rolle und des Einflusses von medialer Gewalt (z. B. durch Video / Fernsehen und Internet) in Bezug auf Gewaltentwicklungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen thematisiert.

Im Folgenden werden Präventions- und Interventionsprogramme vorgestellt. Nach Begriffsbestimmungen und weiteren Erläuterungen (Kapitel 4) werden Konzepte präsentiert, deren Schwerpunkt auf *Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Gewalt in der Schule und auf den Schulwegen* liegt. Dazu wird in Kapitel 5 ein weitreichender Überblick (Präventions- und Interventionssurvey) über aktuelle und erfolgreich durchgeführte Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Schulgewalt gegeben.

Kern dieser Arbeit ist eine Analyse und ein kontrastiver Vergleich zweier unterschiedlicher Präventions- und Interventionsprogramme: Das bekannte Coolnesstraining (CT) und das Schulbusbegleiterprogramm (SBB). Nach Erläuterung der wissenschaftlichen Methode, auf die ich mich stütze (Kapitel 6) folgt eine Vorstellung und ein erster Vergleich der beiden Programme (Kapitel 7). Um die Wirkmechanismen zu erkennen und zu verstehen, mit denen in dem Coolnesstraining und in dem Schulbusbegleiterprogramm operiert wird, erscheint es sinnvoll, die ihnen (implizit) zu Grunde liegenden psychologischen Annahmen und Theorien aufzuzeigen.

Deshalb werden die Moral- und Konformitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, verschiedene lerntheoretische Aspekte sowie die Wirkung von Strafe beleuchtet und diskutiert (Kapitel 8). Die Konzepte und Überlegungen dieses Kapitels bilden die Basis der weiteren Betrachtung beider Präventions- und Interventionsprogramme, bei der nun die wesentlichen angenommenen und / oder tatsächlichen Wirkmechanismen in ihrer konzeptionell-praktischen Anwendung analysiert werden (Kapitel 9). Es bleibt die Frage, in wie weit die beiden untersuchten Präventions- und Interventionsprogramme geeignet sind, Verhaltens- und Einstellungsmodifikationen bzgl. einer Gewaltbereitschaft herbei zu führen. Dies wird mit Blick auf die Zielgruppe, Reichweite sowie der Nachhaltigkeit reflektiert und abschließend einer pädagogischen Abwägung unterzogen (Kapitel 10).

Wenn in dieser Arbeit die männliche Form Berücksichtigung findet, so ist zugleich auch die weibliche Form gemeint.

2 Differenzierung des Aggressions- und Gewaltbegriffes

2.1 Der Aggressionsbegriff

Aggression wird vom lateinischen Verb "adgredi" abgeleitet, welches mit *zugehen* bzw. *herangehen* übersetzt werden kann und wird in der psychologischen Fachliteratur zumeist als ein zerstörerisches, antisoziales Verhalten beschrieben. Darüber hinaus wird die Aggression häufig als ein affektbedingtes Angriffsbedürfnis dargestellt, welches dann als eine natürliche (dem Menschen innewohnende) Neigung verstanden werden kann.

Zum besseren Verständnis des Aggressionsbegriffs sollen folgende Definitionen beitragen:

a) In Bezug auf den Menschen wird unter *aggressivem Verhalten* in erster Linie eine direkte oder indirekte physische und / oder psychische Schädigung eines Lebewesens oder die Beschädigung eines Gegenstandes verstanden, unabhängig davon, was letztlich Ziel dieser Handlung ist (vgl. Merz 1965 und Felson 1984). In dieser Definition (ähnlich der von Petermann 1995) ist die *Absicht* wichtig, unabhängig davon, ob es zu einer Schädigung kommt oder nicht (z. B. wenn das Opfer in letzter Sekunde ausweicht). Oftmals wird auch der Zusatz verwendet, dass das geschädigte Lebewesen motiviert sei, die Behandlung zu vermeiden.

b) „Als Aggression gilt alles, was durch Aktivität, zunächst durch Muskelkraft, eine innere Spannung aufzulösen sucht“ (Mitscherlich 1969a).

c) „Mit Aggression ist jedes Verhalten gemeint, dass im Wesentlichen das Gegenteil von Passivität und Zurückhaltung darstellt“ (Bach/Goldberg 1974).

d) Heitmeyer bezeichnet Aggression (und Gewalt) nicht als eine Eigenschaft einer Person, sondern als *erwartungswidriges Verhalten*, welche das *Ergebnis einer Person-Situation-Interaktion* ist (vgl. Heitmeyer 1994, 35).

e) Heinelt definiert Aggression als jene dem Menschen innewohnende Disposition und Energie, die sich ursprünglich und später in den verschiedensten individuellen und kollektiven, sozial gelernten und sozial vermittelten Formen von Selbstbehauptung bis zur Grausamkeit ausdrückt (vgl. Heinelt 1982).

f) Ähnlich (wie zuvor Heinelt) definiert Hacker Aggression als die dem Menschen innewohnende Disposition, Kompetenz oder Bereitschaft, auf Grund seiner angeborenen Lernfähigkeit, Handlungsweisen zu entwickeln, die sich ursprünglich in Aktivität und Kontaktlust, später in den verschiedensten gelernten und sozial vermittelten, individuellen und kollektiven Formen, von Selbstbehauptung bis hin zur Grausamkeit, ausdrücken (vgl. Hacker 1988).

g) „Aggression beschreibt in erster Linie ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, eine andere Person direkt oder indirekt zu schädigen“ (Petermann 1995, 74).

h) Gemäß Selg et al. besteht eine Aggression in einem gegen einen Organismus oder einem Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize; eine Aggression kann offen (körperlich und / oder verbal) oder verdeckt (phantasiert), positiv (von der Kultur gebilligt) oder negativ (kulturell missbilligt) sein (vgl. Selg/Mees/Berg 1997).

i) „...Verhaltensweisen, die Normen verletzen und die Rechte und Bedürfnisse anderer nicht beachten. Das Verhalten ist darauf ausgerichtet, jemand anderen direkt oder indirekt zu schädigen“ (Saß/Wittchen/Zaudig 2001, 24).

Ratzke fasst 1999 in einer allgemeinen Definition aggressiven Verhaltens (insbesondere in Bezug auf Kinder) wie folgt zusammen:

- Aggressiv verhaltensauffällige Kinder fallen in ihrer Umgebung dadurch auf, dass sie andere Menschen physisch oder psychisch verletzen, Verletzungen androhen oder Gegenstände zerstören.
- Aggressives Verhalten als „soziale Krankheit“ entsteht aus der Wechselwirkung von individuellen, interpersonellen und sozialen / gesellschaftlichen Konflikten und zeigt sich in unterschiedlichen Kontexten.
- Aggressives Verhalten wird als Möglichkeit zur Lösung dieser Konflikte eingesetzt und / oder als Ausdrucksmöglichkeit einer eskalierenden Situation, wenn keine anderen Kommunikationsformen zur Verfügung zu stehen scheinen.

Ratzke zu Folge sind dann auch „ ... nicht Kinder aggressiv, sondern zeigen in bestimmten Kontexten aggressives Verhalten“ (Ratzke 1999, 19).

Die vorgestellten Definitionen lassen grundsätzlich zwei wesentliche Unterschiede erkennen:

- Zum einen wird die Aggression in Zusammenhang mit einer im Menschen vorhandenen *Grunddisposition* erklärt.
- Zum anderen wird die durch Aggression ausgelöste Gewalt als ein bestimmtes *menschliches Verhalten* dargestellt.

Nach Petermann, Döpfner & Schmidt (2001) lassen sich generell *fünf Ausdrucksformen* der Aggression unterscheiden, welche für sich alleine oder in Kombination auftreten können:

1. *Direkte, offene, physische Formen gegenüber Lebewesen*, z. B. körperliches Bedrohen, Schlagen, Töten.

2. Direkte, offene, physische Formen gegenüber Sachen und Objekten, z. B. bewusste Verunreinigung, bewusste und nachlässige Behandlung von Gegenständen, Sachbeschädigung (u. a. Vandalismus) und / oder Zerstörung von Gegenständen.

3. Offene, verbale oder nonverbale Formen, z. B. Beleidigen, Spotten, Gesten und mimische Ausdrucksweisen, Schreien, rohe und bewusst vulgäre Sprachstile und Umgangsformen.

4. Verdeckte Formen, wie z. B. Phantasien.

5. Indirekte Formen, wie z. B. Sachbeschädigung von Gegenständen der Person(en), gegen die sich die Aggression richtet, üble Nachrede, Mobbing, Schikanen oder Barrieren errichten.

Aggression kann demnach aktiv, auch aktiv "inszeniert" und als eine Reaktion auf eine zuvor als bedrohlich oder provokant empfundene Situation angelegt sein. Emotionale Formen wie z. B. Stress, Ärger, Wut, Groll, Hass, Neid können als aggressive Ausdrucksformen betrachtet werden, sind jedoch generell kein aggressives Verhaltensschema. Im Zusammenhang mit weiteren individuellen Begleitumständen können diese Emotionen bei entsprechender kognitiver Bewertung zu aggressivem Verhalten führen. In vielen Fällen gilt aggressives Verhalten – und auch in Folge gewalttätigen Handelns – als ein gezielter Versuch, ein bestimmtes Problem zu lösen.

Aggressives Verhalten wird in dieser Form "instrumentell" eingesetzt, was bedeutet, dass der Versuch unternommen wird, auf diese Weise bestimmte Ziele zu erreichen. Davon abzugrenzen ist die Aggression, deren Ursache zuvor Frustration und Wut sein kann und nicht zwangsläufig der Erreichung eines bestimmten Ziels dient.

Spezifisches Verhalten wie z. B. das Durchsetzen eigener Wünsche / Interessen, die wiederum mit Wünschen / Interessen anderer im Konflikt stehen oder auch das Bemühen Beachtung durch andere finden, können zu aggressivem Verhalten führen, ebenso wie andere z. B. positive, negative, spontane, reaktive, befohlene, ernste oder spielerische Aggressionen. Andere Formen von Aggression, z. B. autoaggressive Formen (Selbstverletzung bzw. Selbstzerstörung), stehen nicht im Focus dieser Arbeit.

Letztlich zu erwähnen ist, dass aggressives Verhalten nach den zuvor genannten Definitionen *nicht* identisch mit abweichendem und dissozialem Verhalten ist. Dieses umfasst nach ICD-10 und DSM-IV auch oppositionelles (Trotz-) Verhalten und delinquentes Verhalten. Beides muss sich nicht mit aggressivem Verhalten im Sinne der Definitionen decken, kann allerdings zu großen Überschneidungen führen.

Saß weist 2001 in Bezug auf die kindliche Entwicklung auf die folgenden Zusammenhänge hin: Ein aggressives Kind zeigt wenig Empathie und nimmt keine Rücksicht auf die Wünsche anderer. Ebenso empfindet es wenig Schuldgefühle. Einem Außenstehenden kann es daher schwer fallen herauszufinden, ob die gezeigte kindliche Reue echt ist, da die Kinder gelernt haben, dass durch ein Geständnis von Schuld die zu erwartende Strafe gemindert wird oder gänzlich verhindert werden kann. Diese Kinder versuchen häufig, die Schuld für ihr eigenes Fehlverhalten auf andere zu übertragen. Oftmals ist ihr Selbstwertgefühl gering und nach außen wird der Versuch unternommen, Härte zu zeigen (Saß et al. 2001).

2.2 Der Gewaltbegriff

Der zuvor beschriebene Aggressionsbegriff sowie auch der nun vorgestellte Gewaltbegriff bergen in sich Definitionsschwierigkeiten (Sonderformen, z. B. Notwehr und Selbstverteidigung, werden nicht behandelt).

Beim Studium der Fachliteratur ist häufig festzustellen, dass die Soziologie den Gewaltbegriff im Zusammenhang mit *abweichendem Verhalten* (Gewalt als eine Form des abweichenden Verhaltens) verwendet, während die Psychologie den *Aggressionsbegriff* bevorzugt (vgl. Schubarth 2000).

Obwohl der Gewaltbegriff – als besondere Form der Aggression – dem Aggressionsbegriff untergeordnet sein sollte, stellt dieser sich in neueren Fachbeiträgen des Öfteren als Oberbegriff vor. Was zu dem im vorherigen Kapitel eingeführten Aggressionsbegriff dargestellt wurde, ist auch für den hier näher beschriebenen Gewaltbegriff zutreffend. Denn auch der Gewaltbegriff ist in der Fachliteratur unterschiedlich weit gefasst. Während sich ein eher enger Gewaltbegriff auf die zielgerichtete, physische Schädigung beschränkt, schließt ein weiter gefasster Begriff neben den körperlichen auch die psychische, verbale und manchmal auch die strukturelle Gewalt mit ein (vgl. Schubarth 2000).

Trutz von Trotha versucht 1997 das Gewaltverständnis wie folgt zu kennzeichnen: *"Der Kern des Verstehens der Gewalt liegt in dem, was die Gewalt selbst zum Ausdruck bringt, ermöglicht und vor allem in Gang setzt"* (von Trotha 1997, 11).

Da sich der Begriff „Gewalt“ im wissenschaftlichen Diskurs gerade für die Forschung über Jugenddelinquenz an Schulen durchgesetzt hat und von Forschern sozialwissenschaftlicher Disziplinen verwandt wird, muss er an dieser Stelle umfassend beschrieben werden: *"Gewalt liegt dann vor, wenn sich Aggressivität so manifestiert, dass Menschen physisch, psychisch oder in ihren Rechten beeinträchtigt werden oder wenn Menschen sich selbst schaden, wenn Sachen sinnlos oder zum Ärger anderer Menschen beschädigt oder zerstört werden"* (Struck 1994, 6).

Eine dem Menschen (innerlich) zu Grunde liegende Disposition (hier: Aggression) kann somit (äußerlich sichtbar) zu einem gewalttätigen Verhalten führen. Dabei werden grundsätzlich zwei (Gewalt-)Aspekte in Form von *personaler und struktureller Gewalt* unterschieden:

Personale Gewalt

Diese Form der Gewalt beinhaltet die direkt ausgeübte Gewalt gegen Sachen oder gegen Menschen. Diese Gewalt kann sich gegenüber Menschen in *physischer* oder *psychischer Gewalt* ausdrücken und unterschiedliche Formen annehmen:

Zur *physischen Gewalt* zählen z. B. die Schädigung der allgemeinen körperlichen Unversehrtheit mittels Körperkraft und / oder dem Einsatz von Waffen (rein physische Gewalt), oder der Eingriff in die sexuelle Selbstbestimmung eines Menschen (sexuelle Gewalt) und die Beschädigung bzw. die Zerstörung von Sachen (Gewalt gegen Sachen). Nicht zu vernachlässigen ist die politisch motivierte Gewalt, in der z. B. der Rechtsextremismus, die Fremdenfeindlichkeit und der Rassismus sowie der Antisemitismus besonders zu nennen ist.

Ebenfalls zur *psychischen Gewalt* werden subtilere Erscheinungsformen der Gewalt gezählt. Dazu gehören z. B. Bedrohungen und Erpressungen sowie Diskriminierungen aufgrund verschiedener Merkmale (z. B. Geschlecht, Religion oder Nationalität). Das Phänomen des Mobbing – mittelbar oder unmittelbar (z. B. im Internet) – ist ebenso wie bestimmte Formen von Vernachlässigungen (z. B. von Kindern, Pflegebedürftigen usw.) in diese Kategorie einzuordnen.

Zwei besondere Formen der zuvor dargestellten *personalen Gewalt* sind dabei zu differenzieren:

1. *Expressive (affektive) Gewalt*, d. h. Gewalt ohne Belastung des sozialen Gewissens, da sie gesellschaftlich toleriert, lustvoll ausgeführt und erlebt wird.

2. *Instrumentelle Gewalt*, die ein genau kalkuliertes, geplantes und rational eingesetztes Handeln beschreibt. Oftmals hervorgerufen durch Staaten oder Institutionen, welche das Regelwerk oder die gesellschaftlichen Standards im Interesse übergeordneter Ziele überschreiten. Der *expressiven und instrumentellen Gewalt* liegt eine zielgerichtete, physische Schädigung von Menschen durch Menschen zugrunde.

Strukturelle Gewalt

Bei diesem Begriff geht es um eine indirekte Form von Gewalt, die im Gesellschaftssystem verankert liegt bzw. durch dieses provoziert wird. Dabei können einzelne (mächtige) Personen, Institutionen oder bestimmte (systembedingte) Strukturen den Menschen in seinem Entwicklungspotential einschränken oder gänzlich hindern. Aufgrund der strukturellen Gewalt kann die kognitive oder somatische Entwicklung des Menschen niedriger sein als seine (potentiell) mögliche Verwirklichung. Der Einzelne nimmt diese Form häufig nicht wahr oder als naturgegeben hin (vgl. Galtung 1969).

Zusammenfassend:

Gewalt kann sich physisch manifestieren; dem Opfer wird also durch körperliche Verletzung (Misshandlung, Körperverletzung, Totschlag oder Vergewaltigung) physischer sowie auch psychischer Schaden zugefügt. Physische Gewalt umfasst ferner die Beschädigung oder Zerstörung von Sachen, durch die das Opfer materiellen Schaden nimmt und evtl. zusätzlich psychisch geschädigt wird. Die psychischen Gewalt kennzeichnet sich insbesondere dadurch, dass dem Opfer ein seelischer Schaden zugefügt wird (z. B. durch Beleidigung, Diskriminierung, Ausgrenzung, Mobbing oder Bedrohung). Physische wie auch psychische Gewalt, von Menschen auf Menschen ausgeübt, lässt sich unter dem zuvor genannten Oberbegriff der *personalen Gewalt* zusammenfassen.

Sind die Lebensbedingungen innerhalb einer Gesellschaft aufgrund des sozialen und politischen Systems als stark einengend anzusehen und können sich die Mitglieder dieser Gesellschaft infolge von z. B. Umweltzerstörung, Armut, Krankheit und Hunger nicht selbst verwirklichen, spricht man von *struktureller Gewalt*. Dieser von dem norwegischen Friedensforscher Galtung 1969 geprägten Begriff umfasst auch soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Nur selten sind bei dieser Form der Gewalt konkrete Täter festzustellen (vgl. Galtung 1969). Betont werden muss bei dieser Differenzierung allerdings, dass es kaum möglich ist, diese beiden Formen der Gewalt unabhängig voneinander zu betrachten. Personale Gewalt wird durch strukturelle Gewalt begünstigt, ebenso wie strukturelle Gewalt oft durch personale Gewalt aufrechterhalten wird (vgl. Drechsler 1984).

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit soll generell die folgende Begriffsbestimmung gelten: *Gewalt kann als eine Form der Aggression verstanden werden. Das bedeutet, wie zuvor angesprochen, dass ich den Gewaltbegriff dem Begriff der Aggression unterordnen werde und immer wenn ich von Gewalt spreche, eine Form von starker Aggression meine.*

3 Theoretische Erklärungsmodelle zu aggressivem Verhalten bzw. Gewalt und ihre pädagogische Relevanz

3.1 Psychologische Erklärungsmodelle

3.1.1 Triebtheorien zur Erklärung von aggressivem Verhalten

Die Triebtheorien gehen davon aus, dass es im Organismus eine *angeborene Quelle* gibt, die aggressive Impulse produziert. Diese Impulse müssen sich im Verhalten ausdrücken können, sonst führen sie zu seelischen Störungen (vgl. Nolting 1993). Die bekanntesten Vertreter einer dieser Theorien sind Freud (1905) im Rahmen der orthodoxen Psychoanalyse (vgl. Freud 1905, 1920) sowie Lorenz (1963) im Rahmen der vergleichenden Verhaltensforschung, der das Aggressionsverhalten an Buntbarschen untersuchte (vgl. Lorenz 1963). Relevanz für die Verhaltensforschung (Ethologie) hat Aggressivität dahingehend, dass sie eine angeborene und biologisch feststehende Verhaltensdisposition darstellt, die eine wichtige Funktion sowohl für die Erhaltung der Artenvielfalt als auch innerhalb der eigenen Art hat. So wurde von Lorenz 1963 in Tierversuchen nachgewiesen, dass durch bestimmte Reize instinktive aggressive Verhaltensweisen hervorgerufen werden. Bleiben diese Reize längere Zeit aus, kommt es zu einem „Aggressionsstau“ und zu spontanem aggressivem Verhalten. Bei aggressivem Verhalten gegenüber anderen Arten, z. B. beim Kampf um Nahrung, beim Beutemachen u. ä. ist die arterhaltende Funktion des Aggressionstriebes offenkundig. Doch auch innerhalb der eigenen Art schreibt Lorenz der Aggression bestimmte Funktionen zu. So stoßen sich die Artgenossen durch Aggression ab, wodurch jeder gezwungen ist, seinen eigenen Lebensraum zu suchen (vgl. Lorenz 1963).

Zudem dient Aggression – gemäß dem Darwinschen Selektionsprinzip – auch der Auslese der stärksten Vertreter für die Fortpflanzung sowie der Herstellung der Rangordnung. Im übertragenen Sinne hat dieser Prozess auch Bedeutung für die menschliche Entwicklung. Am Anfang der menschlichen Kultur steht das Ritual. Dieses hat u. a. die Aufgabe, menschliche Aggression im Zaum zu halten bzw. in andere Bahnen zu lenken. Die Menschheit muss ständig darauf bedacht sein, neue Hemmungsmechanismen zu schaffen (z. B. Anbieten von Ritualisierungen, Sport, Sublimierungen, kulturell wertvoller Konkurrenzkampf, etwa im Beruf usw.) (vgl. Lorenz 1963).

Wenngleich die Triebtheorien – als Alltagstheorien – nach wie vor sehr populär sind, finden sie in der wissenschaftlichen Psychologie kaum noch Resonanz. Empirische Untersuchungen beim Menschen geben praktisch keine Belege für die Annahme eines Selbstaufladungsvorganges. Auch widersprechen die großen individuellen Unterschiede zwischen den Menschen der Annahme eines spontanen Aggressionsbedürfnisses als allgemeines Menschheitserbe (vgl. Schubarth 2000, 15).

Widerlegt ist auch die Katharsisthese. In empirischen Studien zur triebtheoretischen Annahme eines „Dampfkesselmodells“ hat sich eindeutig gezeigt, dass Handlungen, die Aggressionen kanalisieren oder abreagieren sollen – in Form von bestimmten „Ventilen“ (z. B. ein Boxkampf) – keineswegs zur Aggressionsverminderung führen (vgl. Faulstich 1998, 78 ff). Häufig ist sogar das Gegenteil der Fall. Die „Katharsisthese“ ist vor allem durch Lorenz im Jahr 1963 mit seiner Veröffentlichung „Das so genannte Böse“ populär geworden. Darin beschreibt er die Möglichkeit, Aggressionen durch gesellschaftlich unschädliche Ersatzhandlungen, durch Katharsis ("Reinigung der Seele"), zu entladen (vgl. Lorenz 1963). Letztlich gilt die Katharsisthese zum einen wegen der nicht nachweisbaren Hypothese, Aggression sei ein angeborener Instinkt der ständig neu entladen werden muss, sowie durch Ergebnisse neuerer Forschungen als nicht haltbar und widerlegt (vgl. Faulstich 1998, 17 ff).

3.1.2 Frustration zur Erklärung von aggressivem Verhalten

Nach Dollard & Miller beruht aggressives Verhalten auf aggressiven Impulsen, die durch Frustrationen entstehen (vgl. Dollard/Miller 1939).

Ursprünglich wurde unter Frustration die Störung bzw. die Behinderung einer zielbestimmenden Tätigkeit verstanden. Später wurde der Begriff auf alle aversiven und leidigen Erfahrungen (z. B. Angriffe, Belästigungen, Entbehrungen) ausgedehnt. Anders als bei der Triebtheorie entsteht laut der Frustrations- und Aggressionshypothese das Aggressionsbestreben nicht von selbst, sondern reaktiv. Wenn beim Menschen Frustration allerdings einmal entstanden ist, so muss sie dann in der Folge in aggressiver Form zum Ausdruck kommen (vgl. Dollard/Doob/Miller/Mowrer und Sears 1939). Demnach besteht zwischen Aggression und Frustration ein unmittelbarer Zusammenhang auf der einen Seite und erlittene Frustration führt auf der anderen Seite immer zu einer Ausprägung von Aggression. Aufgrund fehlender Belege wurden diese Thesen schon bald durch Miller & Sears (1941) selbst modifiziert. Frustration erzeugt, so hieß es dann, Anreize für verschiedene Verhaltensweisen, darunter auch zu aggressivem Verhalten. Aggressives Verhalten ist immer eine Folge von Frustration (vgl. Miller/Sears 1941). Festzuhalten ist nach Miller & Sears also: *Frustration erhöht die Wahrscheinlichkeit von Aggression; Aggression ist immer eine Folge von Frustration.*

Kritiker dieser Theorie betonen, dass nicht zwingend jede Aggression auf Frustration zurückgeführt werden kann, denken wir dabei nur an Ereignisse wie z. B. Kriegshandlungen, Raubmord oder Erpressung. Als konsensfähig gilt heute, dass ein frustrierendes Erlebnis außer Aggression auch konstruktive Reaktionen oder aber Ausweichen, Resignation, Selbstbetäubung (z. B. durch Drogen oder Alkohol) u. ä. nach sich ziehen kann. Eine aggressive Reaktion ist dann nur unter bestimmten Bedingungen wahrscheinlich, z. B. wenn das Ereignis als „ärgerlich“ bewertet wird und wenn die Person aggressives Verhalten als Gewohnheit gelernt hat oder wenn sie keine Aggressionshemmung empfindet. (vgl. Schubarth 2000, 16).

Die Frustrations-Aggressions-Theorie kann zumindest einen Ausschnitt aus dem Spektrum aggressiven Verhaltens erklären. Sie eignet sich auch zur Erklärung der so genannten „verschobenen“ Aggression, d. h. der Umleitung der Aggression vom eigentlichen Frustrator hin zu einem anderen (in der Regel schwächeren) Aggressionsobjekt. Auf den Schulalltag bezogen kann das bedeuten, dass die Aggression gegenüber dem Frustrator (z. B. einem stark autoritärem Lehrer) negative Reaktionen erwarten lässt und sich die Aggression nicht gegen diesen Lehrer richtet, sondern gegen einen Mitschüler. Solche Ketten verschobener Aggressionen, indem eine frustrierte Person ihren Frust an eine andere unbeteiligte Person weiterleitet, gibt es im Schulalltag recht häufig. Aus der Frustrationstheorie können sich nach Schubarth (2000) somit zwei pädagogische Handlungsmöglichkeiten ergeben:

- Zum einen sollen Lehrer die individuelle Frustrationsschwelle der Schüler beachten. Gerade bei niedriger Schwelle sind Aussagen oder Anweisungen rational zu begründen, so dass starke gefühlsmäßige Beeinträchtigungen der Schüler verhindert werden (z. B. keine herabwürdigende Leistungseinschätzung).
- Zum anderen können Schüler durch Verbalisierung von Konflikten und Begründungen von Bewertungen einen adäquaten Umgang mit frustrierenden Situationen üben.

(vgl. Schubarth 2000, 17)

Nolting spricht 1997 über die Reduzierung von Frustrationen im persönlichen Bereich z. B. durch einfühlsameren Umgang mit den anderen Menschen oder auf gesellschaftlicher Ebene (z. B. durch gerechtere Lebensbedingungen). Da Frustrationen aber im gewissen Grade unvermeidlich sind, ist es zugleich wichtig, mit ihnen anders umzugehen, sie z. B. gelassener zu bewerten, konstruktive Lösungen zu suchen oder Ärgergefühle mitzuteilen statt auszuagieren (vgl. Nolting 1997).

Im schulischen Kontext sollen daher Misserfolge, persönliche Denunzierungen und Kränkungen möglichst vermieden und stattdessen persönliche Erfolge des Schülers belobigt und positive Eigenschaften hervorgehoben werden. Da dies nicht immer bzw. nicht in hinreichendem Maße möglich erscheint, ist es von Wichtigkeit, den bewussten und kontrollierten Umgang mit Frustrationen zu erlernen. Für die Gewaltprävention / Gewaltintervention bzw. zur Erklärung von Aggression und Gewalt (z. B. an Schulen) kommt der Frustrations-Aggressions-Theorie ein hoher Stellenwert zu, denn Schule ist für Kinder und Jugendliche häufig eine der Hauptquellen für Frustrationen. Diese Frustrationen müssen „zivilisiert“ und „kultiviert“ werden, was zumindest einem Teil der Schülerschaft ohne fremde Hilfe oftmals sehr schwer fällt. Für pädagogisches Handeln bietet die Frustrations-Aggressionstheorie – ungeachtet ihrer Schwächen – wichtige Anregungen bzw. Begründungen (vgl. Nolting 1997).

3.1.3 Lernprozesse und ihr Einfluss auf aggressives Verhalten

Die Lerntheorien gehen nach Schubarth (2000) davon aus, dass es zur Erklärung aggressiven Verhaltens nicht (wie von den Trieb- und Frustrationstheorien angenommen) *eines* spezifischen Einflusses bedarf, sondern dass aggressive Handlungen, wie auch andere soziale Verhaltensweisen, auf Lernvorgängen beruhen. Unter Lernen werden Veränderungen personaler Dispositionen (z. B. Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten usw.) aufgrund von Erfahrungen subsumiert. Für das Thema „Aggression“ sind vor allem folgende Typen des Lernens von Relevanz:

1. Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg

2. Lernen am Modell

3. Kognitives Lernen

(vgl. Schubarth 2000 18 f)

Diese drei Lerntheorien sollen nachfolgend in ihren Grundzügen kurz dargestellt werden:

Lernen am Erfolg bzw. am Misserfolg:

Nicht zu vernachlässigen ist das Lernen am eigenen Verhalten. Eigene Handlungen, die von einer Person im Ergebnis als Erfolg bzw. als Misserfolg bewertet werden, werden dazu genutzt, um aus diesen Erfahrungen zu lernen. Das bedeutet, die Person lernt aus dem eigenen Verhalten und zieht daraus Konsequenzen für weitere eigene Handlungen. Erfolge bedeuten in diesem Zusammenhang – als Konsequenz – das erfolgreiche Verhalten immer wieder einzusetzen.

In verschiedenen Experimenten konnte Skinner (1938) nachweisen, dass Aggressionen bei Kindern zunehmen, wenn diese für ihre Aggression gelobt werden. Gelegentliches Lob wirken dabei sogar verstärkender als ständige Bekräftigung. Skinner (1938) spricht hier vom Prinzip der *intermittierenden Verstärkung*. Das bedeutet, ausbleibende Erfolge erweisen sich nicht derart gravierend, wenn das Verhalten wenigstens ab und zu erfolgreich ist. Dass aggressives Verhalten gelernt und beibehalten wird, wird im Rahmen der Theorie mit den positiven Folgen für den Aggressor erklärt. Dabei sind Durchsetzung und Gewinn, Lob, Beachtung und Anerkennung, positive Selbstbewertung, Reduzierung von Spannungen sowie die Abwehr und der Selbstschutz wichtige Aggressionsmarker, die die Wahrscheinlichkeit eines wiederholten aggressiven Verhaltens erhöhen. Grundlage für Aggressionen können demnach auch nicht-aggressive Bedürfnisse sein, wenn aggressive Verhaltensweisen sich zu deren Befriedigung als effektiv erweisen. Bleibt aggressives Verhalten dagegen erfolglos oder hat es negative Konsequenzen, so sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Wiederholung (vgl. Skinner 1938)

Lernen am Modell:

Man lernt, indem man andere beobachtet. Das beobachtete Verhalten wird als Handlungsmuster gespeichert und in entsprechenden Situationen aktiviert (Nachahmung). Durch häufige Nachahmung stabilisieren sich entsprechende Reaktionen. So haben Bandura et al. 1979 und 1986 in einem Experiment spielenden Kindern zuvor ein aggressives Modell gezeigt. Dabei handelte es sich um einen aggressiven Erwachsenen. Nahm man den Kindern anschließend ein Spielzeug weg, zeigten diese Kinder mehr Aggressionen als Kinder einer Gruppe, denen vorher kein aggressives Modell demonstriert wurde. Die Frage, *wer wen wann* nachahmt, ist danach eingehend untersucht worden. Demnach hängt die Nachahmung vom Modell, vom Beobachter, von deren Beziehung untereinander und der Situation ab. Die Wahrscheinlichkeit, dass Verhalten nachgeahmt wird, steigt, wenn das Modell erfolgreich ist, wenn es Macht ausstrahlt, wenn die Handlung als moralisch gerechtfertigt dargestellt wird, wenn die Beziehung zwischen Beobachter und Modell positiv ist und wenn die Beobachter vorher frustriert worden sind. Die wichtigsten Vorbilder sind in der Regel die eigenen Eltern oder Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis (vgl. Bandura et al. 1979)

Kognitives Lernen:

Im Zuge des Lernens werden aggressionsrelevante Strukturen, wie z. B. Denkweisen, Handlungsmuster und Methoden gelernt. Das können einschlägig bekannte Begriffe wie z. B. „Freund“, „Feind“, „Notwehr“, „Ehre“ oder Denkmuster wie z. B. „Strafe muss sein“ oder auch Methoden der Überlistung oder des Waffengebrauchs sein. Diese Begrifflichkeiten und Überzeugungen beeinflussen sowohl die Wahrnehmung und Interpretation von Dingen als auch die entsprechenden Handlungsmuster. So beeinflussen Unterstellungen bzw. Zuschreibungsprozesse die Entstehung von Ärger und Aggression entscheidend. Zur Selbstrechtfertigung wenden Angreifer Techniken der Rationalisierung an. Die Erwartung von Vergeltung verringert hingegen das aggressive Verhalten (vgl. Schubarth 2000, 19).

Pädagogisch relevant ist die Tatsache, welche 1994 von Bründel und Hurrelmann beschrieben wird, dass Lob mehr bewirkt als Strafe und dass Strafe manchmal sogar eine „Bekräftigung“ darstellen kann, wenn durch sie Beachtung und Anerkennung gewonnen wird. Strafen und Sanktionen müssen deshalb maßvoll, gut dosiert, wohlüberlegt und zeitlich genau bedacht sein (vgl. Kapitel 8.6). Außerdem sollten Strafen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit anderen Maßnahmen (z. B. Wiedergutmachungsleistungen, Erläuterungen, positives Modellverhalten) eingesetzt werden, so dass sich aus den Lerntheorien zahlreiche pädagogische Konsequenzen für die Verminderung aggressiven Verhaltens ergeben. Hohe Aggressivität kann bei Kindern und Jugendlichen durch Kontrolle bzw. Veränderung der Modelle oder durch die so genannte „Differenzielle Verstärkung“ reduziert werden. Differenzielle Verstärkung bedeutet, dass aggressives Verhalten möglichst unbeachtet bleiben sollte, während man sich bei erwünschtem Verhalten dem Kind zuwendet. Durch Erfolg und Misserfolg sowie kognitives Lernen können gerade junge Menschen alternative, nicht-aggressive, prosoziale Denk- und Verhaltensweisen erlernen. Dieses Verhalten lässt sich durch Erziehung, Training und Therapie systematisch fördern, indem z. B. ein gewaltfreier Umgang mit Konflikten eingeübt wird. Daneben geht es darum, andere Deutungs- und Bewertungsmuster zu erlernen, Misserfolge oder Provokationen nicht zu hoch zu bewerten. Den Wert von Besitz, Macht usw. nicht zu verabsolutieren, aggressive Vorbilder kritisch zu sehen, die Wahrnehmung von Zielpersonen als „einseitig schuldig“ zu überprüfen. Da auch das „Ausleben“ von Aggressionen angeblich aggressionsfördernd sein kann, ist es besser, bei starken Ärger-Effekten diese – statt zu „entladen“ – (siehe dazu auch "Katharsisthese") zu verändern, vor allem durch kognitive Neubewertung oder Ausweichen in angenehme Tätigkeiten (z. B. Sport, Kultur) oder sie in alternativen Verhaltensformen auszudrücken (vgl. Bründel/Hurrelmann 1994)

Nach Bründel & Hurrelmann (1994) eignen sich Lerntheorien gut als Basis für die Entwicklung schulischer und außerschulischer Handlungsansätze mit dem Ziel, sozial wünschenswerte Verhaltensweisen zu fördern. Um gegen aggressives und gewalttätiges Verhalten, speziell in Schulen, vorgehen zu können, sind vielfältige Gewaltpräventionsprogramme (siehe Kapitel 5) entwickelt und erprobt worden, welche sich an unterschiedliche Adressaten (z. B. Schüler, Lehrer, Eltern oder die Institution Schule selbst) richten. Schüler sind für andere Schüler demnach die besten Lernmodelle. Wenn Schüler erleben, dass "Störenfriede" von den Lehrern oder anderen Schülern mehr beachtet werden, dann können sie zum Modell werden. Umgekehrt kann ein Erwachsener, der bei aggressiven oder gewalttätigen Handlungen nicht reagiert und schweigt, eine regelrechte Ermunterung für Kinder und Jugendliche sein. Die Angst und Furcht, die von Aggressionen und Gewalt ausgehen, geben den Gewaltausübenden ein Gefühl der Stärke und signalisieren ihnen, dass sie so weitermachen können, ohne dass jemand einschreitet. Auch ein Lehrer kann im schlechten Fall zu einem ungunstigen Modell werden. Wenn dieser z. B. einen undisziplinierten Schüler verbal ungerecht behandelt, lebt er ein Modell vor, für das verletzendes, aggressives Verhalten „normal“ ist (vgl. Bründel/Hurrelmann 1994).

3.1.4 Motivationstheoretische Erklärungen zu aggressivem Handeln

Eine *kognitive Motivationstheorie* der Aggression mit dem Ziel, Theorie und Empirie zu verbinden, entwickelte Kornadt 1982. Den Ausgangspunkt dieses Theoriemodells bildet die Überlegung, dass bisherige Aggressionsmodelle vor allem lerntheoretisch, nicht aber motivations-theoretisch fundiert sind. Motive, die als relativ überdauernde, generalisierte und stabile Dispositionen bestehen, kennzeichnen dabei einen angestrebten Zielzustand. Gleichzeitig stellen sie Modelle von Erwartungen dar, die die Funktion von kognitiv strukturierten Bezugssystemen haben – sogenannte Soll-Werte – (vgl. Kornadt 1982).

Die verschiedenen Motive sind von Kornadt nach dieser kognitiven Theorie erlernt; in ihnen sind situative Hinweisreize und Affekte stark miteinander verwoben. Aggression erfolgt hier auf der Basis eines spezifischen Aggressionsmotivs, das bedeutet, dass die aggressive Handlung als eine Folge der Interaktion von „Person“ und „Situation“ erkannt und wie folgt strukturiert wird:

- Aktivierung
- Spezifische Zielgerichtetheit des Handelns
- Aufrechterhaltung
- Beendigung des Handelns

(vgl. Kornadt 1982).

Kornadt unterscheidet in einem erweiterten Modell (1992) verschiedene Formen von Aggressionen, bei denen sich der Ablauf der Aggressionshandlung jeweils – wie folgt – unterschiedlich gestaltet:

Feindselige / ärgerliche Aggression als Reaktion:

Der erste Schritt einer Aggressionshandlung ist die Aktivierung des Aggressionsmotivs. Durch die Wahrnehmung einer frustrierenden Situation wird Ärger aktiviert. Für feindselige Aggressionen (z. B. physische oder psychische Angriffe) stellt die Frustration den Hauptauslöser dar. Bei der Frage nach dem Verursacher der Situation (Attributierung) ist entscheidend, ob der ausgelöste Ärger als willkürlich, böswillig oder unvermeidbar gesehen wird. Der nächste Schritt ist die Aggression als Weg zur Beseitigung der Ärgerquelle, dann folgen die Zielkonkretisierung, der Handlungsentwurf und Handlungsentschluss. Die Handlung führt schließlich zu Effekten, die beurteilt werden. Bei der Zielerreichung (z. B. bei Genugtuung, Abklingen des Ärgers, Spaß an der Wut oder am Statusverlust des anderen) wird das aktivierte Motivationssystem wieder deaktiviert. Im gegenteiligen Fall werden in einer Rückkopplung die vorangegangenen Stationen überprüft, andernfalls ist die Handlung beendet (vgl. Kornadt 1992).

Lustvolle Aggression:

Bei dieser Aggressionsform ist das Motiv der Spaß durch das aggressive Verhalten selbst. Im Unterschied zur ärgerlichen Aggression liegt keine frustrierende Situation vor. Die Aggressionshandlung wird aufgrund von „gelernten“ Hinweisreizen, die Spaß und Lust durch Aggression verheißen, ausgelöst (vgl. Kornadt 1992).

Spontane Aggression:

Von „spontaner“ Aggression wird gesprochen, wenn keine vorangehende Provokation oder Frustration feststellbar ist. Die kognitive Motivationspsychologie verweist auf ein generalisiertes Ziel- bzw. Motivsystem, das den Menschen zu aufsuchenden Verhaltensweisen verleitet. Bei solchen Suchhandlungen findet er „erwartungsbegründete Gelegenheiten“, die den Hinweisreizen bei der lustvollen Aggression entsprechen (vgl. ebd. 1992).

Kornadt unterscheidet weiterhin zwei Arten von Aggressionshemmung:

Zum einen eine Hemmung, die auf einer situationsbedingten Antizipation negativer Effekte beruht („extrinsischer Konflikt“) und zum anderen eine Hemmung, die auf einem relativ situationstunabhängigen und überdauernden negativen Anreiz basiert („intrinsischer Konflikt“). Demnach erfolgt, wenn eine Situation als ärgerlich wahrgenommen wird, eine Aktivierung von Aggressionsangst und / oder von negativen Erwartungsempfindungen (z. B. Scham, Schuld, Reue). Kognitive Bewertungsprozesse der Kontrolle schließen sich an (z. B. Vergleich der Ziele mit dem eigenen Wertesystem) einschließlich dem Abwägen von Eintrittswahrscheinlichkeiten möglicher ungünstiger Folgen. Es kann auch nach alternativen Handlungsmöglichkeiten gesucht oder eine kognitive Neustrukturierung und Neubewertung der Situation vorgenommen werden. Kornadt legt beim kognitiven Motivationsmodell den Schwerpunkt auf den unmittelbaren Prozess der Entstehung und des Ablaufs von Aggressionshandlungen (vgl. ebd. 1992).

Anknüpfend an den Frustrations-Aggressions-Ansatz und die Lerntheorien wird deutlich, welche große Rolle bei aggressiven Handlungen kognitive und motivationale Faktoren spielen. Die Unterscheidung von verschiedenen Aggressionsformen ist für die Ursachenfindung sowie den Umgang mit Aggression und Gewalt ebenfalls von Bedeutung. So ist z. B. mit Blick auf den pädagogischen Umgang in der Schule zu klären, um welche Art von Aggression es sich in einer konkreten Situation handelt. Bei der Rekonstruktion des Ablaufs der Aggressionshandlung werden zugleich die dahinter liegenden Motive und Ziele transparenter. Erst eine solch differenzierte Diagnose erlaubt angemessenes pädagogisches Handeln. Genaues Hinsehen sowie ein sachliches und analytisches Vorgehen sind gefragt, um in einer Konfliktsituation angemessen zu reagieren. In die Aggressionshandlungen fließen dann nicht nur situative Momente, sondern auch längerfristig wirkende Faktoren und Prozesse ein, einschließlich der Lernprozesse, die die Ausbildung eines entsprechenden Hemmsystems fördern oder behindern. Solche positiven Lernprozesse in Gang zu setzen, Kinder und Jugendliche z. B. für die Folgen ihrer Handlungen zu sensibilisieren, ist eine wichtige Aufgabe von Schule und Jugendarbeit (vgl. Kornadt 1982).

3.1.5 Das bedrohte Selbst und der Zusammenhang mit aggressiven Verhaltensmustern

Psychoanalytisch orientierte Theorien greifen vor allem Sigmund Freuds zu Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten psychodynamischen Ansatz auf und entwickeln ihn weiter. Freuds Theorie zur Folge gibt es eine im Menschen angeborene Quelle, die für die Entstehung von Aggressionen verantwortlich ist. Um seelische Störungen des Individuums zu vermeiden, wird der aggressive Impuls in unterschiedlicher Ausprägung in dem Verhalten der Person ausgelebt.

Nach *neuen* psychoanalytischen Theorien wird Aggression als *Ausdruck komplizierter Störungen der gesamten Persönlichkeit* gedeutet, wobei diese Störungen auf schwere Traumatisierungen vor allem in der Kindheit zurückgeführt werden. Hierzu gehören z. B. Erfahrungen von Gewalt, Beziehungsabbrüche, Demütigungen oder sonstige materielle bzw. seelische Not. Aggression ist in diesem Sinne nicht ausschließlich ein biologischer Trieb, sondern vor allem ein Zeichen geschwächter Ich-Strukturen, vor allem aufgrund von Lernerfahrungen und Enttäuschungen, welche bei häufigen und massiven Enttäuschungen zu einem schwachen "Ich" bzw. "Über-Ich" führen kann. Freuds Ansatz in seiner Weiterentwicklung ist für das Verstehen unbewusster Zusammenhänge auch im Hinblick auf aggressives Verhalten ebenso von Bedeutung wie für praktische psychotherapeutische Interventionen. (vgl. Freud 1923 nach Schubarth 2000, 23).

Seit der Fortentwicklung der psychoanalytischen Theorie erfährt auch das "Selbst" als übergreifende psychische Instanz Beachtung, mit dem das Bild der eigenen Persönlichkeit entwickelt wird. Damit der Mensch ein positives "Selbst" aufbauen kann, welches auch wichtig für ein starkes und positives "Ich" ist, ist es von hoher Bedeutung möglichst viele, vor allem gute und positive Erfahrungen bei der Bewältigung von Enttäuschung und Frustration gesammelt zu haben. Aggression wird hier als ein hilfloser Versuch gedeutet, Gefühle der Angst und Bedrohung unter Kontrolle zu bringen. Aggression ist in diesem Sinne ein psychisches Notsignal aus einer bestimmten Beziehungsstruktur heraus. Kinder und Jugendliche möchten demnach mehr Aufmerksamkeit, mehr Zuwendung und mehr Bestätigung erhalten, aber sie wissen nicht, wie sie diese erreichen können. Aggression zum Zwecke der Angstbindung und Angstreduktion ist aber ein *untauglicher Kompensationsversuch*, der Störungen in sozialen Beziehungen nicht löst, sondern oft sogar verschärft, und so zu weiteren Aggression führt. Dieses Verhalten kann letztlich eine Gewaltspirale hervorbringen. Es kommt demnach darauf an, die hinter der Aggression verborgenen Ängste zu erkennen und diese auf andere Weise zu mindern (vgl. Heinemann 1996 nach Schubarth 2000, 23 f).

Für die Entstehung von Aggression und Gewalt unter Schülern hat der psychoanalytisch orientierte Ansatz eine große Erklärungskraft. Aggressionen von Schülern können demnach auch frühere erlittene Enttäuschungserfahrungen und Selbstwertverletzungen zum Ausdruck bringen. Die in der Schule geäußerte Gewalt kann ein Versuch sein, unbewusste Ängste und narzisstische Wut zu bewältigen und so das bedrohte "Selbst" zu stabilisieren. Insbesondere Kinder, denen es schwer fällt, den normativen Anforderungen der Institution Schule gerecht zu werden, haben kaum normkonforme Möglichkeiten, durch die Schule Anerkennung und Selbstbestätigung zu erfahren. Sie geraten dann leicht in Gefahr, sich auf andere Weise (z. B. durch Gewalt und abweichendes Verhalten) die nötige Aufmerksamkeit und Zuwendung zu holen. Selbstwertfindung sowie Streben nach Anerkennung und Geltung sind zentrale Bedürfnisse im Kindes- und Jugendalter, deren Befriedigung besonders im Rahmen der schulischen Sozialisation mitunter gefährdet ist. Mittels des psychoanalytischen Ansatzes ist das Auftreten von Gewalt sowohl bei selbstbewussten als auch bei weniger selbstbewussten Kindern und Jugendlichen erklärbar. Im Falle der Selbstbewussten wird es gesehen als Folge eines ungebrochenen Dominanz- und Stärkewillens oder aber das Selbstbewusstsein wird zur Schau gestellt, um Ängste und Unsicherheit zu verbergen. Im Falle der weniger selbstbewussten Kinder und Jugendlichen kommt es nach dem fehlgeschlagenen Kampf um Anerkennung und zum Ausagieren der Ohnmacht- und Hilflosigkeitsgefühle. Psychoanalytische Theorien haben viel zur Erhellung der Entstehungsbedingungen von Aggression und Gewalt beigetragen. Trotz der verschiedenen Kritikpunkte (z. B. mangelnde empirische Überprüfung, starke Orientierung an konventionellen Familienkonstellationen, Überbetonung der frühen Kindheit usw.) besteht an der Bedeutung der psychoanalytischen Sichtweise kaum ein Zweifel (vgl. Schubarth 2000, 24).

Eine der wichtigen Thesen, dass *mangelndes Selbstwetterleben* zu Aggression und Gewalt führen kann, ist für eine entsprechende schulische Präventionsarbeit überaus produktiv. Sie führt zu einer Reihe von pädagogischen Handlungsansätzen, z. B. hinsichtlich der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen (Selbstwertverletzungen vermeiden, Umgang mit Misserfolgen, Anerkennungsbeziehungen schaffen usw.) und der Entwicklung eines guten Sozialklimas (über Ängste und Probleme reden können, Vertrauen herstellen usw.). Auch die Thematisierung des „Umgangs“ mit Aggressionen (Aggressionen ansprechen, destruktive in konstruktive Aggressionen umlenken usw.), also des persönlichen, einführenden Gesprächs mit den Schülern ist von Bedeutung. Zentral ist dabei die Entwicklung von Kompetenzen bei der Gestaltung sozial befriedigender Interaktionsbeziehungen. Dazu gehört auch, dass Kinder und Jugendliche Möglichkeiten haben, mit ihren eigenen aggressiven Impulsen zu experimentieren, ohne Verlustängste erleiden zu müssen. Als Konsequenz gilt es, Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen, sie anzunehmen, wie sie sind und zu versuchen, ihre Not zu verstehen. Nicht wahrgenommene und abgespaltene Aggressionen sollen spürbarer sein und damit verbundene Phantasien bewusst gemacht und zur Sprache gebracht werden. Auf diese Weise können Kinder und Jugendliche erfahren, dass Aggressionen nicht nur destruktiv sein müssen, denn: Je weniger Angst und Selbstunsicherheit, desto weniger Gewalt (vgl. Schubarth 2000, 25).

3.1.6 Physiologische Bedingungen zur Erklärung von aggressivem Verhalten

Der Psychologe Euler betont, dass auch in der Aggressionsforschung immer wieder Erklärungsansätze eine Rolle spielen, die physiologische oder allgemein biologische Faktoren zum Ausgangspunkt nehmen (vgl. Euler 1997).

Bei den *biologischen Erklärungsmodellen* kann zwischen soziobiologischen Ansätzen (Mensch als Produkt der Evolution, angeborener Aggressionstrieb) und neurobiologischen Modellen (Einflüsse von Gehirn, Hormonen, Genen usw.) unterschieden werden. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie *innere Vorgänge bzw. Zustände im Organismus als Ursachenfaktor* für Aggression annehmen. Vorab muss an dieser Stelle deutlich gesagt werden, dass es bisher noch keine validen wissenschaftliche Erkenntnisse gibt, die solche Theorien untermauern. Angenommen wird, dass hirnrorganische oder hormonelle Einflüsse eine wichtige Rolle spielen. Neurotransmitter, wie z. B. Adrenalin, können aggressionshemmend und Noradrenalin aggressionsfördernd wirken. Einem zu geringen Blutzuckerspiegel wird ein nicht unerheblicher Einfluss auf Nervosität und Aggression zugeschrieben ebenso wie genetische Mutationen, bei denen Männer mit einem überschüssigen Y-Chromosom auffälliger (inter-) agieren. Gängige und weit verbreitete so genannte „psychoaktive Substanzen“, wie z. B. Alkohol, Kokain, Amphetamine und Halluzinogene, können aggressionshemmende Gehirnstrukturen deaktivieren. Gelegentlich wird ein negativer Einfluss den Genen zugeschrieben, was aber ebenfalls bis heute wissenschaftlich nicht bewiesen ist. Hingegen können bestimmte chemisch-neuronale Stoffe in der Amygdala-Hirnregion – dort, wo die aggressiven Impulse entstehen – heute schon nachweislich für das Aggressionsverhalten verantwortlich gemacht werden (vgl. Euler 1997).

Euler kommt zu dem Ergebnis, dass es – nach der Durchsicht zahlreicher, meist im angelsächsischen Raum durchgeführter Studien zum Einfluss von Hormonen – unzweifelhaft ist, dass pränatale Hormone sowohl kindliches Spielverhalten als auch Aggressionsbereitschaft erheblich mitbestimmen. Für eine gewisse Erblichkeit von individuellen Unterschieden der Aggressivität sprechen u. a. die vielen Zwillings- und Adoptionsstudien. Verhaltensgenetische Einflüsse dürfen deshalb nicht unterschätzt werden. Euler warnt dabei vor einer Überschätzung der Familienumgebung (vgl. ebd. 1997).

So kann z. B. der empirisch nachweisbare Zusammenhang zwischen familiärer Erziehung und späterer Aggression nicht nur lerntheoretisch, sondern auch aufgrund genetischer Bedingungen erklärt werden. Er plädiert dafür, biologische Grundlagen, einschließlich verhaltensgenetischer und evolutionstheoretischer Bedingungen, bei der Erklärung von Aggression und Gewalt angemessen zu berücksichtigen (vgl. Euler 1997).

Auch Heckhausen hält 1989 die Einbeziehung biologischer Perspektiven für notwendig, um Aggression aus ihrer evolutionsbiologischen Herkunft heraus angemessener verstehen zu können. Zugleich weist er – mit Blick auf menschliches Verhalten – auf das Wirken anderer Faktoren, z. B. kognitionspsychologischer Prozesse, hin. Als mögliche Folgerung für die Gewaltprävention kann die Bewertung physiologischer Ansätze zur Erklärung von Aggression und Gewalt nicht leicht fallen, insbesondere dann nicht, wenn man die pädagogischen Auswirkungen bedenkt. Manche Autoren, so auch Heckhausen betonen, dass biologische Faktoren für die Aggressionsentstehung nicht ausgeblendet werden dürfen, was in der Forschungslandschaft hierzulande aufgrund der jüngeren deutschen Geschichte z. T. geschehen ist (vgl. Heckhausen 1989).

Auffällig ist aber auch, dass der Einfluss solcher Faktoren sehr umstritten ist und das dazu sehr unterschiedliche Interpretationen vorliegen. Für die Entwicklung von pädagogischen Konzepten gegen Aggression und Gewalt sind biologische Ansätze kaum geeignet, sie können sogar zu antipädagogischen und inhumanen Zwecken missbraucht werden. Denkbar in diesem Kontext ist es, dass biologische Theorien leicht zur Legitimation von Gewalt, für die Anwendung drastischer Strafen oder für die Begründung von Genmanipulationen herangezogen werden. Mögliche pädagogisch nicht angemessene Konsequenzen können dann auch verstärkte Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse, die Forcierung von Negativkarrieren oder gar die Aussonderung und Isolierung von Kindern und Jugendliche sein. (vgl. ebd. 1989).

Sowohl der Sinn pädagogischen Handelns als auch die Annahme der Lern- und Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen kann dadurch stark in Frage gestellt werden. Eine Überbetonung oder gar ein Missbrauch biologischer Erklärungsansätze hätte dann für die Pädagogik und für die humane Gestaltung einer Gesellschaft verhängnisvolle Konsequenzen. Das soll bei der Debatte um physiologische Erklärungsansätze und ihre vage Grundlage nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Heckhausen 1989).

3.1.7 Entwicklungspsychologische Bedingungen zur Erklärung von aggressivem Verhalten

Die entwicklungspsychologischen Modelle sind für die Aggressions- und Gewaltforschung von großer Bedeutsamkeit. Diese Konzepte verdeutlichen, wie Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters eigenes soziales Verhalten bewerten und an Stelle von aggressivem Verhalten neue handlungsalternative Formen prosozialen Verhalten erlernen können. Dabei erfahren die Kinder und Jugendlichen, welche kognitiven und psychosozialen Besonderheiten in der Entwicklung von Wichtigkeit sind. Prosoziales Verhalten ist sehr vielschichtig und kann allgemein als eine Hilfestellung für andere Menschen bezeichnet werden und die unterschiedlichsten (Dienst-)Leistungen am Menschen vereint werden. Dabei ist die *Moralität* eine entscheidende Säule. Die Arbeiten von Piaget und Kohlberg zur moralisch-kognitiven Entwicklung eines Menschen sind dabei elementar. Die Kohlbergsche Theorie zur Moralentwicklung wird dazu in Kapitel 8.2 dieser Arbeit ausführlich dargestellt. Erikson (1966) und Havighurst (1972) haben ebenfalls wichtige Neuerungen zur Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter beigetragen und die Arbeiten von Piaget und Kohlberg ergänzt.

Nach Erikson (1966) drückt sich der *psychosoziale Konflikt im Jugendalter* darin aus, dass mit der einsetzenden Pubertät und den damit verbundenen biologischen, sozialen und psychischen Veränderungen das bisherige Selbstbild ins Wanken gerät. Der Jugendliche muss sein Selbstkonzept und seine soziale Identität neu bearbeiten, erweitern und insbesondere eine geschlechtliche und berufliche Identität erwerben. Misslingt die Auseinandersetzung mit dieser psychosozialen Krise, kommt es zur Rollendiffusion, die u. a. zu Verunsicherung, einseitigen und isolierten Werten, ideologischer Radikalität oder Flucht in eine irrealer Welt führen kann. Es wird deutlich, welche sensible Phase das Jugendalter ist und welche Belastungen und Gefährdungen bestehen (vgl. Erikson 1966)

Havighurst plädiert deshalb dafür, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen richtig dosiert werden. So sollte nur das gefordert werden, was das Kind bzw. der Jugendliche selbst leisten kann und dabei seine Fertigkeiten und Verhaltenspotenziale aktiv einsetzen kann (vgl. Havighurst 1972).

Entwicklungspsychologische Konzepte tragen nach Schubarth (2000) zur Erklärung bei, in wie weit Jugendliche die soziale Dimension einer Handlung erkennen können und sich zur Aufrechterhaltung ihrer Ich-Identität für prosoziales Handeln entscheiden. Dabei kommt der *Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme* eine Schlüsselposition zu. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, den Standpunkt des anderen aus dessen Perspektive zu verstehen. Prosoziales Lernen kann durch Schule und Elternhaus gefördert werden. Als günstig erweist sich ein emotional zugewandtes Erziehungsverhalten, bei dem das Kind oder der Jugendliche erfährt, dass seine eigenen Emotionen und die anderer Menschen akzeptiert werden. So werden Sensibilität für die Gefühle anderer entwickelt und eigene empathische Reaktionen reflektiert. Aber auch die Vermittlung moralischer Standards und Normen ist wesentlich. Positiv auf die Prosozialität wirken ebenfalls vernünftiges Argumentieren, Belohnung erwünschter Verhaltensweisen, das Lernen am Modell und die Teilnahme an prosozialen Aktivitäten (vgl. Schubarth 2000, 37).

Empirische Untersuchungen, u. a. von Bilsky (1989), belegen weiterhin, dass prosoziale Kompetenzen durch schulische Interaktionen gefördert werden können, z. B. beim kooperativen Lernen oder im Gruppenunterricht. Gleiches gilt für Unterrichtsdiskussionen zu verschiedenen Entscheidungskonflikten (soziale Dilemmata), wodurch Schüler Notsituationen anderer besser erkennen und die Folgen für die Betroffenen differenzierter bewerten. Bei entsprechenden Voraussetzungen können entwicklungspsychologische Konzepte zur Verdeutlichung und Erklärung (auch in Bezug auf die Entstehung aggressiver Verhaltensweisen) der Entwicklungs- und Identitätsbildungsprozesse eines Menschen beitragen, insbesondere im Zusammenhang mit der kognitiven, moralischen und psychosozialen Entwicklung. Zugleich wird aus entwicklungspsychologischer Perspektive deutlich, welche sensible Prozesse die Kindheits- und Jugendphase darstellt und welche Hilfe- und Unterstützungsleistungen Kinder und Jugendliche hierbei benötigen. Insbesondere wird deutlich, wie wichtig in dieser Phase der Erwerb sozialer und kognitiver Kompetenzen ist, z. B. die Einsicht in die Notwendigkeit von Regeln, die Entwicklung eigener autonomer Moralvorstellungen, die Akzeptanz und Artikulation der eigenen Gefühle, die Herausbildung von Fähigkeiten zur Selbstreflexion, zur sozialen Perspektivübernahme, zur gewaltlosen Konfliktlösung usw. Kinder und Jugendliche brauchen dazu Menschen, die sich mit ihnen auseinandersetzen, Erwachsene die sie fördern, ihnen aber auch – und das ist wichtig – Grenzen setzen und sie auf notwendige Regeln verweisen. Im frühen Entwicklungsstadium beginnt im Prinzip schon die Präventionsarbeit gegen Gewalt. Somit kann auf diese Weise ein reflektierter und sozial verantwortlicher Umgang mit den eigenen Aggressionen frühzeitig erlernt werden (vgl. Bilsky 1989).

Im Hinblick auf *Präventionsansätze* erweist sich die entwicklungspsychologische Perspektive als fruchtbar. Unterschiedliche Aggressionsformen und Aggressionsmotive – auch zwischen Jungen und Mädchen – werden zutage gefördert (z. B. Rankämpfe oder „Spaßkämpfe“). Zugleich eignen sich entwicklungspsychologische Aspekte gut für die Erarbeitung von prosozialen Lernprogrammen. Hervorzuheben sind dabei u. a. die Konzepte von Petermann & Petermann (1995), Lerchenmüller (1986), Seiffge-Krenke (1995) sowie Schirp (1996) und Kilb/Weidner/Gall (2013).

Die Konfrontation als methodischer Zugang stellt sich dabei als besonders effektiv heraus. Ziel ist es, verschiedenartige Perspektiven zu fördern und die eigene Perspektive – mit ihren Eigenarten und Einengungen – zu beleuchten. Eigenes Verhalten zur Aggressionshemmung sowie Begünstigungen von prosozialen Verhaltensrepertoires, z. B. durch Reflexion und Kontrolle des eigenen Verhaltens und durch die Beobachtung der Umwelt, sollen gestärkt werden. In den Kapiteln 5 und 7 werden diese Konzepte ausführlich dargestellt.

3.1.8 „Entscheidungsgewalt“ zur Erklärung von aggressivem Verhalten

Nach Tedeschi (1983) ist aggressives Handeln als ein Sonderfall der *Entscheidungstheorie* zu verstehen. Gewalt ist seiner Theorie nach immer sozial motiviert, und da Menschen von Kooperationen abhängig sind, sind sie bemüht, andere zu beeinflussen. Eine wichtige Frage stellt sich dann zwangsläufig: Warum entscheiden sich manche Akteure in bestimmten Situationen für die Anwendung von Gewalt anstelle anderer Methoden sozialen Einflusses? Bei der Bewertung von Handlungsalternativen (Gewalt vs. Nicht-Gewalt) spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, z. B. die Belohnung und das Ansehen, das man sich verspricht oder die Botschaft, die in der beabsichtigten Handlung liegt. Diese Faktoren bilden zusammen einen Wert, der mit den zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen verglichen wird (vgl. Tedeschi 1983).

Tedeschi zu Folge handelt es sich dabei um eine Komponentenanalyse eines z. T. unbewussten Bewertungsprozesses, der aber gleichwohl rationale Züge aufweist (vgl. ebd.1983).

Tedeschi (1983) – und darauf aufbauend auch Schmidtchen (1997) – verweisen auf verschiedene Motivationskonstellationen, die den Übergang zum Gewaltverhalten begünstigen:

- *Mangel an Selbstvertrauen* (z. B. fehlende Kompetenzen, mangelndes Prestige, geringe Attraktivität): Geringe Artikulationsfähigkeit und geringe Bildung können dazu führen, ein Gefühl der Machtlosigkeit zu entwickeln, das Gewalt fördert.
- *Verkürzung der Zeitperspektive*: Starke Emotionen, Angst und Furcht können den Blick auf mögliche Folgen einer Handlung versperren. Wenn die Zeitperspektive auf die Handlung verkürzt wird, ist zusammen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl und einer Dehumanisierung des Opfers Gewalt wahrscheinlich.
- *Furcht*: Nimmt man eine Situation als bedrohlich wahr, versucht man sich präventiv zu verteidigen. Gewalt beginnt deshalb häufig mit einer wahrgenommenen Bedrohung, die allerdings auch eine Fehlinterpretation der Situation sein kann.
- *Selbstrepräsentation und Wahrnehmung des Gesichts*: Gewalt dient u. a. dazu, Identität zu wahren. Dazu gehören z. B. Männlichkeitsbeweise, der Kampf um die Selbstdarstellung. Entscheidend sind dabei die Interaktionen zwischen den Akteuren.
- *Aufrechterhaltung institutioneller Autorität*: Autoritäten gebrauchen Gewalt, wenn sich andere nicht unterordnen wollen. So kann z. B. ein Konflikt mit der Polizei leicht eskalieren, wenn die Weisungen nicht befolgt werden.
- *Konfliktintensität*: Je schärfer der Konflikt ist, desto eher wird Gewalt zur Problemlösung eingesetzt, insbesondere wenn die Akteure um knappe Ressourcen konkurrieren (z. B. um dasselbe Territorium).

- *Normen der Selbstverteidigung und Reziprozität:* Es herrscht ein starker sozialer Druck, zum Zwecke der Selbstverteidigung Drohungen und Gewalt anzuwenden.
- *Lernen am Modell:* Wenn Kinder zu Hause immer wieder erleben, dass Probleme und Konflikte mit Zwangsmitteln bzw. Gewalt gelöst werden, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie später nach dem gleichen Muster der Konfliktlösung handeln.
- *Die Wahrnehmung und Ungerechtigkeit:* Wer sich ungerecht behandelt fühlt, entwickelt Ressentiments. Dies kann als Rechtfertigung für (kollektive) Gewalt dienen.

(vgl. Schmidtchen 1997, 89)

Für die Gewaltprävention kann im Rahmen der Entscheidungstheorie die Frage nach den funktionalen Äquivalenten von Gewalthandeln abgeleitet werden. Indem sie aggressives und gewaltförmiges Handeln als alternatives Handeln zur Erreichung bestimmter Ziele (z. B. Prestige) begreift, weist sie auf bestehende Probleme hin (mangelnde Handlungsfähigkeit u. ä.). Hier können *präventive Handlungsansätze* anknüpfen, wenn Defizite abgebaut und alternative Strategien zur Erreichung bestimmter Ziel gefördert werden. Zugleich wird deutlich, dass die Handlungsoption „Gewalt“ oder „Nicht-Gewalt“ zur Gewinnung sozialen Einflusses nicht nur von den zur Verfügung stehenden Mitteln und Ressourcen abhängt, sondern auch von der Wahrnehmung und Interpretation der Situation. In eine solche Situationseinschätzung fließen immer auch gesellschaftlich bedingte Momente ein. Als Konsequenz daraus lässt sich u. a. ableiten, dass sowohl auf gesellschaftlicher wie auf individueller Ebene der Entwicklung gewaltfreier Strategien der Konfliktlösung große Bedeutung zukommt (vgl. Schmidtchen 1997).

3.1.9 Verweigerte schulische Anerkennung als Gewalt auslösendes Moment

In seinen psychoanalytisch orientierten Betrachtungen schlägt Helsper (1995) zu „Jugend und Gewalt“ einen Perspektivenwechsel in der Gewaltdebatte vor, welche die Normalität der Gewalt akzeptiert. Jugendliche Gewalt ist demnach nur ein Symptom für eine tiefer liegende „soziale Pathologie“. Er weist darauf hin, dass misslingende Anerkennungsbeziehungen zu Selbstkrisen und ggf. zu Gewalt führen können. Eine große Rolle spielt dabei der frühkindliche Prozess der Anerkennung, bei dem die Grundlage für gegenseitige Achtung gelegt wird. Helsper erklärt, dass Hass, Gewalt und Wut Mittel zur Sicherung eines desintegrierten, unsicheren Selbst seien, weil dadurch grundlegende Ängste sowie Leere und Missachtung ausgelöscht werden (vgl. Helsper 1995).

Im Kapitel 9.3 wird insbesondere auf die Wichtigkeit der Stärkung der personalen Fähigkeiten und Kompetenzen hingewiesen, die für die Entwicklung eines Menschen von grundlegender Bedeutung sind.

Die affektive Anerkennung in den intimisierten Familienbeziehungen, so Helsper (1995), ist als Grundlage erweiterter Selbst- und Fremdachtung zu verstehen. Diese ist seiner Meinung nach sozial begründet. Desintegrationsprozesse, Verlust des Sozialmilieus und der Arbeitsposition beeinträchtigen das elterliche Selbst und damit auch die Möglichkeiten gelingender Anerkennungsbeziehungen im familiären Binnenraum. Gemäß Helsper setzen soziale Desintegrationsprozesse die Integrität des Erwachsenen selbst unter Druck und eröffnen eine desintegrative Tendenz, deren Konsequenz allerdings je nach sozialem Ort, sozialer Familienbiografie und anderer Stützungsressource sehr unterschiedlich sein kann. Mangelnde gegenseitige Anerkennung, Formen der Missachtung und Selbstwertverletzungen stellen starke psychische Belastungen dar. Wenn Selbstwert und Selbstachtung erst durch Anerkennung des Selbst durch Andere entstehen können, dann bedeutet diese Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse eine Bedrohung der physischen und psychischen Integrität, woraus negative und (selbst-) destruktive Gefühle (Sozialangst, Scham, Wut, Neid usw.) resultieren (vgl. ebd. 1995).

Für die Herausbildung eines stabilen Selbst, also einer stabilen Ich-Identität, bedarf es somit *gelingender Formen sozialer Anerkennung*. In dem Maße, wie das Kind zunehmend außerhalb der familialen Intimbeziehungen in sozialen Institutionen interagiert, werden die sozialen, nicht auf Intimität beruhenden Anerkennungsverhältnisse für die Individuation wichtiger. Bei der Transformation familialintimer Anerkennungsverhältnisse in soziale, auf Distanz und rollenförmigen Beziehungen beruhende Anerkennungsverhältnisse, spielt die *Schule* eine zentrale Rolle. Helspers These beschreibt weiterhin, dass Schule die psychische Integrität der Heranwachsenden nicht genügend unterstützt bzw. gar gefährdet, indem sie „individualisiert, aber nicht genügend individuiert und auf der Grundlage einer Anerkennung von Differenzen zu wenig posttraditionale Gemeinsamkeiten generiert“. Seiner Meinung nach trägt die Schule erstens wenig zu einer Stabilisierung und Konsolidierung von Selbstvertrauen bei den Heranwachsenden im Sinne von Selbstintegration bei und zweitens führt sie nur unzureichend in die moralische Anerkennung gleichberechtigt miteinander interagierender Subjekte (und die damit einhergehende Selbst- und Fremddachtung) ein. Drittens fehlt, nach Helsper (1995, 56), der Schule jegliche Institutionalisierung von posttraditionaler Solidarität als einer Anerkennungsform gegenseitiger Wertschätzung auf der Grundlage von Differenzen. „Vielmehr verstärkt die Schule implizit eine *individualisierende Wertschätzungshierarchie* aufgrund von Leistungsdivergenzen, mit den daraus folgenden Selbstwertverletzungen durch herabsetzende Haltungen anderer und damit einhergehenden Gefühlen von Scham und Sozialangst“. Indem sich die Schule auf moderne Identitätsstandards orientiert, fördert sie einerseits Individualisierung und eine moderne Identitätsbildung, andererseits erschwert sie durch die eben beschriebenen Mechanismen eine stabile Identitätsentwicklung (vgl. Helsper 1995, 56 f).

Schubarth (2000) betont, dass die Bereitstellung institutioneller Bewältigungsressourcen für die einhergehenden individualisierten Risiken, Krisen und Belastungen vernachlässigt werden. Dieser strukturelle Widerspruch spiegelt sich auch im alltäglichen Handeln der Lehrer wider. So droht z. B. eine identitätsstützende Haltung seitens des Lehrers immer wieder inkonsistent zu werden. Aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen wie z. B. Leistungsbewertungsvorgaben, Klassengröße u. a., werden die Schüler immer wieder enttäuscht. Wenn sich z. B. der Lehrer einzelnen Schülern stärker zuwendet, kann es zu einer Kollision mit der geforderten universalistischen Orientierung des Lehrers und zu Konflikten hinsichtlich der geforderten Gleichbehandlung kommen (vgl. Schubarth 2000, 40 f).

Außerdem ist identitätsstützende Arbeit nach Helsper (1995) in erster Linie Beziehungsarbeit. Das bedeutet, sie ist mit vielen Emotionen und mit großem Zeitaufwand verbunden, was häufig im Schulalltag nicht immer geleistet werden kann. Gewalt ist nach Helsper danach ein Rettungsversuch des 'Selbst' gegenüber Anerkennungsverweigerungen infolge gescheiterter schulischer Anerkennungsverhältnisse. Für die *Gewaltprävention* bedeutet das, dass dem „Sozialen“ innerhalb und in dem Umfeld von Schule außerhalb weitaus größerer Beachtung geschenkt werden muss. Dabei rücken insbesondere die Anerkennungsverhältnisse in der Schule in das Blickfeld. Identitäts- und Selbstwertprozesse sowie die Gestaltung positiver Interaktionsbeziehungen in der Schule sollte größte Aufmerksamkeit beigemessen werden. Die Lehrer sollen Interesse am Selbst des Schülers zeigen und Schüler stärker in Entscheidungsprozesse einbeziehen und somit deren Willensbildung entwickeln. Insbesondere schwächere Schüler sollen mehr gefördert werden – gerade sie bedürfen der Anerkennung (vgl. Helsper 1995).

3.2 Soziologische Erklärungsmodelle

3.2.1 Die Anomietheorie Durkheims und Mertons

Um die Jahrhundertwende wurde der Anomiebegriff vom Soziologen Durkheim (1965) eingeführt und von Merton (1968) aufgegriffen und erweitert. Die Anomietheorie versucht die unterschiedlichsten Ausprägungen von abweichenden Verhalten zu erklären, insbesondere eine spezielle Form abweichenden Verhaltens, die Kriminalität. Der Begriff „Anomie“ kommt aus dem griechischen, ist von „Nomos“ (Gesetz oder Regel) abgeleitet und bedeutet im soziologischen Sinne so viel wie Normlosigkeit. Der Begriff der Anomie beschreibt einen Zustand der sozialen Desintegration (vgl. Durkheim 1965).

Die integrative Kraft einer Gesellschaft in Form gemeinsamer Werte und Normen zeigt sich letztlich am Ausmaß des gesellschaftlich als abweichend definierten Verhaltens. Erklärungswirksam wird die Theorie durch die Beschreibung der Anomien. Nach Durkheim sind extreme gesellschaftliche Differenzierungsprozesse, rascher Strukturwandel und heftige und zugleich schnelle ökonomische Schwankungen (nach oben und nach unten) die Ursachen dafür, dass das normative Gefüge einer Gesellschaft unter Druck gerät und die Normen für immer mehr Gesellschaftsmitglieder an Sinn und Verbindlichkeit verlieren. Normen haben nach Durkheim immer die Funktion, die Bedürfnisse der Menschen auf ein realistischeres und legitimes Maß zu reduzieren. Bei großen Veränderungen oder starken Schwankungen werden die soziale Erwartung und Einstellung nicht mehr erfüllt, die eingeübten Rollen versagen und sozialen Beziehungen lösen sich auf. Vor allem geraten die Ansprüche und die Möglichkeiten ihrer Befriedigung in Widerspruch und es muss ein neues Gleichgewicht gefunden werden, indem die Erwartungen und Möglichkeiten für die Einzelnen neu ausbalanciert werden. Da diese Situationen nicht naturgegeben sind, sondern selbst von der Gesellschaft ausgehen, spiegeln sie eine Form gesellschaftlicher Desintegration (vgl. Durkheim 1965).

Prozesse, die zu den genannten desintegrierenden Entwicklungen führen, scheinen sich anderen Normen und Ziele zu verdanken als jene, die durch diese Entwicklung unter Druck geraten. Die Gesellschaft setzt selbst in einzelnen Bereichen, z. B. der Ökonomie oder Technik, Prozesse in Gang, die sich der normativen Einbindung entziehen und die dann ungeplante und unbeabsichtigte Folgen für die geltenden Normen haben. An dieser Stelle haben wir es streng genommen mit zwei unterschiedlichen Stufen von Desintegration zu tun: Einer primären Stufe, die die ungeplante Entwicklung von Faktoren erlaubt (heute zum Beispiel Globalisierung) und die dann auf einer sekundären Stufe zur eigentlichen Desintegration mit Anomie und ansteigendem Fehlverhalten führt (vgl. Durkheim 1965).

Merton entwickelte 1968 die Theorie Durkheims weiter und nennt die Bewältigungsmechanismen, die in zwei Stufen beschrieben werden können: Zum einen *Systemintegration* und zum anderen *sozialen Integration*. Er geht davon aus, dass gesellschaftliche Werte als verbindlich dargestellt werden, wobei die Chancen zur Erfüllung dieser Werte aber sehr ungleich verteilt sind. Das führt in Folge dazu, dass viele Menschen den Ausweg in gesellschaftlich nicht akzeptierter Handlung suchen um die Werte, in diesem Falle materiellen Wohlstand, zu realisieren. Da auch die ungleichen Chancen normativ legitimiert werden, etwa im Sinne einer Leistungsgesellschaft oder der freien Marktwirtschaft, handelt es sich um eine Inkonsistenz des Wertesystems bzw. um einen Widerspruch normativer Ansprüche. Verbunden sind diese mit Macht und Einfluss auf der einen Seite und normativer Legitimierung auf der anderen Seite. Wenn diese Macht, beziehungsweise ihre ungleiche Verteilung, von gesellschaftlich anerkannten Mechanismen, z. B. dem Leistungsprinzip, begründet wird, brechen Widersprüche auf. Ein solcher Widerspruch (kann sich auftun und) tut sich (auch) auf, wenn sich z. B. das Einkommen nach Leistungsunterschieden richten soll, aber keine gleichen Startbedingungen vorhanden sind (vgl. Merton 1968).

Merton erklärte damit vor allem das "abweichende" Verhalten von meist männlichen Angehörigen der unteren Schichten. Die Mehrheit jedoch verhält sich durchaus normenkonform bzw. teilweise resignativ (vgl. ebd. 1968).

Alle Anomietheorien haben nach Schubarth (2000) die Gemeinsamkeit, dass sie als ein Appell an die Gesellschaft, beziehungsweise ihre Mitglieder verstanden werden können, der Desintegration durch normative Konsistenz oder normative Einbindung von materiellen Interessen bzw. durch Änderung der gesellschaftlichen Strukturen (Realisierung von Chancengleichheit, Beseitigung von Armut und Arbeitslosigkeit) entgegen wirkt. Wichtig ist, dass Gesellschaften generell durch gemeinsame Normen und Werte zusammengehalten werden und dass dies zumindest theoretisch von allen Gesellschaftsmitgliedern anerkannt und gemeinsam realisiert wird. Werden von der Allgemeinverbindlichkeit Abstriche gemacht – und die im Folgenden aufgeführten Theorien machen solche – dann ist abweichendes Verhalten ein beliebiges Verhalten. Fraglich ist dann aber auch, ob und wie wir dann noch von abweichendem Verhalten reden können, da dieses Urteil dann von dem subjektiven Standpunkt der Akteure abhängt. Eine Variante der Anomietheorie bezieht sich darauf, dass auf der funktionalen Ebene zwar eindeutige Normen bestehen können (Eigentum, Arbeitszwang, öffentliche Ordnung usw.), auf der Ebene der Lebensstile und – ziele oder in den Lebensbereichen außerhalb der Arbeitswelt aber eine eindeutige Orientierung fehlt. Grenzen sind entweder nicht deutlich genug oder die Möglichkeiten und Anforderungen an die Lebensgestaltung überfordern den einzelnen. Rechtsextreme aggressive Gruppen, z. B. im schulischen Kontext, und ihre spezifische Gewalt bieten nach dieser These dann Hilfestellung, in dem sie klarstellen, wer oben und wer unten ist, was richtig und was falsch ist. Sie bieten Strukturierungen an, wenn auch auf hilflose und aggressive Weise und machen sich zum Verteidiger von Recht und Ordnung, wobei sie eben jene Gemeinschaft fantasieren, die es der Anomietheorie nach nicht mehr gibt (vgl. Schubarth 2000, 28 f).

3.2.2 Die Subkulturtheorie; eine gruppenspezifische Dimension

Auf der Basis der Chicagoer Schule entstand die Subkulturtheorie. Diese bricht mit der allgemeinen Vorstellung bezüglich gesamtgesellschaftlicher (und von der Allgemeinheit anerkannter) Normentreue. Durkheim erwähnte dies bereits 1965 und hat die Balance von Bedürfnissen und ihrer Befriedigungsmöglichkeit dabei besonders herausgestrichen. In unterschiedlichem Maße wird dabei abweichendes Verhalten auf die Unvereinbarkeit gesellschaftlicher und subkultureller Normen zurückgeführt. Prinzipiell ist es auch denkbar, dass Subkulturen eine stabilisierende Rolle spielen und für eine Gesellschaft nützlich sein können, wenn Normentreue und konformes Verhalten vorhanden ist. Menschen in Armut können z. B. ihre eigene Kultur der Bescheidenheit entwickeln und sich nicht zwangsläufig von den (Konsum-)Eliten in ihren Bann ziehen lassen. Dies vermindert sogar abweichendes Verhalten (vgl. Durkheim 1965).

Die Subkulturtheorien beschäftigen sich aber meist mit dem entgegen gesetzten Fall und fragen nach dem konflikträchtigen Verhältnis der Subkulturen untereinander. Die Aussagen sind so vielfältig wie die Untersuchungen dazu. Sie reichen von der Feststellung von Kontrakulturen, in denen *bewusst gegen die Normen* der herrschenden Kultur und Schicht (Proletariat gegen Mittelschicht) verstoßen wird, weitergehend über das Nebeneinander unterschiedlicher Subkulturen, die nur im Fall der konkreten Begegnung konfliktieren, bis hin zum Verhältnis gegenseitiger Ergänzung von Komplementärkulturen. Auf der deskriptiven Ebene haben diese konkreten Untersuchungen (meist über amerikanische Jugendbanden) viel Aussagekraft, sie lassen sich aber schlecht verallgemeinern, wie die divergierenden Theorien zeigen (vgl. Schubarth 2000, 30).

Lamnek (1983) beschrieb die Subkulturtheorie als solche, die vornehmlich gruppenspezifisch normgerechtes, aber gesamtgesellschaftlich nicht toleriertes Verhalten erklären soll. Integrierte und grundlegende Gedanken aus der zuvor beschriebenen Anomietheorie galten lange Zeit als Schlüsseltheorie zur Erklärung des als abweichend definierten Verhaltens. Dabei ist die Subkulturtheorie als ein Konzept angelegt, welches makrotheoretisch auf sozialstrukturelle Phänomene verweist sowie auch auf mikrosoziologische und sozialpsychologische Bedingungen fokussiert ist. Damit wird gesellschaftlich abweichendes Verhalten als eine Anpassung an divergente Verhaltenserwartungen verstanden (vgl. Lamnek 1983).

Der Erklärungswert der Subkulturtheorie ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass bestimmtes Verhalten sowohl als normenkonform als auch als abweichend erklärt werden kann, je nachdem, welche Perspektive der Betrachter einnimmt; z. B. kann ein als gesellschaftlich nonkonform betrachtetes Verhalten einer Gruppe innerhalb der Gruppe / Gruppenmitgliedern als konform betrachtet werden. Diese gesellschaftliche Differenzierung erkannt und ausgearbeitet zu haben, ist der Hauptverdienst dieser Theorie. Daraus könnte für die Gewaltprävention gefolgert werden, dass Kinder und Jugendliche eine gerechte Chancenstruktur benötigen, um für jeden Einzelnen eine schulische und berufliche Perspektive zu entwickeln. Dabei ist es pädagogisch sehr aufschlussreich, die aus der Subkulturtheorie abgeleitete Differenzierung der Betrachtungsweisen für gesellschaftlich abweichendes – auch aggressives und gewalttätiges – Verhalten, zu erkennen. Was von Außenstehenden als abweichendes Verhalten wahrgenommen wird, kann aus der Innenperspektive sehr konform sein. Gerade in der gewaltpräventiven und cliquenorientierten Jugendarbeit kann diese differenzierte Perspektive eine große Rolle spielen (vgl. Lamnek 1983).

3.2.3 Differenzielle Lerntheorien

Nach Lamnek (1983) fußen die Theorien des differenziellen Lernens auf den allgemeinen Lerntheorien, die auch auf die Erklärung von abweichendem oder aggressivem (bis hin zu gewalttätigem) Verhalten angewandt werden. Ähnlich wie bei den allgemeinen Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass aggressives und gewalttätiges Verhalten wie konformes Verhalten erlernt wird.

Der Begriff „differentiell“ weist schon auf die Unterscheidung zwischen als konform und abweichend, aggressive bzw. gewalttätige definierten Verhaltensweisen hin. Lamnek verweist u. a. darauf, dass im Rahmen der Sozialisation generell gelernt wird, wobei unter Lernen alle Interaktionen (z. B. Kommunikation) mit anderen Gesellschaftsmitgliedern und die individuellen Folgen in Form der Übernahme oder Ablehnung der in diesen Interaktionen gezeigten Verhaltensweisen verstanden werden. Abweichendes Verhalten tritt in jeder Gesellschaft auf. Das bedeutet, dass jedes Mitglied der Gesellschaft mehr oder weniger die Chance hat, sich an konformen oder auch an abweichenden Verhaltensnormen zu orientieren. Damit besteht die Möglichkeit, dass die handelnde Person sich mit konformen oder abweichenden Normen identifiziert, dabei abweichende oder konforme Gelegenheiten wahrnimmt und abweichende oder konforme Verhaltensmuster letztlich durch eine Reaktion der Umwelt verstärkt bekommt oder parallel dazu Techniken der Neutralisierung entwickelt (vgl. Lamnek 1983).

Der bekannteste Ansatz unter den (mikro-)soziologischen Lerntheorien ist die *Theorie der differentiellen Assoziation*. Diese Theorie ist wie die Subkulturtheorie aus der Chicagoer Schule hervorgegangen und wurde erstmals Ende der dreißiger Jahre von Sutherland formuliert und durch Springer modifiziert. Danach existieren in einer Gesellschaft sowohl normkonforme als auch kriminelle Gruppenkulturen. Kriminelles Verhalten wird dann erlernt, wenn im Laufe des Sozialisationsprozesses Einstellungen bzw. Kontakte, die Gesetzverletzungen begünstigen, gegenüber Einstellungen bzw. Kontakten, die Gesetzesverletzungen negativ bewerten, überwiegen (vgl. Springer 1973).

Die soziologisch orientierten Lerntheorien haben nach Schubarth (2000) für die Erklärung von Gewalt eine hohe Relevanz. Ausgehend davon, dass sowohl abweichendes als auch konformes Verhalten durch Interaktion und Kommunikation erlernt wird, weisen sie auf schulische und außerschulische Bedingungen hin, die abweichendes Verhalten (z. B. Gewalt) hemmen oder fördern können. Gewalt entsteht häufig in einem längeren Prozess der Sozialisation und wird vor allem durch Lernvorgänge begleitet. Eine entscheidende Rolle kommt dabei den Bezugspersonen (z. B. Eltern, Verwandten, Freunden, Lehrern u. a.) zu, mit denen sich die Jugendlichen oft identifizieren. Da sich viele Jugendliche vor allem an der Gleichaltrigengruppe orientieren, wird deutlich, welchen großen Einfluss die Peergroups auf das Verhalten Jugendlicher auch in der Schule haben. Für die Schule ergibt sich daraus u. a. die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen der Jugendhilfe bzw. Jugendarbeit sowie mit den Eltern. Für die Entwicklung von *Präventionsansätzen* (Kapitel 5) bedeutet das, dass eine Karriere in Richtung „Gewalttäter“ keinen Automatismus darstellt, sondern dass an jeder Stelle des Lernprozesses auch ein anderer Verlauf möglich ist. Im Vorfeld einer solchen Karriere bestehen viele Möglichkeiten, die Kette von gewaltfördernden Bedingungen (z. B. durch den Wechsel von Bezugspersonen, durch angemessene Reaktionen des Umfeldes, die Förderung von Normbewusstsein, Gewissensbildung, die Entwicklung alternativer Leitbilder usw.) zu unterbrechen und damit Gewalt zu verhindern bzw. zu vermindern (vgl. Schubarth 2000, 33).

3.2.4 Soziale Kontrolltheorien

Theorien dieser Richtung haben als gemeinsames Grundverständnis, dass die *Reaktion* auf abweichendes Verhalten an der Entstehung dieses Verhaltens zumindest mit beteiligt ist. Lamnek (2001) und Foucault (2007) betonen, dass der Anfang bereits bei der Wahrnehmung und der Interpretation von Verhalten als abweichendem gemacht ist.

Wo Böses nicht vermutet wird, wird häufig nicht genau hingesehen und somit vieles einfach übersehen. Wird ein Regelverstoß dennoch wahrgenommen, wird er zunächst in eine harmlose Richtung interpretiert. Was bei einer Person als der Beginn der Verwahrlosung und einer kriminellen Karriere angesehen und scharf geahndet wird, wird bei einer anderen Person als Pubertätsproblem interpretiert, das sich von alleine „auswächst“. Wird bei dem einen mit Strafe und Polizei gedroht, wird bei dem anderen, wenn überhaupt, mit Erziehungsberatung und Therapie reagiert. Diese selektive Wahrnehmung und Interpretation erhält nach der Theorie der sozialen Kontrolle ihre Brisanz dadurch, dass die Reaktion auf Verhalten für das weitere Verhalten maßgeblich ist (vgl. Lamnek 2001).

Nach Foucault kann auf die primäre Devianz, dem ersten Anlass des Eingreifens, der an sich ganz harmlos sein kann, eine sekundäre Devianz folgen, z. B. wenn die erste Reaktion so gestaltet ist, dass dem Devianten eigentlich keine andere Wahl bleibt, als sich mit dieser Rolle zu identifizieren. Beispiel: Ein Jugendlicher, der lügt oder stiehlt, kann durch den Hinweis auf die Unrechtmäßigkeit des Handelns bei gleichzeitiger weiterer emotionaler Akzeptanz besser von weiterem Verhalten dieser Art abgehalten werden, als wenn er moralisch verurteilt und teilweise aus der Gemeinschaft ausgeschlossen wird. Dann ist er gezwungen seine Identität mangels Alternativen außerhalb zu suchen. So können auch Cliques und Banden attraktiv werden, gerade wenn sie „kriminell“ oder zumindest normativ abweichend sind. Die Mitglieder werden ihr Verhalten positiv bewerten, gerade weil ihre Handlungen im Alltag abgelehnt werden. Dadurch wird den Mitgliedern neues Selbstbewusstsein ermöglicht (vgl. Foucault 2007).

Hirschi betont, wenn eine starke Integration des Jugendlichen in alltägliche Handlungsabläufe und Aufgabenstellungen erfolgt, desto weniger Chancen (und auch weniger Zeit) hat das Kind oder der Jugendliche "Dummheiten" zu machen und eventuell delinquent zu werden (vgl. Hirschi 1969, 34).

Das kann nach Lamnek z. B. bedeuten: Wenn die schulfreie Zeit nicht gestalterisch mit sinnvollen Tätigkeiten für den Jugendlichen gefüllt ist (z. B. durch Freizeitsport in Vereinen, häusliche Aufgaben / Hilfe oder die Aufarbeitung / Vorbereitung von Unterrichtsinhalten) desto größer ist die Gefahr für ein mögliches deviantes Verhalten. Die Sprengkraft dieser Theorien liegt in der Hypothese, dass die Reaktion auf abweichendes Verhalten dieses auch in der Fortsetzung erzeugt oder zumindest fördert, provoziert und damit letztlich das erzeugt, was sie verhindern oder bekämpfen will. Gefängnisse sind manchmal ein gutes Beispiel dafür, dass Kriminalität des Öfteren gerade dort gefördert wird, wo sie bekämpft werden soll. Theorien sozialer Kontrolle sind also insoweit kritisch und interessant, als das sie nicht nur den Täter, sondern auch die Träger sozialer Kontrolle zum Gegenstand der Analyse machen (vgl. Lamnek 2001).

3.2.5 Labeling Approach (Etikettierungstheorie)

Grundlegend für die Theorie des Labeling Approach ist die Annahme durch Lamnek, dass abweichend ist, was als solches bezeichnet wird. Demnach ist es ist eine Frage der gesellschaftlichen Macht, wer wen als deviant bezeichnen kann (vgl. Lamnek 1984).

Abweichung kann demnach als *Zuweisung* einer Normverletzung an eine Person durch eine zweite oder mehrere Person(en) betrachtet werden. Im Konzept des Labeling Approach wird davon ausgegangen, dass der als deviant Etikettierte sich selbst keineswegs als deviant empfinden muss. Merton (1968) postuliert, dass eine Normsetzung für sich allein noch kein abweichendes Verhalten konstituiert. Erst durch die Verwendung von Normen als Maßstab wird Verhalten zu konformen oder zu abweichendem Verhalten. Die Einteilung in abweichendes oder konformes Verhalten kommt durch gesellschaftliche Definitions- und Zuschreibungsprozesse zustande. Zentral ist dabei die Unterscheidung von zwei Aspekten, die durch Lamnek (1984) nachfolgend herausgearbeitet wurden:

Dabei unterscheidet er zwischen *primärer Devianz*, die die verschiedenen Ursachen für abweichendes Verhalten skizziert und der *sekundären Devianz*, die die Reaktionen der sozialen Umwelt beschreibt auf das Verhalten bezieht. Nach Lamnek werden diese selektiv vorgenommen, da die Normsetzung wie auch die Normanwendung durch das sozialstrukturelle Machtgefälle determiniert sind. Durch die selektive Normanwendung werden Zuschreibungsprozesse initiiert, die den Verhaltensspielraum der „gelabelten“ Individuen reduzieren. In Ermangelung ausreichend konformer Verhaltensmöglichkeiten wird der Ausweg in den als abweichend definierten Verhaltensweisen gesucht; das "Labeln" führt also zu sekundär abweichendem Verhalten. Dadurch bilden sich Selbstdefinitionen der Abweichung heraus (vgl. Lamnek 1984) .

Der Labeling Approach hat für die Erklärung von Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen nach Holtappels eine besondere Bedeutung, weil er Gewalt nicht nur durch primäre Ursachen, sondern auf sekundärer Ebene über interaktionshandelnde und interaktionelle Reaktionsformen erklärt und dadurch auch die Prozesshaftigkeit einer Gewaltgenese abbilden kann. Wer z. B. in der Schule mit negativ bewertetem Verhalten auffällt, ist von Devianzzuweisungen bedroht. Einteilungen in einzelne Schülertypen sind mit Statuszuschreibungen verbunden. Diese können sich mit der Zeit verfestigen und zu Stigmatisierungen führen. Am Ende des Entwicklungsgangs verhält sich der etikettierte Schüler so abweichend, wie es seine Umwelt erwartet. Eine Gefahr besteht dahingehend, dass sich das Fremdbild über den Abweichenden zum Selbstbild erhärten kann (vgl. Holtappels 1997). Bründel & Hurrelmann beschreiben weiterhin, dass soziale Etiketten und Vorurteile, z. B. "das aggressive Kind", starke Wirkungen haben und so ein Kind gegen seine Absicht in die Rolle eines Aggressors drängen. Umgekehrt können aber auch "abgestempelte Kinder" aus ihrem "sozialen Käfig" herausgeführt werden, indem z. B. die Mitschüler angehalten werden, nicht über vermeintlich negative, sondern über positive Verhaltensweisen des betreffenden Kindes zu berichten (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996).

Dadurch wird auch dem betreffenden Kind Gelegenheit gegeben, ein anderes Verhalten zu zeigen. Maßnahmen zur Reduzierung von Gewalt bzw. abweichenden Verhaltens betreffen dann nicht nur die Individualität des Täters, sondern zielen auch auf die Instanzen sozialer Kontrolle. Die Schule sollte ihre eigene Rolle im Zuschreibungsprozess für abweichenden Verhaltens erkennen und reflektieren. Als Gegenmaßnahmen sollten Techniken zur Entstigmatisierung einzelner Schüler entwickelt werden. Lehrer und Erzieher müssen sich die meist unbewusst ablaufenden Stigmatisierungsprozesse bewusst machen und dagegen konkrete Entstigmatisierungsstrategien entwickeln (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996).

3.2.6 Modernisierung und Individualisierung als gewaltfördernde Faktoren

Einer der am meisten diskutierten Erklärungsansätze für Gewalt (aber auch für Rechtsextremismus, Drogenmissbrauch, Medieneinfluss, Okkultismus usw.) ist der *Modernisierungs- und Individualisierungsansatz* von Beck. Den allgemeinen Rahmen dieses makrosozialen Ansatzes bilden seine Veröffentlichungen u. a. zur „Risikogesellschaft“, in denen soziale Wandlungsprozesse der Moderne und die damit verbundenen Auswirkungen auf das Individuum beschrieben werden. Dazu zählt die Herauslösung aus bisherigen Sozialformen, Verlust traditioneller Sicherheiten und neue Formen der sozialen Einbindung (vgl. Beck 1986).

Bezogen auf Gewalt und Rechtsextremismus – gerade im schulischen Kontext – ist der Individualisierungsansatz vor allem durch Heitmeyer (1994) ausgearbeitet worden. Kern dieses Ansatzes ist der Begriff der *Desintegration* als ein Ausdruck der Ambivalenzen der Individualisierungsprozesse. Demnach stellt Desintegration eines der zentralen Probleme moderner Gesellschaften dar.

Desintegrationsaspekte sind auf sozialstruktureller Ebene (z. B. Ungleichheitsphänomene), auf institutioneller Ebene (z. B. die Folgen abnehmender Partizipation), auf sozialer Ebene (z. B. die fehlende emotionale Unterstützung) und auf der personalen Ebene (z. B. Wertediffusion als Folge inkonsistenter Erziehung) relevant (vgl. Heitmeyer 1994).

Demnach können sich innerhalb dieser Ebenen zwei Dimensionen der Desintegration entwickeln:

- Desorientierung als kulturelle Dimension (z. B. Auflösung des Wertekonsenses infolge von Pluralisierungsprozessen, Beziehungsprobleme infolge von Konkurrenzdruck / Zwang zur Einzigartigkeit).
- Desorganisation als strukturelle Dimension (z. B. stark isolierte und anonymisierte Lebensformen infolge von Differenzierungsprozessen).

(vgl. Heitmeyer 1994, 56 f)

Jugendliche geraten – entsprechend diesem Erklärungsmodell – in eine *Individualisierungsfalle* (Diskrepanz zwischen persönlicher Einmaligkeit und allgemein akzeptierten bzw. erwarteten Handlungskompetenzen), können dieser Individualisierung aufgrund ihrer persönlichen Entwicklung teilweise (noch) nicht gerecht werden. Infolgedessen können sozial-strukturelle und individuell-emotionale Desintegration sowie marginalisierende und abstiegsbedrohende Desintegration auftreten. Durch Individualisierungsschübe angepasstes bzw. erwartetes Handeln und Auftreten, z. B. verursacht durch die Medien und der Werbeindustrie, erfährt die anomieträchtige Struktur-Kultur-Diskrepanz eine Verschärfung. So werden Ausgrenzungen verstärkt (z. B. soziale Randgruppen), Aufspaltungen vertieft (z. B. „Zwei Drittel-Gesellschaft“) und soziale Zusammenhänge aufgelöst. Als Auswirkungen von Individualisierung im schulischen Bereich werden vor allem die zunehmende Verschulung von Jugend und die Verschärfung der schulischen Konkurrenz gesehen. Wer nicht mithalten kann, wird schnell zum „strukturellen Verlierer der Wettbewerbsgesellschaft“. Diese sind in Bezug auf Gewalthandeln besonders gefährdet:

Je unsicherer die Lebensbedingungen bzw. Lebensperspektiven und je weniger verlässlich die sozialen Beziehungen sind, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass darauf mit Gewalt reagiert wird (vgl. Heitmeyer 1994, 38 f). Schule hat gemäß Heitmeyer in gewaltpräventiver Hinsicht selbst verschiedene Möglichkeiten, *Desintegrationspotenziale abzubauen bzw. ihnen entgegen zu wirken*. Dies kann geschehen, indem Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen Hilfe und Orientierung gegeben wird:

Sie können stärker in den Unterrichtsprozess und das Schulleben einbezogen werden, indem Gegenerfahrungen, solidarische Erfahrungen – anstelle von Vereinzelungs- und Konkurrenzenerfahrungen – konkret im Klassenverband besprochen werden. Heitmeyer konstatiert eine brisante, inkonsistente Entwicklung, da Individualisierung Entscheidungsfreiräume ermöglicht, die Konkurrenz- und Verwertungslogik des Kapitalismus aber zunehmend ein utilitaristisch-kalkulatives Verhalten erzwingt. Konkurrenz wird so zum Motor der Desintegration und der Auflösung des Sozialen. Die Medien und die Werbeindustrie haben nach Heitmeyer großen Anteil an diesem Prozess, da sie die Kultur zum Träger und zur Ideologie des kapitalistischen Wachstumsprozesses machen. Er stellt seinen makro-theoretischen Ansatz in den Kontext der Sozialisation Jugendlicher heute und untersucht am Beispiel der familialen und Peer-Sozialisation Desintegrationspotenziale bzw. Desintegrationserfahrungen sowie entsprechende Verarbeitungsformen. Im *Sozialisationsfeld Familie* sind es vor allem solche Desintegrationspotenziale wie die zunehmende Instabilität von Familien, Defizite in den Beziehungsqualitäten, instrumentalistische Umgangsweisen, inkonsistentes Elternverhalten oder die Zerstückelung der sozialen Zeit. Zunehmend bedroht ist die soziale Integration in die *Gleichaltrigengruppe* dadurch, dass unter Rivalitätsdruck nicht das Gemeinsame, sondern die Besonderheit der eigenen Leistung und Individualität herausgestellt werden muss (vgl. Heitmeyer 1994).

Die Ambivalenzen von Individualisierungsprozessen können zu Verunsicherungen führen, wenn sie nicht rechtzeitig durch Anpassung „ausbalanciert“ werden. *Verunsicherungen* können dann im emotionalen Bereich auftreten, z. B. durch Zukunftsangst, niedriges Selbstwertgefühl, sie können sich jedoch auch in *Handlungsunsicherheit*, z. B. in vielschichtigen Orientierungs-, Entscheidungs- und Wirksamkeitsproblemen ausdrücken. Vom Zusammenwirken „äußerer“ Faktoren und „innerer“ Verarbeitungsmuster hängt ab, welche Formen die Verunsicherung annimmt: Stimulierend, paralyisierend (Passivität, Unauffälligkeit, Anpassung u. ä.) oder überwältigende bzw. hilflose Handlungen. Vor diesem Hintergrund vertritt Heitmeyer die These, dass der rasante und asynchrone Wandel von Kultur und Struktur dazu beiträgt, dass Desintegrations- und Verunsicherungspotenziale zunehmen und in letzter Konsequenz die Gewalt zu einer wichtigen Handlungsalternative bei der Bearbeitung solcher Problemlagen wird. Dort, wo sich das Soziale auflöst, müssen die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr sonderlich berücksichtigt werden, vielmehr greift Gleichgültigkeit um sich und die Gewaltoptionen steigen. Bei den Verarbeitungsmustern von Unsicherheiten spielen nach Heitmeyer auch geschlechtsspezifische Aspekte eine Rolle: Während sich bei Mädchen eher autoaggressive und subtile Formen der Gewalt finden lassen, verbergen Jungen ihre Angst hinter einem „Cool-Sein“, setzen eher auf Gruppenintegration und / oder auf machiavellistische Bearbeitungsweisen. Mit Gewalt ist für die Gewaltausübenden ein subjektiver Sinn verbunden, weil jedes Individuum nach Legitimation für sein Handeln sucht (vgl. Heitmeyer 1994).

Gewalt kann dabei unterschiedliche Motive haben:

Expressive Gewalt (siehe auch Kapitel 2.2) tritt auf, wenn die Einzigartigkeit demonstriert und das Individuum wahrgenommen werden will. Gewalt schafft dann erhöhte Aufmerksamkeit.

Instrumentelle Gewalt zielt auf Anschluss, Sicherung von Positionen und Aufstieg während *regressive* Gewalt die Gewalt ist, die an nationalen und ethnischen Kategorien ausgerichtet ist. Das bedeutet, dass die *Attraktivität von Gewalt* u. a. darin begründet ist, dass sie in unklaren und unübersichtlichen Situationen subjektiv Eindeutigkeit zu schaffen scheint und dass sie (zumindest zeitweise) das Gefühl der Ohnmacht überwindet. Die Kontrolle wird wiederhergestellt, somit ist die Fremdwahrnehmung garantiert, die mit anderen Mitteln nicht mehr herstellbar war (vgl. Heitmeyer 1994).

Zumindest schafft – nach Heitmeyer – Gewalt kurzfristig partielle Solidarität im Gruppenzusammenhang und die Rückgewinnung von eigener körperlicher Sinnlichkeit für Jugendliche aus spezifischen Milieus (auch als Gegenerfahrung zu defizitären rationalen und sprachlich vermittelten Kompetenzen). Die Attraktivität von Gewalt nimmt noch zu, wenn Gewalt im bisherigen Sozialisationsverlauf als ein effektives Handlungsmodell, z. B. Gewalt im Elternhaus, erfahren wurde. Die mögliche Konsequenz könnte zum Beispiel sein, dass nach dem modernisierungs-individualisierungs-theoretischen Ansatz präventiv an der gesellschaftlichen Makroebene anzusetzen ist. Er bezieht aber auch milieuspezifische, institutionelle und personale Prozesse mit ein. Dadurch sind weitere Anknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Präventionsebenen gegeben. Über verschiedene Vermittlungsstufen (Desintegrationspotenziale, Vereinzelungserfahrungen, Verarbeitungsweisen usw.) wird ein komplexes Modell von Gewalt und die damit einhergehenden Negativseiten von Individualisierung entworfen. Als Folgerungen lässt sich die große Bedeutung verschiedener Integrationsangebote für Kinder und Jugendliche, die zugleich deren Selbstwertgefühl stärken, das Praktizieren eines möglichst konsistenten Verhaltens gegenüber Kindern und Jugendlichen, die Thematisierung der Legitimationen für Gewalt usw. ableiten. Ein wichtiger Ansatz ist dabei die Verstärkung der sozialen Orientierung der Schule, d. h. die soziale Öffnung der Schule und ihre Gestaltung als Lebenswelt für Schüler und Lehrer (vgl. Heitmeyer 1994).

3.2.7 Anomische Strukturen in der Schule

Böhnisch (1994) entwickelte einen schulbezogenen anomietheoretischen Ansatz, der strukturfunktionalistische und interaktionistische Perspektiven zu verbinden sucht. Nach seiner Kernthese ist das Gewalthandeln von Kindern und Jugendlichen als Anpassungsverhalten an die anomische Struktur von Schule zu verstehen. Dabei wendet Böhnisch zentrale Aussagen der Anomietheorie auf die Schule an und kann mögliche Ursachenfelder für Gewalt aufzeigen, die in der Institution Schule selbst liegen. Der zentrale Ansatz entstand aus der Anomietheorie (vgl. Kapitel 3.2.1) von Merton (1968), nach der sich Individuen, um handlungsfähig zu bleiben, an die Diskrepanzen zwischen der Sozialstruktur und den gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen auf unterschiedliche Weise – von Konformität bis hin zum abweichendem Verhalten – anpassen. (vgl. Böhnisch 1994).

Anomische Tendenzen in der Institution Schule resultieren nach Böhnisch vor allem aus der traditionellen, fragilen und widersprüchlichen gesellschaftlichen Struktur der Schule. Demzufolge ist Schule zum einen ein funktionales und zum anderen ein soziales System. Sie ist nach einem bestimmten Leistungs- und Ausleseprinzip strukturiert, in dem maßgeblich institutionelle Schulordnungen und Curricula richtungweisend sind. Das soziale System Schule bezieht sich auf die Schülerschaft insgesamt sowie auf das Leben der Kinder und Jugendlichen, welches von jugendkulturellen Besonderheiten des Heranwachsens geprägt ist. Böhnisch beschreibt die „Funktionsborniertheit“ der Schule als erste Anomiequelle, wo hingegen die zweite Quelle der Anomie in der Art der gesellschaftlichen Einbettung der Schule liegt. Die Schule versteht sich dabei als gesellschaftlicher Teilbereich, der von anderen Lebensbereichen relativ abgeschottet ist. Hierin kommt das reformpädagogische Dilemma der Unvereinbarkeit von Schule als Lebensgemeinschaft, als Kinder- und Jugendschule einerseits und Schule als Konkurrenz- und Auslesesystem andererseits zum Ausdruck (vgl. Böhnisch 1994).

Vor diesem Hintergrund werden durch Böhnisch drei anomische Konstellationen herausgestellt, die Bewältigungsprobleme hervorrufen:

1. Das strukturelle Missverhältnis von funktionalem und sozialem System drückt sich in der Diskrepanz von „Schülerrolle“ und „Schülersein“ aus: So ist Schule von ihrer institutionellen Logik her zukunftsorientiert, während das Leben der Kinder gegenwartsorientiert ist. Dieses Spannungsfeld von aktuellem Leben und zukunftsorientierter Schule muss von den Kindern immer wieder emotional und sozial ausbalanciert, also bewältigt werden. Im Vordergrund stehen die institutionellen Anforderungen der Schule – was aber Leben für sich, was Eigenleben bedeutet, bleibt in der Schule weitgehend ausgeklammert. Schule orientiert sich an der Schülerrolle und nicht am Alltagsleben der Schüler. Für Schule ist die Rollenperspektive funktional. Kinder werden dadurch vergleichbar und im Sinne des leistungs- und Auslesesystems in der Konkurrenz mit anderen bewertbar.

2. Schule ist zur umfassenden Lebensform für Jugendliche geworden, ohne dass sie mithilft, diese sozial auszugestalten. Böhnisch konstatiert, dass sich in den letzten zwanzig Jahren in der alten BRD und seit 1989 / 1990 auch in Ostdeutschland eine Umstrukturierung des jugendlichen Erfahrungsfeldes von einer eher arbeitsbezogenen in einer eher schulisch bestimmten Lebensform gewandelt hat. Dabei geht der traditionelle Milieuaspekt der Solidarität in der schulischen Bildungskonkurrenz verloren. Das funktionale System der Schule beeinflusst also auch die Struktur der Lebensform Schule, ohne aber den Jugendlichen eine entsprechende Unterstützung zu vermitteln .

3. Zunehmende Individualisierungsprozesse, auch in der Schule, können zu neuen Formen von Anomie führen, indem Schule als diffuser sozialer Raum seitens der Schüler gesucht und provoziert wird.

So ist die Tendenz sichtbar, dass die Schüler das Ungleichgewicht zwischen funktionalem System Schule und sozialer Lebensform auszubalancieren versuchen, indem die Schüler die Institution Schule gleichsam „unterlaufen“, z. B. durch die Bildung von Schülerkulturen. Böhnisch bezeichnet diese Folge als „sozial induzierte Entstrukturierung“ der Schule.

(vgl. Böhnisch 1994, 54 f)

Einen (Handlungs-) Ansatz sieht Böhnisch in der Kooperation von Schule und Jugendarbeit. Ein Beispiel ist die Ermöglichung von speziellen Orten, an denen sich Schüler neben dem Regelbetrieb treffen können und an denen sich eine Schul- und Schülerkultur ausleben kann (z. B. Schülercafés / grüne, offene Bereiche auf dem Schulgelände). Dagegen sind Abschottungsversuche der Schule untauglich und kontraproduktiv. Vielmehr ist Schule zur sozialräumlichen Szenerie geworden und muss systematische Funktionalität und nicht intendierte faktische Sozialräumlichkeit in eine Balance bringen. Beratungs- und Vertrauenslehrer sind überfordert und selbst Schulsozialarbeit wird auf strukturelle Probleme stoßen, da diese meist verdeckt und systematisch etikettiert seien. Eine Entschärfung des Dilemmas wird in einem stärkeren Austausch der Schule mit ihrer sozialen Umwelt gesehen. Das könnte dazu beitragen, dass sie sich selbst mehr als Sozialraum versteht und außerschulische Sozialprozesse mehr beeinflusst. Konkrete praktische Ansätze sind z. B. die Entwicklung der Grundschule zu einer „Sozialschule“ (Schule als Lern- und Sozial-Ort). Schule muss sich dann im qualitativen Sinne sozial erweitern, sozialräumliche Elemente integrieren und selbst Bewältigungsangebote, d. h. in erster Linie plurale Selbstwertangebote, entwickeln. Gemäß Böhnisch geht darüber hinaus auch um Veränderungen in der Lehrerausbildung. Dabei ist es wünschenswert, eine zusätzliche „Sozialausbildung“ in die klassische Lehrerausbildung mit einzuschließen, da der Lehrerberuf verstärkt auch zum Sozialberuf geworden ist. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang konfliktsensibilisierende „Sozialpraktika“ (vgl. Böhnisch 1994).

Im Kapitel 5 werden dazu unterschiedliche (u. a. auf Lehrer bezogene) Gewaltpräventionsprogramme vorgestellt.

Als weitere Folgerungen für Gewaltprävention lässt sich nach Schubarth (2000) – auf institutioneller Ebene – vor allem die Notwendigkeit der Stärkung von Schule als sozialem System ableiten, indem z. B. sozialräumliche bzw. sozialpädagogische Elemente ausgebaut werden. Auf interaktioneller und individueller Ebene bedeutet das u. a. den Leistungsaspekt nicht zu verabsolutieren und die Persönlichkeits- und Selbstwertentwicklung der Schülerschaft ins Zentrum zu rücken. Individuelle Strategien zur Bewältigung der anomischen Struktur von Schule hängen von den jeweiligen Ressourcen und Unterstützungssystemen ab, sind also auch mit sozialen Ungleichheiten verbunden. Offen bleibt, wie im Einzelnen diese Verarbeitungsprozesse ablaufen (vgl. Schubarth 2000, 46 f).

Hinweis:

Neben den in den vorhergehenden Kapiteln 3.2.1 bis 3.2.7 genannten (klassischen) soziologischen Erklärungsmodellen werden nachfolgend in den Kapiteln 3.2.8 bis 3.2.10 *kriminalsoziologische* Modelle vorgestellt. Während bei den vorhergehenden Theoriemodellen der Schwerpunkt auf dem Gewalthandeln und den Tätern liegt, geht es bei den kriminalsoziologischen Theoriemodellen vorwiegend um Entwicklungen im Bereich der sozialen Kontrolle und den daraus resultierenden sozialen Rückwirkungen. Bei der Vorstellung der kriminalsoziologischen Ansätze liegt ein Schwerpunkt auf dem handlungstheoretischen Ansatz nach Haferkamp (1987) sowie dem Konzept der Selbstkontrolle nach Gottfredson & Hirschi (1990) und die materialistisch-interaktionistische Kriminologie nach Smaus (1986). Die theoretische Umgestaltung des Blickwinkels, der bereits beim Labeling Approach (vgl. Kapitel 3.2.5) deutlich zu erkennen ist, führt zu verfeinerten und vielschichtigen Einblicken bei den kriminalsoziologischen Theoriemodellen. Dabei stellt sich zwangsläufig die Frage nach den Wirkungen und Handlungskonsequenzen, die sich aus einer veränderten Sicht in Bezug auf die Gewaltprävention und Gewaltintervention.

3.2.8 Deviantes Handeln als soziales Handeln

Der *handlungstheoretische Ansatz* Haferkamps (1987) geht davon aus, dass Menschen mit ihrem Handeln einen Sinn verbinden, wobei unter Sinn der subjektiv gemeinte Sinn zu verstehen ist. Nach diesem Verständnis sind Abweichung und Konformität als zwei Seiten eines Handelns zu betrachten. Deviante Handlungen, also Handlungen die von der gesellschaftlichen Norm abweichen, sind im soziologischen Sinn demnach spezifische Formen sozialen Handelns innerhalb eines Kontinuums, das sich von individuell abweichenden Verhaltensweisen bis hin zur organisierten Kriminalität zieht. Abweichendes Verhalten ist demnach nicht automatisch Kriminalität, d. h. strafbares (delinquentes) Handeln, dazu bedarf es einer gesellschaftlichen Normsetzung in Form der Strafrechtsnormen (vgl. Haferkamp 1987).

In seinem handlungstheoretischen Ansatz versucht Haferkamp anhand von 4 Positionen einen Zusammenhang zwischen verschiedenen kriminalsoziologischen Ansätzen herzustellen:

1. Beschreibung des kriminellen Verhaltens
2. Erfassung sozialstruktureller Bedingungen
(normativer Ansatz)
3. Aufdeckung von Kriminalisierungsprozessen
(interpretativer Ansatz)
4. Analyse sozialstruktureller Bedingungen der Kriminalisierung
(materialistischer Ansatz)

(vgl. Haferkamp 1987, 56 f)

Haferkamps Kernthese lautet, dass Menschen ihre Mangellage verarbeiten „durch den Aufbau materieller und bewusster, auf die Handelnden selbst bezogener sozialer Handlungen so, (...) dass sie ihre Existenz dauerhaft gewährleisten können“. Im Kontext abweichenden Verhaltens, vor allem hinsichtlich der Normsetzung und Normanwendung spielen nach Haferkamp *Macht und Herrschaft* eine entscheidende Rolle (vgl. ebd. 1987).

Lamnek greift dies 1994 auf und führt dabei den Gedanken ein, dass dies nicht nur für die Festlegung von Normen gilt, sondern insbesondere auch für die Kriminalisierung, d. h. Zuschreibung einer strafbaren und gesetzeswidrigen Normverletzung. Kriminalisierung und Entkriminalisierung sind wirksame Instrumente im Konflikt sozialer Gruppen. Letztlich nehmen dadurch die Kriminalisierenden das Verhalten Kriminalisierter verzerrt wahr. Die Interessenbedingtheit und Adressatenbestimmtheit von Normen werden deutlich. Aufgrund der Differenzierungen des sozialen Systems sind Produktion, Definition und Interpretation von Normen ungleich verteilt. Dadurch entstehen In- und Outgroups mit unterschiedlichen Verhaltenserwartungen. Die Handlungen und Verhaltenserwartungen einzelner Gruppen können – weil die Gruppen nicht unabhängig von einander sind – von Dritten aufgrund von Macht- und Herrschaftsverhältnissen als abweichend definiert und sanktioniert werden. In der Normsetzung und Sanktionierung der Abweichung sind somit Macht- (erhaltungs) strategien erkennbar (vgl. Lamnek 1994).

Auch aus dem handlungstheoretischen Ansatz Haferkamps können nach Schubarth (2000) Folgerungen für die Gewaltprävention abgeleitet werden. Das bedeutet: Abweichendes Verhalten wird hierbei als subjektiv sinnhaftes Handeln verstanden. Ausprägungen in Form von Aggressionen und Gewalttaten können demnach – um Deprivationszustände zu kompensieren – als soziales Handeln verstanden werden. Gewalt ist deshalb nur im sozialen Kontext und als Interaktionsprodukt denkbar. Durch die Verknüpfung devianztheoretischer und interaktionistischer Ansätze wird der Prozess der Entstehung und Stabilisierung von Devianz deutlicher.

Fragen der Normsetzung und Normanwendung gehen dabei ebenso ein wie Aspekte von Kriminalisierung und Entkriminalisierung, welche jeweils sozialstrukturell determiniert sind und u. a. der Herrschaftssicherung dienen. Bezogen auf *Schule und Jugendhilfe* heißt das unter anderem, dass mit Schritten sozialer Kontrolle, angefangen von der Normsetzung bis zu möglichen Sanktionen, sehr sensibel umgegangen werden sollte. Denn gerade an Schulen herrscht eine ungleiche Machtverteilung. Die Schülerschaft hat nur begrenzte Möglichkeiten, in Normsetzungs- und Definitionsprozesse einzugreifen. Daraus folgt, dass die Beteiligungsmöglichkeiten von Schülern, vor allem bei Entscheidungsprozessen, die die Schüler selbst betreffen (z. B. zu Fragen der Normen, Regeln und Sanktionen) zu stärken und demokratische Prozesse an Schulen zu befördern sind. Lehrer sollten ihre Machtposition reflektieren und nicht auf Kosten einzelner auffälliger Schüler versuchen, ihre Machtposition zu stärken. Als günstig erweist sich in dieser Hinsicht die Entwicklung eines partnerschaftlichen Sozialklimas. Zugleich können in einem demokratischen Aushandlungsprozess die unterschiedlichen Erwartungshaltungen transparent gemacht und nach gemeinsamen tragfähigen Lösungen gesucht werden. Sozialstrukturell benachteiligte Kinder und Jugendliche unterliegen eher der Etikettierung und Stigmatisierung als andere, was Konsequenzen für pädagogisches Handeln haben sollte, z. B. hinsichtlich der Vermeidung von Etikettierungen und der Bereitstellung von Förderangeboten für benachteiligte Kinder (vgl. Schubarth 2000, 49 f).

3.2.9 Mangelnde Selbstkontrolle und ihre mögliche delinquente Folge

Gottfredson & Hirschi (1990) gehen bei ihrem *Konzept der Selbstkontrolle* von einem Menschenbild aus, wonach *menschliches Handeln immer von Kalkulation bestimmt* ist.

Disziplinverstöße werden dazu als Ausdruck mangelnder Selbstkontrolle und damit als ein möglicher Hinweis für ein kriminelles Verhalten gedeutet. Kriminelles Verhalten ist demnach ein Verhalten, welches strafbar ist und mit unterschiedlichen Strafnormen (z. B. StGB) mit Strafe sanktioniert wird. Die Frage, warum sich ein Mensch für eine bestimmte Handlung entscheidet, wird an dieser Stelle lern- bzw. verhaltenstheoretisch beantwortet. Das bedeutet, der Akteur wählt jene Handlung, die die größte Belohnung verspricht. Je schneller und sicherer eine Handlung Belohnung verspricht, desto erstrebenswerter ist sie (z. B. Risiko, Aufregung und Kick-Erlebnisse anstelle von monotonen Tätigkeiten) in ihrer Verwirklichung (vgl. Gottfredson/Hirschi 1990).

Anknüpfend an Kontroll- und Bindungstheorien sehen Gottfredson & Hirschi den Menschen, der kriminell handelt, in Übereinstimmung mit dem Wesen des kriminellen Geschehens. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, der kriminell Handelnde steht sozusagen mit seiner Tat im Einklang und spürt ein inneres Bedürfnis und Befriedigung bzgl. seiner Tat. Danach ist der Täter nicht der per se böse, sondern jemand, der eine geringe Kontrolle über seine individuellen Begierden hat, was sich wiederum in seinem Verhalten ausdrückt. Kennzeichnend für ein Mangel an Selbstkontrolle ist die Fähigkeit, auf unmittelbare aufwandslose Befriedigung verzichten zu können. Auch wenn sie (evtl. mit einer gewissen Verzögerung) negative Effekte mit sich bringt. Das so genannte kriminelle Verhalten ist demzufolge *ein* Indikator für mangelnde Selbstkontrolle. Mangelnde Selbstkontrolle führt dabei allerdings nicht automatisch zur Kriminalität (vgl. Gottfredson/Hirschi 1990).

Die Entstehung von Selbstkontrolle, so Gottfredson & Hirschi, kann z. B. auch aus dem Wechselspiel von angeborenen Neigungen und Erziehung / Therapien erfolgen. Da angeborene mangelnde Selbstkontrolle durch Erziehung oder später durch gezielte Therapien tendenziell kompensiert werden kann, liege die *Hauptursache in der Sozialisation*, wobei der Familie wesentliche Bedeutung zukommt (vgl. ebd. 1990).

Für eine angemessene und effektive (im Sinne einer die Selbstkontrolle fördernden) Erziehung werden drei Bedingungen, zum einen in der Familie, zum anderen in der Schule von Gottfredson & Hirschi (1990) als notwendig erachtet:

1. Die Beaufsichtigung des kindlichen Verhaltens, verbunden mit elterlichem Bemühen um das Wohlergehen der Kinder.
2. Das Vermögen, deviantes – also von der Norm abweichendes Verhalten – bei seinem Auftreten erkennen zu können. Dabei ist die Vorbildrolle der Eltern von großer Bedeutung.
3. Ein effektives Bestrafen, jedoch keine körperliche Züchtigung von derartigem Verhalten (weder zu hart noch zu weich).

(vgl. Gottfredson/Hirschi 1990)

Neben der Familie gehöre auch die *Schule* zu den Sozialisationsinstanzen, die die Selbstkontrolle fördern könnte. Gottfredson & Hirschi (1990) betonen, dass insbesondere die Ablehnung von Schule, z. B. durch schlechte Schulleistungen und die Geringschätzung der Lehrer, womit die Gültigkeit verbindlicher moralischer Regeln in Frage gestellt wird, ein Prognosefaktor für kriminelle Handlungen ist. Insbesondere die Schule sollte also die Selbstkontrolle fördern, indem dort die Vorteile aufgeschobener Belohnungen gelernt und internalisiert werden. Schule wird damit zu einer wichtigen Instanz der Einübung sozialen Verhaltens und der Entwicklung von Selbstkontrolle wie z. B. Normen akzeptieren lernen, Regeln einhalten, auf spontane Bedürfnisbefriedigung verzichten, sich nach später Belohnung orientieren, Folgewirkungen bei Handlungen bedenken usw. (vgl. Gottfredson/Hirschi 1990).

3.2.10 Materialistisch-interaktionistisches Theoriemodell

Smaus hat versucht, eine materialistisch-interaktionistische Kriminologie zu entwerfen, indem sie den Labeling Approach (Kapitel 3.2.5) mit einer sozialstrukturellen Komponente auf der Basis einer materialistischen Gesellschaftstheorie verknüpfte. Darüber hinaus integriert sie in ihrem Ansatz eine feministische Perspektive. Ihr Anliegen ist es, die „Theorielosigkeit“ des interpretativen Paradigmas zu überwinden, indem sie zur Erklärung der Definitionsprozesse auch sozialstruktureller Variablen heranzieht wie z. B. die ungleiche Verteilung von Macht oder materieller Ressourcen. Erst dadurch kann geklärt werden, wie es zu der ungleichen Verteilung von Kriminalität innerhalb der gesellschaftlichen Schichten komme. Darauf aufbauend soll der Labeling Approach die fortwährende Reproduktion der unterschiedlichen Kriminalitätsbelastung begründen. Auf Basis dieser sozialstrukturellen Grundlegung des Labeling Approach lässt sich auch der funktionalistische Bezug erklären, den Smaus mit ihrer Deutung des „Sinns“ der Kriminalität herstellt. Zuschreibungsprozesse werden also von sozialer Ungleichheit und den gesellschaftlichen Machtverhältnissen beeinflusst. Die Zuschreibung erfolgt demnach in Abhängigkeit von der (ungleichen) Verteilung der Produktionsmittel, vermittelt über die staatlichen Organe. Entscheidend dabei ist die jeweilige *Definitionsmacht*. Diese ist von ökonomischen Strukturen abhängig und gesellschaftlich ungleich verteilt. Die ökonomischen Strukturen werden daher in den Kriminalitätsstrukturen reproduziert, die ihrerseits die ökonomischen Verhältnisse stützen. Die Kriminalisierung dient nach Smaus somit der Aufrechterhaltung der ökonomischen Ordnung der Gesellschaft (vgl. Smaus 1986).

Der materialistisch-interaktionistische Ansatz nach Smaus (1986) ist verknüpft mit verschiedenen Theorieelementen:

Das *marxistische Moment* liegt in der Erklärung, dass die durch gesellschaftlich-ökonomischen Strukturen verursachte Kriminalität und Kriminalisierung zur Systemstabilisierung beitragen.

Das *interaktionistische Moment* besteht darin, dass Kriminalität durch die Zuschreibung und Aushandlung des kriminellen Status im Prozess der Kriminalisierung erfolgt. Soziale Ungleichheiten führen zu einer ungleichen Definitionsmacht, die Aushandlung der Kriminalisierung erfolgt nicht gleichgewichtig und nicht gleich verteilt. Der Ansatz richtet weiterhin den Blick auf die *sozialen Problemlagen Jugendlicher, wie Benachteiligung und Armut*, welche ebenfalls auf Etikettierungsprozesse Einfluss haben könnten (vgl. Smaus 1986).

Es leiten sich nach Schubarth (2000) somit ähnliche Konsequenzen wie beim Etikettierungs- und handlungstheoretischen Ansatz ab: Die Vermeidung von Etikettierung und Stigmatisierung, Förderung sozial benachteiligter Schüler, Reflexion der ungleichen Machtverhältnisse an Schulen, Verhinderung von Machtmissbrauch durch Demokratisierungsprozesse u. a. Allerdings werden hier auch die Grenzen präventiven Handelns deutlich. Es lassen sich kurzfristig weder Definitionsprozesse grundsätzlich vermeiden, noch ist eine absehbare Gleichverteilung der Definitionsmacht realistisch (vgl. Schubarth 2000, 52).

3.3 Integrative Modelle zur Erklärung von aggressivem Verhalten

3.3.1 Bewältigung von Stress in Form von Aggressionen

Im Zwei-Komponenten-Interaktions-Modell nach Geen (1990), modifiziert von Kleiter (1997), werden verschiedene Theorieansätze (z. B. affektiv-kognitive, Attributions-, Auswahl- bzw. entscheidungstheoretische Ansätze) in ein übergreifendes *Zwei-Komponenten-Interaktions-Modell* zur Erklärung von Aggression zusammengefasst.

In diesem Modell sind genetische und situative Aspekte mit überdauernden sowie aktuellen Faktoren der Person in interaktiver Weise vereint. Den Ausgangspunkt für Green und Kleiter bildet dabei das Stress-Appraisal-Modell von Lazarus aus dem Jahr 1966. Dieses kognitive Prozessmodell erklärt die Entstehung von Emotionen und von Copingverhalten in Stresssituationen. Danach reagiert eine Person in einer Gefahrensituation mit einer ersten Einschätzung der Lage und prüft, ob das Problem oder die Gefahr aus Sicht der eigenen Person überhaupt relevant ist. Wenn die Person zum Entschluss kommt, dass dies nicht der Fall ist, wird die Situation nicht weiter beachtet (vgl. Lazarus 1966). Im umgekehrten Fall erfolgt eine zweite Einschätzung, ob die Kompetenzen zur Bewältigung der Situation ausreichen. Wenn die Kompetenzen positiv eingeschätzt werden, wird versucht, das Problem zu lösen (instrumentelles Coping), möglicherweise auch in Verbindung mit herausforderndem Stress. Falls die Kompetenzen negativ beurteilt werden, entsteht an diesem Punkt der belastende Stress. Dieser (negativ belastete) Stress ruft ebenfalls verschiedene negative Emotionen wie Furcht, Angst, Ärger usw. hervor. Die Person kann nun versuchen, diese negativen Emotionen herunterzuspielen oder zu leugnen. Letzteres bezeichnet man als palliatives Coping. In einer nochmaligen Rückkopplungsschleife erfolgt dann eine Neubewertung (reappraisal) der Situation (z. B. „Die Situation ist doch nicht so wichtig“) und / oder der eigenen Kompetenz. Es wird nun deutlich, dass in diesem Modell die Emotionen eine Folge oder eine parallele Erscheinung von kognitiven Beurteilungen sind (vgl. Kleiter 1997).

Geen (1990) und Kleiter (1997) gehen in ihren Modellen von folgenden zwei Komponenten aus:

Komponente 1: Situationsvariablen

Hierzu gehören Verletzungen von Normen, Frustrationen, Angriffe auf die eigene Person, Familienkonflikte, Umweltstressoren und andere Einflussgrößen.

Komponente 2: Person- bzw. Hintergrundvariablen

Hiermit sind vor allem der allgemeine Zustand der Person, ihr aktueller Erregungszustand sowie ihre generelle Aggressionsbereitschaft gemeint. Dazu gehören auch biologisch-physiologische Merkmale, das Temperament, Persönlichkeitsmerkmale, soziokulturelle Erwartungen und beobachtetes Gewaltverhalten in der individuellen Lerngeschichte, z. B. auch konsumierte Gewalt in den Massenmedien. Ein hohes Aggressionspotenzial erhöht die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für aggressive Verhaltensweisen. Zunächst wird in einer *ersten Einschätzung* die Situation danach beurteilt, ob der Angreifer dies in böswilliger Absicht getan hat oder nicht. Die entsprechenden Attributionen und Interpretationen können sowohl realistisch als auch unterstellt sein. Wird der Angriff als nicht absichtlich und nicht bösartig beurteilt, sondern eher als unvermeidlich, so wird relativ wenig Stress hervorgerufen. Im umgekehrten Fall entsteht hingegen Erregung als negativer Affekt sowie Stress und Ärger. Daraufhin erfolgt eine *zweite Einschätzung*, ob andere nicht-aggressive konstruktive Verhaltensweisen zur Verfügung stehen. Wenn nicht, wird Aggression wahrscheinlich. Bei feindseliger aggressiver Aktion können aber auch Schuldgefühle oder Angst ausgelöst werden, oder sie kann als Mittel der Konfliktlösung und des Machtgewinns gelernt werden. Die Verbindung der beiden Komponenten „Situation“ und „Person“ erfolgt also erst in der zweiten Einschätzung, der Kompetenzeinschätzung, wobei die Situation in Form von Erregung, Stress oder Ärger als Folge von Attributionen in die Interaktion eingeht. Die Beurteilung der Situation sowie die personalen Hintergrundvariablen sind dabei die zentralen Einflussfaktoren für die Auswahlwahrscheinlichkeit von Aggression (vgl. Kleiter 1997).

Das Zwei-Komponenten-Interaktions-Modell integriert nach Schubarths Aussage demnach verschiedene Theorieansätze:

In die Komponente „Person“ gehen z. B. physiologische, ebenso kulturelle wie individualgeschichtliche und motivationale Elemente ein. In die Komponente „Situation“ fließen z. B. Elemente wie Frustrationen, Interaktionskonflikte und Normen mit ein. Entscheidend dabei ist, wie die entsprechende Stresssituation – auch in Abhängigkeit von den eigenen Kompetenzen und Ressourcen – interpretiert wird und welche Mittel zu ihrer Bewältigung zu Verfügung stehen. Die Betonung von Aggression als Interaktionsproblem sowie als situations- und ressourcenabhängigem Phänomen verweist auf pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Zusammenfassend bedeutet das, dass die Entwicklung von Fähigkeiten zur (Selbst-)Reflexion und zum „intelligenten“ Umgang mit eigenen Emotionen ebenso angesprochen werden muss. Dazu zählt auch die Förderung von Kompetenzen zum rationalen, konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten und Kontroversen. Desgleichen stellt sich die Frage nach der Stressbelastung im Kindes- und Jugendalter (z. B. durch die Schule) und nach schulischen und außerschulischen Wegen der Stressreduzierung. Daraus leitet sich unter anderem ab, dass es von Vorteil ist, wenn Kinder und Jugendliche Formen und Techniken des Umgangs mit Stress bzw. Konflikten möglichst frühzeitig erlernen, damit Aggression und Gewalt nicht zu standardisierten Bewältigungsformen von Stress- und / oder Konfliktsituationen werden (vgl. Schubarth 2000, 55).

3.3.2 Männliche Lebensbewältigung und Gewaltausprägungen

Connell (1987) entwickelte das Konzept zur hegemonialen Männlichkeit, welches sich innerhalb der deutschen Soziologie stark etabliert hat und als grundlegender Ansatz angesehen wird. Hegemonial ist demzufolge diejenige Männlichkeit, die sich durch einen privilegierten Zugang zur Macht des Patriarchats auszeichnet (vgl. Connell 1987).

Dabei unterscheidet sich nach Connell (1987) das Gewalthandeln von Mädchen und Jungen bzw. von Frauen und Männern im Hinblick auf Erscheinungsformen und Ursachen als auch hinsichtlich des Ausmaßes bestimmter Formen aggressiven Verhaltens. Zwar üben auch Mädchen Gewalt aus und sind in verschiedener Weise (z. T. auch anders als Jungen) in Gewalthandlungen verstrickt. Dennoch ist physische Gewalt überwiegend jungendominiert, hat so zu sagen ein männliches Gesicht. Körperliche Gewalt gilt häufig als gelebte Männlichkeit (vgl. ebd. 1987).

Dem schließen sich auch Popp (1997) und Stenke & Melzer (1998) an und bezeichnen direkte Gewalt unter Jugendlichen (z. B. Gewalt an und in den Schulen) in erster Linie als ein „Jungenphänomen“ (vgl. Popp 1997). Während sich Aggression und Gewalt bei Mädchen häufig, aber nicht immer, eher nach innen richten und bei äußerer Gewalt vor allem indirekte und subtile Formen (Verleumdungen, üble Nachrede usw.) bevorzugt werden, tragen Jungen ihre Aggressionen häufig, aber nicht immer, eher nach außen und demonstrieren Gewalt z. B. auch in der Öffentlichkeit (vgl. Stenke/Melzer 1998).

An dieser geschlechtsbezogenen Gewaltphänomenologie setzen auch die *geschlechtsspezifischen Erklärungsmodelle* z. B. von Böhnisch an. Böhnisch (1994) stellt die Frage, was Jungen in die Gewalt treibt und warum ein Teil von ihnen ohne Gewalt nicht auszukommen scheint. Den Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage sieht er im Kern des Gewaltbegriffs selbst angelegt, den er mit „Abwertung“ umschreibt. Patriarchale Macht- und Herrschaftsstrukturen sind (nach Böhnisch) immer auch mit Abwertung und Missachtung des Anderen (besonders von Frauen) verbunden. Mann sein führt zwar nicht automatisch zu Gewalt, aber in der historischen patriarchalen Konstruktion von Gesellschaft basieren Macht- und Herrschaftsstrukturen auf Abwertungsprozessen gegenüber Frauen und schwächeren bzw. jüngeren Gesellschaftsmitgliedern (vgl. Böhnisch 1994).

Jungen werden demzufolge in eine männliche Hegemonie hineinsozialisiert und lernen, was kulturell unter „Weiblichkeit“ verstanden wird und dass die damit konnotierten Eigenschaften abzuwerten sind. Ängste und Hilflosigkeit müssen verdrängt werden, weil sie mit den herrschenden Männlichkeitsvorstellungen nicht übereinstimmen. Diese Geschlechtsrollenstereotype werden im Laufe der Sozialisation erworben (vgl. Böhnisch 1994).

Kulturvergleichende Untersuchungen, u. a. von Möller (1995), führen darüber hinaus an, dass die Männlichkeitsfunktionen in Gesellschaften mit hegemonialer Männlichkeit größtenteils im Erzeugen, im Versorgen und Beschützen bestehen. Die entsprechenden Stützpfeiler maskuliner Identität sind vor allem das Zurschaustellen von Kampfesmut, ein aggressives Territorialverhalten, die Betonung echter „Männerfreundschaft“ und bedingungsloser Verlässlichkeit, die Kompetenz bei der Handhabung von Maschinen (vor allem Motorfahrzeugen und Waffen) und die Akzentuierung von heterosexueller Potenz (vgl. Möller 1995).

Gerade im Zusammenhang mit der Diskussion um rechtsextremistische Gewalttaten haben nach Böhnisch geschlechtsspezifische Erklärungsansätze eine hohe Bedeutung erlangt. Aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, die auch die traditionellen Geschlechterrollen ins Wanken bringen, scheint die männliche Identitätsbildung zunehmend erschwert zu sein. Durch das Fortschreiten der Emanzipation in vielen Bereichen fühlen sich männliche Jugendliche unter Druck gesetzt. Vor dem Hintergrund „hegemonialer männlicher Dominanzkultur“ bzw. „hegemonialer Männlichkeit“ kann *Gewalt* – aus individueller, lebensweltlicher Perspektive gesehen – zu *einer Form männlicher Lebensbewältigung* werden. Den grundlegenden Ansatz zur Veränderung der Situation sieht Böhnisch in einem radikal veränderten gesellschaftlichen Umgang mit dem Problem der menschlichen, insbesondere der männlichen Hilflosigkeit. Die Gesellschaft soll erkennen, dass nicht das Absehen von menschlicher Hilflosigkeit Fortschritt bedeutet, sondern – umgekehrt – deren Anerkennung (vgl. Böhnisch 1994).

Neben diesem gesamtgesellschaftlichen Ansatz wird unter anderem von Möller (1997) eine besondere *geschlechtsspezifische oder geschlechtsreflektierende Pädagogik* eingefordert. So soll es nach Möller eine Leitlinie geben, die neue tragfähige Bezüge für männliche Identitätsbildung, unabhängig von maskuliner Gewalt, bietet. Dabei ist grundsätzlich die Frage zu klären, wie man in dieser Gesellschaft die männliche Rolle – jenseits von Aggressivität und Gewalt – lernen kann. Auch bestehende Männerbilder sollen dazu kritisch hinterfragt werden und die Suche nach alternativen Leitbildern muss eine besondere Rolle spielen (vgl. Möller 1997).

3.3.3 Produktive Realitätsverarbeitung als eine Gewaltform

Die Grundannahme dieses sozialisationstheoretischen Ansatzes nach Bründel & Hurrelmann (1996) ist, dass sich die Entwicklung des Menschen in Form einer *produktiven Realitätsverarbeitung* in verschiedenen Stufen vollzieht. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass die notwendigen Handlungskompetenzen durch diese Realitätsverarbeitung und Realitätsbewältigung aufgebaut werden. Abhängig davon, wie sich das Verhältnis von individuellen Handlungskompetenzen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen gestaltet, kann Sozialisation gelingen oder misslingen. Gelungene Sozialisation stellt in diesem Zusammenhang die Anpassung bzw. die Normtreue an die allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen dar. Misslungene Sozialisation kann es in diesem Kontext deshalb nicht geben, schließlich wird jeder Mensch sozialisiert. Die Frage ist dann, inwieweit dieses Verhalten von der Allgemeinheit als konform bzw. richtig angesehen wird. Eine Nichtübereinstimmung führt zu Belastungen, die sich in Stress- oder Krisenerscheinungen ausdrücken können. Entscheidend dabei sind die individuellen Bewältigungsstrategien und die sozialen Unterstützungspotentiale (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996).

Nach Schubarth (2000) können somit Gewalt und abweichendes Verhalten als Formen produktiver Realitätsverarbeitung angesehen werden. Sie sind Ausdruck der Nichtübereinstimmung von individuellen Handlungskompetenzen und gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Schubarth 2000, 58 f).

Ob und wann Gewalt auftritt, hängt nach Lösel & Tillmann (1995) demnach sowohl von längerfristigen Sozialisationseinflüssen (z. B. Familie, Schule, Peer-group, Medieneinflüsse u. a.) als auch von situativen Faktoren und gesellschaftlichen Bedingungen ab und werden nachfolgend erläutert:

Situative Einflüsse:

Ob sich bio-psychosoziale Dispositionen in Gewalthandlungen niederschlagen, hängt auch von der jeweiligen Situation ab. Zu solchen situativen Bedingungen gehören z. B. die Gruppendynamik, der Einfluss von Alkohol, eine mögliche verzerrte Situationswahrnehmung oder eine bestimmte Ursachenzuschreibung (z. B. der Fremde als Sündenbock). Mögliche Gewalteskalation kann weiterhin eintreten, wenn z. B. polizeiliches Einschreiten erforderlich wird oder der Grad der sozialen Kontrolle und des Entdeckungsrisikos sowie die Reaktionen des Umfelds und der Öffentlichkeit usw. entsprechend ist. Die Parameter sind demnach sehr vielschichtig. Das bedeutet, je günstiger die Gelegenheit für eine Gewalttat scheint, d. h., wenn bei einer subjektiven Abschätzung von Gewinn und Verlust der Gewinn anscheinend überwiegt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten dieser Tat. Spürt hingegen der potenzielle Täter, dass seine Tat entdeckt werden könnte und sie keine Zustimmung in seiner wichtigsten Bezugsgruppe findet, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass er die Gewalthandlung nicht ausführt (vgl. Lösel/Tillmann 1995).

Der Ansatz *Gewalt als Form der produktiven Realitätsverarbeitung* sieht – nach Schubarth (2000) wie folgt – die Gleichaltrigengruppe, die Familie, die Schule, eigene Persönlichkeitsmerkmale der Kinder und Jugendlichen sowie die (Massen-) Medien als wichtige Einflussgrößen:

Gleichaltrigengruppe: Peergroups haben für die Identitätsentwicklung wichtige sozialisatorische Funktionen. Ein besonderes Risiko ist jedoch dann gegeben, wenn Jugendliche mit geringer familiärer Bindung und Kontrolle über gewalttätiges Handeln Anschluss an gewaltbereite Subgruppen suchen, um dort Anerkennung und emotionale Befriedigung zu finden.

Familie: Aggressive und gewalttätige Kinder und Jugendliche werden nicht mit diesen Eigenschaften geboren, sondern im Verlauf der Sozialisation – aus verschiedenen Gründen – zu den genannten Handlungsweisen hingeführt bzw. gleiten in diese hinein. Ein Schlüssel zum Verständnis liegt in der Familie als dem Bereich, in dem Gewalt entstehen kann und in dem sie sich manifestiert. Gewalttätige Menschen kommen überdurchschnittlich häufig aus schwierigen Familienverhältnissen, sind mitunter selbst Opfer familialer Gewalt gewesen („Kreislauf der Gewalt“). Im familiären Kontext besteht bei der Kumulation ungünstiger Merkmale ein hohes Risiko. Dazu zählen Faktoren wie z. B. fehlende elterliche Zuwendung, Erziehungsuntüchtigkeit der Eltern, ehelichen Konflikten, diversen sozialen Probleme oder bei beeinträchtigtem Selbstwertgefühl der Eltern (z. B. auf Grund von Arbeitslosigkeit), bei desolaten Wohnbedingungen, sozialer Isolation der Familie sowie Alkohol- und Drogenmissbrauch usw.

Schule: Die Schule kann Fehlentwicklungen in der Familie nur sehr eingeschränkt kompensieren – schulische Bedingungen haben aber Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. durch Schulklima und Lernkultur, durch das Lehrer-Schüler-Verhältnis). Ein besonderes Risiko für gewalttätiges Handeln besteht in der Kombination von Leistungsversagen des Kindes, überhöhten Erwartungen der Eltern, sozialer Stigmatisierung und Anschluss an deviante Peergroups.

Für den schulischen Bereich bedeutet das, dass die Schule neben der Wissensvermittlung verstärkt auch zur wertorientierten und emotionalen Erziehung beitragen sollte (Schule als sozial-emotionaler Erfahrungsraum), dass sie Leistung fördern, Schulversagen verhindern und sich den Lebensproblemen der Schüler stellen sollte. Wichtig ist, die positiven Wirkungen der Schülerfreundschaften zu beachten und die Geschlechtersozialisation in den Blick zu nehmen z. B. die Rolle männlicher Lehrer als Identifikationsmöglichkeit für männliche Schüler.

Persönlichkeitsmerkmale und Persönlichkeitsunterschiede (z. B. das individuelle Temperament oder bestimmte individuelle Charaktereigenschaften) sind bei sozialisationstheoretischen Annahmen ebenfalls von Bedeutung. Diese Merkmale werden jedoch weniger statisch, sondern eher entwicklungsbezogen gesehen. So kann es z. B. bei Kindern (z. B. mit Hyperaktivitätsproblemen) recht schnell zu problematischen Interaktionen mit den Eltern oder anderen Kindern und Jugendlichen kommen.

Massenmedien: Gewalt gilt als eine „universelle Mediensprache“ die jeder, unabhängig von Sprachbarrieren versteht. Dabei kann es schnell zu einer Spirale aus immer extremeren Medienangeboten kommen. Die negativen Auswirkungen gehäuften Gewaltkonsums zeigen sich dabei weniger in direkter, sondern eher in indirekter Art. Danach sind Gewaltdarstellungen mit einem bestimmten *Wirkungsrisiko* verbunden (siehe dazu auch Kapitel 3.4), das umso größer ist, je weniger eigene konkrete Erfahrungen mit der entsprechenden Alltagssituation vorliegen. Besonders jüngere Kinder werden durch Mediengewalt beeinflusst, so dass es zu Nachahmungs-, Gewöhnungs- und Abstumpfungseffekten, zur Trivialisierung von Gewalt als „normalem“ Problemlösungsmittel sowie zur Gewöhnung an primitive moralische Muster (Freund-Feind-Bild, Rechtfertigung von Brutalität gegenüber Frauen, gegenüber Andersdenkenden und Andersartigen) kommen kann (vgl. Groebel 1995 nach Schubarth 2000, 58 f).

3.3.4 Schule als gewaltfördernder Faktor – Ein sozialökologischer Theorieansatz

Sozialökologische Theorieansätze, wie der von Bronfenbrenner (1976) sehen den Menschen als Gestalter seiner eigenen Entwicklung und als erkennendes und sich selbst reflektierendes Wesen. Der Mensch ist hierbei Erzeugnis und Erbauer seiner Umwelt zugleich (vgl. Bronfenbrenner 1976).

Die sozialökologischen Ansätze schließen sich somit an interaktionistische Theorien an.

Holtappels (1997) und Melzer (1998) betonen dabei die Grundannahme, dass Gewalt das Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen ist. Die Einflussfaktoren der schulischen Lern- und Sozialumwelt werden dabei mit der subjektiven Verarbeitung in Beziehung gesetzt und unter interaktionistischer Perspektive betrachtet. Dem symbolischen Interaktionismus zufolge handeln Menschen (hier: Schüler) den Dingen (hier: Schule) gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen. Die subjektiv wahrgenommenen Strukturen und Erfahrungen innerhalb der Schule erscheinen somit als situationelle und interaktionelle Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung. So können z. B. Sinndefizite, ein mangelndes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, Defizite im Lehrerhandeln, schulökologische Bedingungen u. ä. ein bestimmtes Schulinvolvement und die Identifikation mit Schule, ihre Normen und Werte beeinträchtigen, d. h. zu einem schlechteren Schul- und Klassenklima führen. Das kann wiederum Aggression, Gewalt, Schuldistanz, Apathie oder andere Ersatzhandlungen fördern (vgl. Holtappels 1997 und Melzer 1998).

Melzer & Stenke führten 1996 Untersuchungen bezüglich Schul- und Klassenklima, Vertrauensverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern und andere relevante Fragestellungen im Rahmen der Entwicklung eines so genannten *Schulqualitätsindex* durch (vgl. Melzer/Stenke 1996).

Darauf aufbauend durch die Forschungsgruppe Schulevaluation (vgl. Tillmann u. a. 1999) wurden Merkmale ermittelt, die die Qualität einer Schule nachhaltig verändern können (siehe auch Kapitel 5 „Schulische Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme):

Dazu zählen u. a. die Schul- und Klassenatmosphäre, Schulfreude, Gewaltvorkommen, räumliche Gestaltung, außerunterrichtliches Angebot, Lehrer-Schüler-Beziehung, Förder- und Integrationskompetenz der Lehrer, Partizipationsmöglichkeiten, Leistungsstatus, Schulangst, Unterstützung durch die Eltern. Diese aus Schülersicht wahrgenommenen Merkmale können durch Merkmale aus der Lehrerperspektive ergänzt werden (vgl. Tillmann 1999).

Bezogen auf die Ausprägung abweichenden Verhaltens haben Tillmann & Holtappels (1997) vor allem folgende schulspezifischen Risikofaktoren herausgearbeitet: Ein fehlender Lebensweltbezug von Lerninhalten, ein als problematisch empfundener Unterrichtsverlauf, ein niedriges pädagogisch-soziales Lehrer-Engagement sowie geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler in schulkontextuellen Fragen. Diese Befunde wurden mit dem Fokus auf schulische Aggression und Gewalt durch weitere empirische Studien bestätigt bzw. modifiziert (vgl. Tillmann/Holtappels 1997).

Für die Gewaltprävention heben Holtappels & Melzer hervor, dass der schulbezogene sozialökologische Ansatz die innerschulischen Umweltbedingungen immer mehr in den Mittelpunkt rückt. Vor allem die Schul- und Lernkultur, die aufgrund individueller Personenmerkmale unterschiedlich verarbeitet wird, ist von Bedeutung. Dabei darf nicht der Zusammenhang zwischen der Qualität der sozial-ökologischen schulischen Umwelt und aggressiven bzw. gewaltförmigen Verhaltensweisen innerhalb der Schule vernachlässigt werden. Zur Entstehung von Aggression und Gewalt trägt ursächlich eine problem begünstigende schulische Umwelt bei. Die Schule kann durch eine spezifische Lern- und Erziehungsumwelt das Gewaltniveau beeinflussen. Dies gilt mittlerweile als eine empirisch gut bestätigte Erkenntnis.

Umgekehrt heißt das aber auch, dass Schule selbst durch eine entsprechende Gestaltung der Schul- und Lernkultur die Gewaltentwicklung in Schulen mehr oder weniger beeinflussen kann (vgl. Holtappels 1997 und Melzer 1998).

Schubarth (2000) betont die Förderung vertrauensvoller Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülern und Lehrern, die Vermeidung von Etikettierungen sowie die Verbesserung des Unterrichts und der Lernkultur, der Ausbau von Förderangeboten usw. als nicht zu vernachlässigende Faktoren. *Der Zusammenhang von Schulqualität, Schulentwicklung und Gewaltprävention* wird hier besonders evident, und zugleich rücken an dieser Stelle auch Fragen zur Entwicklung der Lehrerprofessionalität (wie schon zuvor angedeutet) in das Blickfeld. Hier liegen vielfältige pädagogische Handlungsmöglichkeiten begründet, z. B. die Entwicklung des Klassen- und Schulklimas, die Gestaltung eines (pädagogisch) interessanten Schullebens und die Erweiterung der demokratischen Mitbestimmung durch die Schüler (vgl. Schubarth 2000, 62).

3.4 Die Rolle der Medien bei der Entwicklung gewalttätigen Verhaltens

Um einen Überblick über die aktuelle Forschungslage zu bekommen, muss man bedenken, dass es bis Mitte der 80er Jahre so gut wie keine aussagekräftigen Forschungsbefunde speziell über Gewaltphänomene an deutschen Schulen und auf Schulwegen hinsichtlich eines eventuellen Medieneinflusses gab (vgl. Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 2001, 13 f). Abgesehen von wenigen Arbeiten aus den 70er Jahren, insbesondere von Olweus aus dem skandinavischen Raum, war die überwiegende Zahl der Studien auf Jugenddelinquenz und abweichendes Verhalten generell ausgerichtet.

Zudem überwog bisher eindeutig die Zahl quantitativer Studien, welche in den letzten Jahren jedoch durch einige aussagekräftige qualitative Studien (z. B. Einzel- und Gruppeninterviews, Expertengespräche, Beobachtungen, Fallstudien usw.) bereichert wurden. Gerade für die Gewaltforschung bietet die Methodentriangulation weitreichende Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung. Bedingt durch die massive Berichterstattung öffentlicher Medien, nicht zuletzt durch die Amokläufe von Schülern in Deutschland, wurden auch die Erziehungswissenschaften sowie die soziologische und schulpyschologische Forschung vor die Herausforderung gestellt, valide Forschungsergebnisse alsbald vorzulegen. Insbesondere Forscher aus den Fachgebieten der Psychologie, Soziologie und Kriminologie haben auf diesem Feld interdisziplinäre Forschungsbeiträge geschaffen, wobei, wie eingangs gesagt, auch hier immer wieder standardisierte Methodensettings im Vordergrund standen. Da es sich bei Schüलगewalt und Aggressionen an Schulen und auf den Schulwegen um überwiegend pädagogische Problemstellungen handelt, sollten erziehungswissenschaftlich dominierte Forschungsarbeiten überwiegen. Leider bildet erziehungswissenschaftliches Forschungsmaterial über Schulgewalt eher die Ausnahme (vgl. Holtappels/ Heitmeyer/Melzer/Tillmann 2001, 8 f).

Die vorliegende Arbeit verfolgt daher auch das Ziel, den erziehungswissenschaftlichen Beitrag zu stärken und möchte den Versuch unternehmen, diesen durch neue Aspekte zu ergänzen. Der Medieneinfluss (vertreten z. B. durch TV, Konsolen- und Computerspiele, Smartphones, Internet, Werbung usw.) ist, bedingt durch ein reichhaltiges Programmangebot, sehr vielschichtig und wird im Zusammenhang mit gewalttätigem Verhalten in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Jeden Tag sind Kinder und Jugendliche häufig unkontrolliert Medieneinflüssen ausgesetzt und können (und wollen) sich diesen nicht entziehen. Verantwortungsvolle Medien und Sender machen auf diesen Umstand (z. B. 2012 mit dem Fernsehspots "Schau hin") aufmerksam.

Eltern sollen dazu animiert werden, den Medienkonsum ihrer Kinder kritisch zu hinterfragen und zusammen mit den Kindern zu diskutieren, zumal Aggressionen und Gewalt von Kindern und Jugendlichen von vielerlei Faktoren abhängen. Dazu gehören u. a.:

- das elterliche Umfeld des Kindes / Jugendlichen, in dem Konflikte gewalttätig oder gewaltlos ausgetragen werden;
- das soziale Umfeld des Kindes / Jugendlichen (Peergroup), in dem sie Nähe, Anerkennung und Sicherheit finden oder Ausgrenzung, Diffamierung und Verunsicherung erfahren;
- der Einfluss der Eltern auf den Konsum der Kinder von Gewalt in der vielfältigen Medienlandschaft.

(Weber 2010, 71).

Die filmische (Gewalt-)Dramaturgie hat in den letzten 30 Jahren einen deutlichen Wandel hin zu gewaltverherrlichen Darstellungen erfahren. Die Gewaltdarstellungen in den Medien werden zunehmend weniger symbolhaft, sondern nehmen im Realitätsgehalt (z. B. durch eine verbesserte Ton- und Bild-darstellung von Gewalthandlungen und ihrer Wirkung) allgemein zu. Gewaltszenen werden nicht nur angedeutet oder im entscheidenden Moment ausgeblendet, sondern explizit und ausführlich mit all ihren – teils schockierenden – Folgen gezeigt. Das gilt für Fernseh- bzw. Videofilme sowie auch für Konsolenspiele. Damit ein Zusammenhang zwischen einem möglichen (Gewalt-) Einfluss der Medienlandschaft mit ihren vielfältigen technischen Erscheinungsformen und der Entwicklung von aggressiven Verhaltensmustern bei Kindern und Jugendlichen hergestellt werden kann, ist die spezielle Sichtweise der Kinder und Jugendlichen und ihr eigener Bezug zu Gewalt-handlungen in den Medien zu berücksichtigen. Auf die nicht zu unterschätzende Suchtproblematik, die u. a. von Konsolen- und Computerspielen ausgeht, z. B. durch so genannte Counter-Strike-Spiele, soll hier nicht eingegangen werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Nur soviel: Beim Amoklauf von Erfurt wurde dem Täter u. a. auch ein ausgeprägtes Suchtverhalten bezüglich einschlägiger Gewaltspiele unterstellt. Dieses Verhalten wurde – seitens der Ermittler und Psychologen – mit einer gewissen mentalen Einflussnahme der Ego-Shooter-Gewaltspiele auf die Psyche des Täters verbunden, da Tatplanung und Tatablauf erschreckende Parallelen zu bekannten Gewaltspielen aufzeigten.

Schubarth (2000) betont, dass Erwachsene in ihrer Eigenschaft als langjährig erfahrene Medienkonsumenten Gewalt häufig anders definieren, so dass die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen davon oftmals abweichen. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass Kinder und Jugendliche mit Gewaltdarstellungen im Fernsehen, Internet Konsolen- und Computerspielen täglich konfrontiert werden und gewalttätige Inhalte kognitiv anders verarbeiten und interpretieren. Darüber hinaus hat auch die Dauer des Gewaltkonsums durchschnittlich zugenommen (vgl. Schubarth 2000, 93 f).

Gemäß der *Sozialen Lerntheorie* (Banduras/Walters 1963) lernen bzw. üben Kinder und Jugendliche leichter aggressive Verhaltensrepertoires und beurteilen jenes Verhalten noch als „normal“, welches Erwachsene und Erziehungsberechtigte bereits als grenzwertig oder schon eindeutig als gewalttätig einstufen. Von Bedeutung sind nach Schubarth (2000) dabei das Lebensalter der Kinder und Jugendlichen sowie deren geistige Entwicklung. Dem entsprechend können Schüler keine Schuld empfinden bzw. Gewalt als solche erkennen, wenn sie keine entsprechende Moralität entwickelt haben (Kapitel 8.2 beschäftigt sich mit diesem Phänomen intensiv). Daraus folgend könnte sich die Kette, bestehend aus Gewalttaten, Strafen, Anmahnungen, Belehrungen und erneuten Gewalttaten, erklären lassen. Weiterhin gibt es große interindividuelle Unterschiede, die wiederum vom familiären Hintergrund der Schüler abhängen. Als gesichert gilt die Erkenntnis, dass Eltern mit höherem Bildungsniveau (Abitur/Studium) den Medienkonsum ihrer Kinder zeitlich und inhaltlich bezüglich der Gewaltdarstellungen regulieren.

Das bedeutet im Gegenzug jedoch nicht, dass Eltern mit geringerem Bildungsniveau wollen, dass ihre Kinder gewalttätige Inhalte im Fernsehen und im Internet anschauen. Einige Eltern achten einfach weniger darauf, was ihre Kinder in der Freizeit medial konsumieren bzw. spielen. Zudem werden Kinder häufig in beruflichen oder familiären Stresssituationen (unabhängig vom Bildungsgrad der Eltern) bewusst vor den Fernseher gesetzt, um den Erziehungsberechtigten den (vermeintlich) benötigten Abstand zu verschaffen. Auf diese Weise besteht die erhöhte Gefahr, dass Kinder sehr früh (und bei freier Verfügung über die Fernbedienung) an Gewaltinhalte gewöhnt werden. Eltern schauen sich häufig selbst vermehrt Gewaltdarstellungen in den Medien an, wodurch eine gewisse Vorbildwirkung ausgeübt wird. Für ihre Kinder ist es dadurch ein alltäglicher Vorgang mit medialer Gewalt aufzuwachsen. Sehr problematisch wird es, wenn der Konsum von medialer Gewalt mit selbst erfahrener körperlicher und / oder psychischer Gewalt in der eigenen Familie einhergeht und sozusagen die "Dosis" verdoppelt wird. Da diese Kinder und Jugendlichen oftmals auch in der Schule und in der Gesellschaft mehr Benachteiligungen und Rückschläge erfahren, ist die Wahrscheinlichkeit stark erhöht, dass die verstärkte Aggressionsbereitschaft letztendlich auch freigesetzt wird. Bei einem Schüler, der erhebliche Defizite im Lernen hat und aufgrund dessen keine soziale Anerkennung erfährt, ist die Gewaltausübung nach der Schule (evtl. nach einem Vorbild aus den Medien) ein möglicherweise probates Mittel, seine Stellung zu verbessern. Sie ist deshalb so gefährlich, da sie der eigenen Ohnmachtserfahrung entspringt und mit Wut, mitunter auch regelrechtem Hass verbunden sein kann (vgl. Schubarth 2000, 96).

Studien von Weber zeichnen folgendes Bild: Jugendliche mit geringerem Bildungsniveau (Sonderschüler/Hauptschüler) werten bestimmte Formen physischer Gewaltausübung als moralisch „weniger schlimm“ als Realschüler oder Gymnasiasten.

Diese wiederum erkennen auch subtilere Formen psychischer Gewalt (z. B. Nötigungen, dauerhafte Beschimpfungen, offene und versteckte Drohungen, Liebesentzug, Manipulation usw.) und halten diese häufig für gefährlicher als physische Gewaltausübung, gefährlicher, weil die Jugendlichen solche Gewalt in ihrem Lebensumfeld erfahren (und auch in den Medien häufig gesehen haben), aber keine angemessenen Gegenstrategien entwickeln konnten (vgl. Weber 2010, 73 f).

In einer Längsschnittstudie aus den 80er und 90er Jahren, die insgesamt über einen Zeitraum von 17 Jahren durchgeführt wurde, beobachteten Wissenschaftler, u. a. Johnson (2002), das Verhalten von über 700 Familien. Die Ergebnisse sind eindeutig: Demnach gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer des Fernsehkonsums der Jugendlichen und Heranwachsenden einerseits und der Wahrscheinlichkeit gewalttätiger Handlungen gegen andere andererseits. Signifikant war dieser Zusammenhang unabhängig von der elterlichen Erziehung, dem Familieneinkommen und der Gewalt im nachbarlichen Umfeld (vgl. Johnson 2002).

Anders als bei den meisten Laborexperimenten zur Aggression, die eher „schwache“ Aggressionsmaße verwenden mussten (wie die Verabreichung imaginärer Elektroschocks oder lautstarker Geräusche an ein Opfer), erlaubte diese Studie – die in der realen Welt und zudem über einen langen Zeitraum hinweg stattfand – die Prüfung schweren Aggressionsverhaltens wie z. B. Körperverletzung und bewaffneter Überfall. Vermehrt scheint die Gewaltanwendung im wirklichen Leben (auch bei Erwachsenen) auf Nachahmungseffekte zurückzugehen (vgl. Johnson 2002).

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Aspekt, der sich durch regelmäßigen und hohen Konsum von Fernsehgewalt einstellt, ist die *Abstumpfung* des eigenen Verhaltens gegenüber Gewalt. Es zeigte sich, wenn die Probanden wiederholt schwierigen oder unangenehmen Ereignissen ausgesetzt waren, dass tendenziell eine Abstumpfung der Empfindsamkeit für diese Ereignisse erfolgte und gewalttätige Ereignisse als tendenziell weniger schlimm eingestuft wurden.

In einer weiteren Studie überprüfte Cline (1973) die physiologischen Reaktionen mehrerer junger Männer, die gerade einen harten, brutal / blutigen Boxkampf ansahen. Diejenigen, die im Alltag viel fernsahen, wirkten der Körperverletzung im Boxring gegenüber relativ gleichgültig; sie zeigten geringe physiologische Symptome von Aufregung, Angst oder sonstiger Erregung. Die Gewalt ließ sie offenbar ungerührt. Diejenigen aber, die relativ wenig fernsahen, waren physiologisch auffällig erregt – die Gewalt trieb sie regelrecht um (vgl. Cline 1973).

Weiterreichende Forschungen zur emotionalen "Abstumpfung" (als Folge von TV-Gewalt) wurden durch Thomas (1977) bei Menschen durchgeführt, die im tatsächlichen Leben Zeugen von Gewalt wurden. Die Forscher ließen dazu ihre Probanden entweder einen gewalttätigen Krimi ansehen oder bei einem aufregenden, aber nicht gewalttätigen Volleyballspiel zuschauen. Nach einer kurzen Pause hatten die Kandidaten die Möglichkeit eine verbal und körperlich aggressive Interaktion zwischen zwei Vorschulkindern beobachten. Diejenigen, die den Krimi gesehen hatten, reagierten weniger emotional als die, die das Volleyballspiel gesehen hatten (vgl. Thomas 1977). Offenbar desensibilisierte das vormalige Betrachten von Gewalthandlungen sie gegenüber weiteren gewalttätigen Handlungen – sie empörten sich nicht über einen Vorfall, der sie eigentlich hätte empören sollen. Obwohl eine solche Reaktion den Menschen psychologisch vielleicht vor allzu großer Bestürzung schützt, könnte sie auch den unbeabsichtigten Effekt haben, die Gleichgültigkeit gegenüber Gewaltopfern zu steigern und Gewalt eher als einen normalen Aspekt des Lebens in der modernen Welt hinzunehmen (vgl. ebd. 1977).

In einem Folgeexperiment ging Thomas (1982) in dieser Überlegung einen Schritt weiter. So wurde nachgewiesen, dass Studierende, die in hohem Ausmaß Fernsehgewalt konsumierten, nicht nur physiologisch größere Akzeptanz gegenüber Gewalt aufwiesen, sondern außerdem später, wenn sie Gelegenheit erhielten, einem Kommilitonen Elektroschocks zu verabreichen, stärkere Schocks verabreichten als die Kommilitonen in der Kontrollgruppe.

Regelmäßiger und lang andauernder Fernsehkonsum mit Gewaltinhalten bewirkt demnach nicht nur eine "Abstumpfung" der Menschen gegenüber Gewalt sondern kann auch zu einer Erhöhung des eigenen Gewaltpotentials führen (vgl. Thomas 1982).

3.5 Fazit

Bei der Vielzahl der vorgestellten Theorien wird dem Leser sehr schnell deutlich, dass es nicht nur *die eine Erklärung* oder *die umfassende Metatheorie* gibt. Zwischen den einzelnen Theorien gibt es jedoch nicht nur Unterschiede, sondern auch viele Gemeinsamkeiten. Lernprozesse spielen z. B. nicht nur bei den klassischen Lerntheorien eine große Rolle, sondern ebenfalls bei psychoanalytischen sowie auch bei sozialisations- und individualisierungstheoretischen Erklärungsansätzen.

Ähnlich verhält es sich mit den anomischen Strukturen, die sich natürlich in der klassischen Anomietheorie, aber auch in Teilen von individualisierungstheoretischen- und sozialökologischen Theorien wiederfinden. So geht die Entwicklung der Theorien von ursprünglich einfach strukturierten Erklärungen hin zu komplexeren und neueren Theorien, die sehr viel differenzierter den Prozess der Entstehung von Gewalt betrachten. Aber auch kombinierte Theorien und Theoriezusammenhänge verschiedener Disziplinen, die sich zu integrativen Erklärungsansätzen verknüpfen lassen, stellen konsistente und interessante Begründungsmuster zur Erklärung des Aggressions- und Gewaltphänomens dar. Schließlich geht es in der Überlegung zur praktischen Relevanz der Theorien nicht um allgemein verbindliche Rezepte, sondern letztendlich um die Ableitung von vielschichtigen pädagogischen Präventionsmöglichkeiten gegen Aggression und Gewalt. Diese werden im nachfolgenden Kapitel 5 (Schulische Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme) ausführlicher dargestellt. Dazu ist es sinnvoll, zuvor den Präventions- und Interventionsbegriff selbst näher zu beschreiben.

4. Prävention und Intervention

4.1 Begriffsbestimmungen

Als Prävention (vom lateinischen *paevenire* „zuvorkommen, verhüten“) bezeichnet man vorbeugende Maßnahmen um ein unerwünschtes Ereignis oder eine unerwünschte Entwicklung zu vermeiden (Brockhaus Enzyklopädie 2010).

In vielen Kontexten begegnet uns der Begriff der Prävention zusammen mit dem Begriff der Intervention als Menge. Diese gilt es jedoch zu unterscheiden, wenngleich der Übergang fließend sein kann. Während der Präventionsbegriff das vorbeugende Eingreifen bezeichnet, ist der Interventionsbegriff auf eine Bearbeitung bereits vorhandener manifester Störungen gerichtet.

Bei den im Kapitel 5 erörterten Konzepten zur jugendlichen Gewaltproblematik ist festzustellen, dass manche Konzepte den Schwerpunkt eher auf die Gewaltprävention legen, während andere Konzepte den Aspekt der Intervention in den Fokus rücken. Darüber hinaus arbeiten viele Programme mit einer Kombination aus gewaltpräventiven- und intervenierenden Komponenten zugleich. Das Coolnesstraining (CT) und das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) – die im weiteren Verlauf (Kapitel 7 ff) näher untersucht und miteinander verglichen werden – arbeiten mit gänzlich unterschiedlichen Methoden und beinhalten sowohl gewaltpräventive als auch intervenierende Elemente. Die Prävention hat in verschiedenen Fachdisziplinen – sowohl auf der Theorieebene als auch auf der Praxisebene – einen hohen Stellenwert.

Der Schwerpunkt dieser erziehungswissenschaftlichen Arbeit liegt auf der Frage, was schulische Gewaltprävention und -intervention warum leistet oder leisten kann. Grundsätzlich zu differenzieren sind dabei zum einen *systembezogene Präventivansätze* und zum anderen *individualpräventive Ansätze*:

- *Systembezogene* präventive Ansätze versuchen Situationen und Abläufe in Einrichtungen (z. B. in der Schule oder in anderen Institutionen) zu kontrollieren um damit präventiv zu wirken. Die Schulbusbegleiterprogramme (SBB) können diesem Präventionsbereich zugeordnet werden, da sie *nicht* ausschließlich auf den einzelnen Schüler gerichtet sind, sondern allgemein (und / oder) präventiv die Situationen im Bus und an den Haltestellen in den Fokus stellen und zugleich – je nach Situation – auch einen starken Interventionscharakter haben können.
- Die *Individualprävention*, die sich mit dem einzelnen Schüler beschäftigt, muss in diesem Zusammenhang als ein zweiter großer Präventionsbereich angesprochen werden. Mit ausgewählten und angepassten Maßnahmen soll auf das Verhalten des Schülers Einfluss genommen sowie negative Verhaltensdispositionen von einzelnen, auffälligen Schülern aufgedeckt werden und in einem weiteren Präventionsschritt zu einer Einstellungsveränderung der Jugendlichen führen. Das Coolnesstraining (CT), welches in Kapitel 7.2 näher beschrieben wird, kann demzufolge diesem Präventionsbereich eindeutig zugeordnet werden.

Im Anschluss an eine Definition, die bereits 1964 von Caplan formuliert und von Böllert 2001 aufgegriffen wurde, hielt sich im deutschsprachigen Raum lange eine Differenzierung in *primäre*, *sekundäre* und *tertiäre* Prävention:

- Die *Primärprävention* ist allgemein der wichtigste Ansatz für pädagogisches Handeln und die Beratung. Präventives Ziel ist es, Normabweichung erst gar nicht entstehen zu lassen. Primärpräventives Handeln ist somit die klassische Präventionsform um Aggressionen und daraus resultierende Gewalt zu verhindern.

- In Abgrenzung hierzu richten sich *sekundäre* Präventionsmaßnahmen an solche Personengruppen, deren normabweichendes Verhalten sich abzeichnet. Es gibt bereits problematisches Verhalten, dieses ist jedoch noch nicht manifestiert und kann durch geeignete Präventivmaßnahmen verhindert werden (vgl. Böllert 2001, 1394).
- In Caplans Modell der *tertiären* Prävention sind Maßnahmen der Besserung, Therapie und Resozialisierung zu verstehen, die dem Zweck dienen, künftige Normenverstöße zu vermeiden

(vgl. Caplan 1964, 98 f).

Die kritische Auseinandersetzung mit einer *tertiären Prävention* hat allerdings dazu beigetragen, dass in diesem Zusammenhang nicht von präventiven Maßnahmen ausgegangen wird, sondern in den Fällen, in denen auf bereits vorhandene Problemlagen bzw. auf normabweichendes Verhalten reagiert wird, der Gebrauch des Interventionsbegriffes nahe gelegt wird (vgl. Böllert 2001, 1394).

4.2 Aspekte schulischer Präventions- und Interventionsarbeit in Bezug auf aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten

In der Konzeptionisierung sind die drei Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers zu berücksichtigen. Innerhalb der Schule sind Vertrauens- und Beratungslehrer und möglicherweise andere, neben der Schule bestehende Einrichtungen hinzu zu ziehen oder Konzepte der Beratung und Intervention einzusetzen, bevor Therapeuten und Ärzte, die Jugendhilfe oder die Juristen beteiligt werden (vgl. Zinnecker 1996).

Das bedeutet auch, dass eine interne pädagogische Lösung dabei zunächst zu bevorzugen ist. Überweisungen an Spezialinstitutionen sind häufig mit unerwünschten Nebeneffekten, wie z. B. einer Stigmatisierung als „Täter“ oder "kranke Person" verbunden, welche oftmals eine positive Entwicklung konterkariert (vgl. Holtappels/Tillmann 1999).

Speziell für die Schule nennen Holtappels und Tillmann fünf Dimensionen, in denen die Institution Schule sinnvolle Aktivitäten zur Gewaltprävention und Gewaltintervention durchführen kann (vgl. Holtappels/Tillmann 1999, 145 f):

1. Schulische Lernkultur:

Die Forschungen von Holtappels und Tillmann haben 1999 gezeigt, dass sich ein schülerorientierter Unterricht, ein erkennbarer Lebensweltbezug der Inhalte, ein förderndes Lehrerengagement und geringerer Leistungsdruck insgesamt Gewalt mindernd in der Schule auswirken. Die Erhöhung der Lernmotivation und die positive Anerkennung auch von leistungsschwächeren Schülern wirken sich aggressionshemmend aus. Die Fokussierung auf praktisches Handeln und soziale Erfahrung können im Bereich der Unterrichts- und Projektarbeit einen weiteren und bedeutsamen Beitrag zur Reduzierung des Gewaltrisikos leisten.

2. Gestaltung des Sozialklimas:

Dabei geht es zum einen um die Schüler-Schüler-Beziehungen, d. h. um die Vermeidung sozialer Desintegrationserfahrungen und die Stärkung von Gruppenzusammenhalt und sozialen Bindungen. Zum anderen sollte das Lehrer-Schüler-Verhältnis von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt sein, da restriktives und autoritär-disziplinierendes Verhalten ein gewaltförderndes Sozialklima begünstigt.

3. Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung:

Diese sollen möglichst vermieden werden, da sie häufig zu einer Eskalation von deviantem Verhalten und langfristig zu einer "Täterbiografie" beitragen können. Bei einzelnen Schülern, die (frühzeitig) von Mitschülern und Lehrpersonen als „Störenfriede“ und „Übeltäter“ etikettiert werden, führt dies, ergänzt durch falsche Kontrollreaktionen, zu deutlich höheren Gewaltquoten als bei vergleichbaren Schülern. Die *Unterbrechung solcher Negativkarrieren* ist eine schwere Aufgabe für Lehrer, die ein hohes Maß an Fallverstehen, Diagnose- und Interventionskompetenz voraussetzt. Weiterbildungen in angemessenen Formen des Konfliktmanagements sind hierfür von zentraler Bedeutung.

4. Etablierung von Regeln und das Setzen von Grenzen:

Schüler haben die klare Erwartung, dass Lehrer bei gewalthaltigen Situationen, nach Möglichkeit sofort und zeitnah einschreiten um zu vermitteln bzw. zu sanktionieren. Dies ist, wie die Untersuchungen von Holtappels und Tillmann 1999 belegen, durchaus nicht immer der Fall. Inkonsequentes und unklares Verhalten hat in solchen Momenten eine quasi legitimatorische Wirkung und erhöht das Risiko weiterer Gewalttaten erheblich. Notwendig ist, dass innerhalb des Lehrerkollegiums eine Absprache besteht wann und in welchen Situationen interveniert wird um verhältnismäßige Interventionsmaßnahmen durchzuführen. Zugleich soll die Vorgehensweise bei einem Einschreiten möglichst so gestaltet sein, dass der Konflikt nicht nur unterdrückt wird, sondern produktiv bearbeitet und reflektiert werden kann. Bewährt hat sich die Festlegung von verbindlichen Verhaltensformen und Regeln, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten. Wichtig ist dabei, dass dieser Verhaltenskodex in einem gemeinsamen Arbeitsprozess entwickelt wird, damit er der Schülerschaft nicht als fremdes, von außen gesetztes System von Verboten erscheint, sondern die eigenen Wünsche und Vorstellungen repräsentiert und auch verstanden wird. Regelsetzungen sind damit eine Aufgabe aller am schulischen Lernprozess Beteiligten, die in Gruppen- und Einzelgesprächen kommunikativ erfolgen können.

5. Kooperationen mit außerschulischen Partnern:

Dies sind, wenn man sie nicht sogar als innerschulische Partner verstehen will, in erster Linie die Eltern / Betreuer als erziehungsberechtigte Kompetenzträger, von denen die Schule teilweise auch fachlich profitieren kann.

In Fällen mit schwierigen familiären und sozialen Hintergründen ist die Schule als kompensatorische Instanz überfordert und auf eine Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe u. ä. angewiesen, um die Lage und Perspektive der Betroffenen nachhaltig zu verbessern. Darüber hinaus wirkt sich eine breite Öffnung der Schule zu Vereinen, Unternehmen, sozialen Einrichtungen, den Städten und Gemeinden sehr förderlich auf die Entwicklung einer guten und damit gewaltpräventiven Schulkultur aus (vgl. Holtappels/Tillmann 1999, 145 f).

5 Schulische Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme

In den letzten Jahren wurden vielfältige Präventions- und Interventionsprogramme mit unterschiedlichen Konzepten, Ansätzen und Methoden gegen Jugenddelinquenz und Gewalt in der Schule entwickelt, angewandt und evaluiert. Nicht alle Programme führten im Schulalltag zum gewünschten Erfolg. Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten und überwiegend erfolgreich (d. h. der Einsatz dieser Programme führte zu einer Verringerung von Aggressionen und Gewalt an Schulen) angewandten Programme zur schulischen Gewaltprävention- und intervention gesammelt und in übersichtlicher Form zusammengestellt.

5.1 Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme mit dem Schwerpunkt auf der Ebene des Individuums

5.1.1 Soziales Training in der Schule

Im Rahmen des Präventionsprogramms *Sozialtraining in der Schule* wurde von Petermann (1999) ein Programm entwickelt, welches der Entwicklung eines sozial kompetenten Verhaltens für Schüler der dritten bis zur sechsten Klasse ermöglichen soll. Damit setzt es schon in der Grundschule an, um möglichst frühzeitig die Grundlagen für ein sozial gefestigtes Miteinander zu legen.

Ziele des Sozialtrainings sind im Einzelnen:

- eine differenzierte soziale Wahrnehmung,
- Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen (um Körpersignale sicher zu interpretieren),
- angemessene Selbstbehauptung (um eigene Interessen und Bedürfnisse angemessen durchzusetzen),
- Kooperation als reale Alternative zu aggressivem, sozial isoliertem, ängstlichem Verhalten.
- Einfühlungsvermögen im Sinne einer Neubewertung der Folgen des eigenen Handelns aus Sicht des Gegenübers.

(Petermann 1999, 27 f)

Auf der *Schulebene* (Projektwochen, Fortbildung, Arbeitsgruppen zur Verbesserung des Schulklimas) sowie auf der *Klassenebene* (Gespräche mit der Klasse und die Durchführung des eigentlichen Sozialtrainings) und auf der *individuellen Ebene* (einzelne Gespräche mit Schülern und Eltern) sollen gleichzeitig Präventionsmaßnahmen ergriffen werden.

Ablauf des Trainings im Zeitraum von zehn Wochen (jeweils 90 Min./ Woche):

- Einleitungsphase, z. B. Kennenlern- und Interaktionsspiele.
- Regelsetzung während der Sitzung, z. B. andere ausreden lassen, keine Beschimpfungen gegenüber anderen.
- Entspannungsphase zur Vorbereitung des sozialen Lernens, z. B. durch Fantasiereisen.
- Arbeitsphase: Rollen- und Interaktionsspiele, z. B. Gestiken und Mimiken entschlüsseln lernen zum Thema Körpersprache.
- Abschlussphase: Signalkarten dienen der Rückmeldung.
- Gemeinsamer Ausklang.

Die bisherigen Ergebnisse und Evaluationen belegen, insbesondere bei Mädchen eine deutliche Reduzierung von erhöhter Aggressionsbereitschaft durch das Sozialtraining. Auch Schüler, die durch erhöhte Angst (Prüfungsangst, manifeste Angst) und Schulunlust auffällig waren, konnten diese Störungen signifikant reduzieren. Besonders Klassenlehrer profitieren von diesem Instrument für ein gutes Klassenklima, so dass zahlreiche Schulen das Sozialtraining als festen Bestandteil des Curriculums integriert haben (vgl. Petermann 1999).

5.1.2. Das Coolnesstraining (CT)

Das Coolnesstraining (CT) wird in Verbindung mit dem Schulbusbegleiterprogramm (SBB) und dem sich anschließenden kontrastiven Vergleich beider Konzepte einen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellen und intensiv bearbeitet (siehe Kapitel 6 - 10). Aus diesem Grund wird das CT-Programm zum Zweck der Einordnung und Übersichtlichkeit in den Gesamtkontext der Präventions- und Interventionsprogramme hier in verkürzter Form vorgestellt.

Das Coolnesstraining ist ein neueres Präventions- und Interventionskonzept und zählt zu den Konzepten *der konfrontativen Pädagogik* (vgl. Kapitel 7.2.1). Entstanden ist das CT-Programm (vgl. Gall 2001) als ein präventiver Ableger des in der Straffälligenhilfe von Weidner (1995) eingeführten Anti-Aggressivitäts-Training (AAT), welches erst in den Jugendhaftanstalten durchgeführt und später auf andere Bereiche der Jugendhilfe und in die Schulen übertragen wurde. Das Coolnesstraining (CT) ist eher konfrontativ und prophylaktisch ausgelegt und unterscheidet sich dadurch von anderen Präventions- und Interventionsprogrammen. Hauptadressat im CT sind gewaltbereite Kinder und Jugendliche aber auch deren potenzielle und tatsächliche Opfer sowie die scheinbar unbeteiligten Beobachter von Aggressionen und Gewalt. Täter, Opfer, Gruppe und die Schule bilden ein so genanntes Handlungsviereck. Gemäß Gall sind diese Beteiligten insgesamt für die Beweggründe von problematischen Verhaltensweisen (zumindest teilweise) mitverantwortlich. Das Coolnesstraining hat sich aus der gewaltpräventiven Arbeit der letzten Jahre heraus entwickelt. Es ist das Ergebnis einer Akzentverschiebung in der Präventionsarbeit: Von der „verstehenden, entschuldigenden Pädagogik“ über „Jugend und Gewalt verstehen, aber nicht einverstanden sein“ bis hin zu „Konfrontation als Hilfe“. Konfrontative Pädagogik ist „geführte Gruppen-Interaktion“ und damit letztlich eine klassische soziale Kontrolle in Form der *Peer-Group-Education*, d. h. die Gleichaltrigengruppe ist der eigentliche Erziehungsfaktor. Im Coolnesstraining wird vom Gruppenleiter ein Gruppenprozess initiiert, der eine Verhaltensänderung innerhalb der Gruppe herbeiführen soll. Das Coolnesstraining ist somit ein pädagogischer Ansatz, der darauf abzielt, in bedrohlichen und schwierigen Situationen eine Einstellungsveränderung herbeizuführen, um in Konfliktsituationen eine gewaltfreie Lösung zu erreichen. Das Training ist jedoch kein therapeutischer Ansatz zur Persönlichkeitsveränderung (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 105 ff).

Bei der Durchführung des Coolnesstrainings gilt folgender *Leitsatz*:

Nach Gall (2013) hat niemand hat das Recht, den anderen zu beleidigen, zu verletzen oder auszugrenzen. Geschieht dies dennoch, erfolgt die Konfrontation.

In verschiedenen Formen und auf verschiedenen Niveaustufen wird Konfrontation im Rahmen eines pädagogischen Lernprozesses ausgeübt. Um ein konfrontatives Coolnesstraining (drei bis fünf Monate, zwei bis drei Schulstunden pro Woche) durchführen zu können, müssen bestimmte *Bedingungen und Voraussetzungen* erfüllt sein:

- Das Coolnesstraining ist ein Empfehlung an Lehrer, sich neue Wege zu ihrer Klasse zu erschließen. Die aktive Teilnahme der Pädagogen und die Bereitschaft zu einer dauerhaften Unterstützung der neuen Möglichkeiten – im Rahmen eines CT – ist Voraussetzung für das Training.
- Für ein erfolgreiches Training ist es wichtig, dass ein einigermaßen belastbares Verhältnis zwischen Schülern und Lehrkräften besteht. Das Coolnesstraining könnte z. B. scheitern, wenn sich ein Anschein eines neuen pädagogischen Tricks entwickelt.
- Den Schülern sollte sehr deutlich sein, worum es im CT geht. Zudem muss eine Mindestmotivation für das Training in der Gruppe bzw. in der Klasse vorhanden sein.
- Da die Teilnahme am CT auf freiwilliger Basis stattfindet, muss zuvor die eine grundlegende Bereitschaft seitens der Schüler und der Eltern sichergestellt sein. Auch während des Trainings besteht für jeden Schüler die Möglichkeit auszusteigen.

(vgl. Kilb/Weidner/ Gall 2013, 109 f).

Folgende *Methoden* werden angewandt:

Körperbetonte Spiele zum Erlernen des Umgangs mit Aggressionen, Rollenspiele, interaktionspädagogische Übungen, Visualisierungstechniken, Deeskalationstechniken, Konfrontation mit dem „heißen Stuhl“ (d. h. Täter werden mit inakzeptablen Verhaltensweisen konfrontiert, müssen sich damit inhaltlich auseinandersetzen und die harte Konfrontation durch Gleichaltrige aushalten), die Entwicklung von Opferperspektiven (d. h. die Täter müssen sich mit Befindlichkeiten der Opfer auseinandersetzen, z. B. durch Rollentausch, Opferbriefe, Berichte von Unfallärzten) sowie diverse Entspannungs- und Vertrauensübungen (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 109).

Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass Konfrontationen bei Normverstößen für alle Beteiligten belastend sein können. Das Training kann beginnen, wenn alle Beteiligten über den Ablauf des CT aufgeklärt und ausreichend informiert sind. Jede Trainingseinheit ist strukturiert in „Warming up“, Kampf- und Bewegungsspiele, inhaltlicher Schwerpunkt, „Cool-down“, Entspannung. Erste Erfahrungen mit dem Programm zeigen, dass es durchaus geeignet ist, zur Grenzziehung und Normverdeutlichung in den Klassen beizutragen. Der Erfolg des Programms hängt wesentlich davon ab, wie professionell das Training durchgeführt wird und wie tragfähig bzw. belastbar die Rahmenbedingungen, z. B. Klassenklima, Schulklima sind (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 105 f).

5.1.3 Streit-Schlichter-Programme (Peer-Mediation)

Als Peer-Mediation werden Modelle der Konfliktintervention verstanden, in denen die Schüler selbst vermittelnd tätig sind. Mediation – der Begriff der Mediation beinhaltet das Wort Medium, also der "Mitte" – bedeutet Vermittlung. Dabei geht es um ein zentrales Problemverständnis: *Die Art und Weise wie mit Konflikten umgegangen wird ist von entscheidender Bedeutung für dessen Lösung.*

Denn gerade mangelnde Konfliktlösestrategien werden häufig zu einem Problem in bestimmten Situationen, die nicht selten zu Aggression und Gewalt führen. Dabei ist in typischen Situationen des Schulalltags häufig zu beobachten, dass Schüler sich gegenseitig mit beleidigenden Sprüchen beschimpfen, bis die Situationen eskalieren und letztlich in Prügeleien übergehen. Nicht selten greifen dann Autoritätspersonen (z. B. Lehrer, Sozialarbeiter) in diesem Konflikt ein und beenden den Streit durch ein Machtwort. Dadurch ist der Streit nicht wirklich beendet, und es herrscht häufig ein Kreislauf aus Angriff und Rache, aus denen Sieger und Besiegte herausgehen (vgl. Bründel/Amhoff/Deister 1999).

Ziel der Peer-Mediation ist es, Konflikte nicht eskalieren zu lassen und sie kommunikativ zu erfassen, damit ungelöste Konflikte sich nicht potenzieren und schließlich zu Aggressionen führen. Indem über das eigene Verhalten reflektiert wird, kann das Interaktionsverhalten der Schüler auch Lernchancen beinhalten, Konflikte die es im Leben häufig gibt, konstruktiv und gewaltfrei zu lösen. Ein zentraler Aspekt ist dabei, dass die in der Mediation selbst gefundenen Regeln besser akzeptiert und verstanden werden, als die "von oben" angeordneten Regelungen. Dazu wird die Hilfe einer dritten Person, eines Mitschülers in der Rolle des Mediators in Anspruch genommen, um zwischen zwei oder mehr Personen im Konfliktfall zu vermitteln. Voraussetzungen für eine erfolgreiche Mediation ist die Freiwilligkeit und Selbstbestimmung bei allen Beteiligten sowie die Akzeptanz, Neutralität bzw. Allparteilichkeit des Mediators (ebd. 193).

Letztendlich ist der Mediator für die Gestaltung und Betreuung des Schlichtungsverfahrens zuständig und die Konfliktpartner sind für das Ergebnis verantwortlich. Dazu teilt sich der Mediationsprozess in fünf Phasen wie folgt auf:

- Einleitungsphase als erste Phase, um Ziele und Gesprächsregeln zu erklären.
- Zweite Phase zur Darstellung des Konflikts.

- Dritte Phase zur Erklärung des Gefühlshintergrundes und Konflikterhellung (Gefühle auszudrücken / kartesisches Erleben).
- Vierte Phase zur Benennung eigener Ziele und Wünsche der Konfliktparteien, um damit gemeinsam nach Lösungswegen zu suchen.
- Fünfte Phase als Abschlussphase mit dem Ausformulieren von Vereinbarungen und dem Evaluieren.

(vgl. Hauk-Thorn 2001)

5.1.4. Gordons Konflikttraining

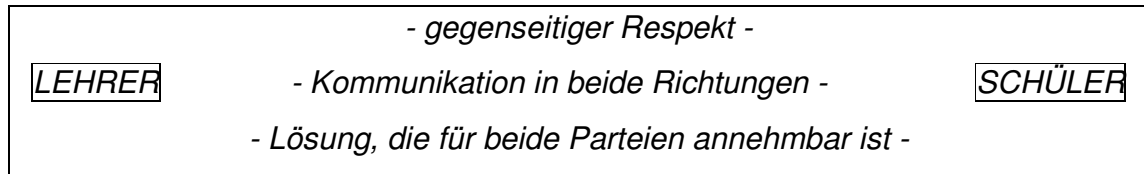
Das "Gordon-Training" hat den Vorteil, dass es Schüler, Eltern und auch Lehrer als Zielgruppe fokussiert, um in Konfliktsituationen gewaltfreie Lösungen zu entwickeln. Dabei gehen alle Beteiligten davon aus, dass Konflikte zum zwischenmenschlichen Leben unabdingbar dazugehören und letztendlich Kompromisse gefunden werden müssen, um alle Konfliktbeteiligten zufrieden zu stellen. Die Kompromissfindung ist der zentrale Ansatz dieses Programms. Damit besteht die Möglichkeit, eine für alle Parteien "niederlagenlose" Lösung zu finden um das Gesicht zu wahren und so die Zustimmung von allen Konfliktpartnern zu erhalten (vgl. Gordon 1992, 11 f).

Im Wesentlichen geschieht dies in sechs verschiedenen Schritten:

- Den Konflikt erkennen und danach systematisch beschreiben.
- Gemeinsam alternative Lösungsmöglichkeiten erarbeiten.
- Die entwickelten Lösungsmöglichkeiten sollen kritisch bewertet werden.
- Gemeinsam die beste und für alle Beteiligten einvernehmliche Lösung heraussuchen.
- Danach nach Wegen zur Umsetzung der gemeinsamen Lösung suchen.
- Evaluierung der gemeinsamen Lösung.

(vgl. Gordon 1992, 17)

Die "niederlagenlose" Methode nach Gordon:



Eine wichtige Rolle spielen in diesem Modell die so genannten "Ich" und "Du" Botschaften. Der Erwachsene soll dem Jugendlichen nicht die Schuld zuweisen (z. B. "Du hast das ... gemacht") und damit angreifen. Vielmehr soll der Erwachsene, auch wenn es zu Anfang schwer fällt, eine "Ich"- Botschaft senden, die die eigenen Gefühle und Empfindungen über den Vorfall zum Ausdruck bringt. Dies kann vom Betroffenen vielleicht als Unvermögen ausgelegt werden, zeigt aber deutlich auf, dass sein Benehmen beim Gegenüber eine emotionale Reaktion zu Tage fördert. "ICH" -Botschaften wirken weniger gefährvoll für die Jugendlichen und verringern einen zu starken persönlichen Druck. Ein Rechtfertigungszwang und verbales Zurückschlagen ist nicht zwingend erforderlich. Da "ICH" -Botschaften zu mehr Vertrauen beitragen, führt dies letztlich zu mehr Ehrlichkeit und Offenheit. Die Bereitschaft, die Botschaft des anderen anzunehmen und sich zu ändern wird dadurch erhöht. Ein zentrales Element stellt Gordon dabei in den Mittelpunkt: Die Kommunikation. Diese ist dabei durch „aktives Zuhören“, z. B. durch Gesten, Körperhaltung, Gesichtsausdruck zu untermauern, um so wortlose Akzeptanz und Annahmen zu erreichen. Aktives Zuhören hilft Jugendlichen intensive, negative psychische Belastungen zu bewältigen. Gleichzeitig lernen sie, eventuelle Angst vor eigenen Gefühlen zu meistern. Die Jugendlichen erhalten Anregungen um über die eigenen Situation und das eigenen Handeln nachzudenken und sich in die Position des Anderen zu versetzen und so einen Perspektivwechsel herbeizuführen (vgl. Gordon 1992, 18 f).

5.1.5 Das Bremer Konzept zum Täter-Opfer-Ausgleich

Eine weitere Alternative, ähnlich der Peer-Mediation, ist das Bremer Konzept des "Anti-Stress-Team", welches im Rahmen des Täter-Opfer-Ausgleichs durch Winter, Taubner und Krause (1997) entwickelt wurde. In Erweiterung zum Programm der Peer-Mediation (Kapitel 5.1.3) wird ein ganzes Team von Schülern, das so genannte "Anti-Stress-Team" eingesetzt, um Konflikte und Gewalt in der Schule konstruktiv zu lösen (vgl. Winter/Taubner/Krause 1997).

Eine Besonderheit liegt beim Bremer Konzept nach Winter (2001) dahin gehend vor, dass vorrangig diejenigen Schüler als Streitschlichter fungieren, die zuvor selbst als konfliktbelastet galten und als disziplin- bzw. umgangsschwierig von Eltern, Lehrern oder Betreuern eingestuft wurden. Gerade diese Schüler verfügen über das größte Vorwissen in schwierigen Konflikten und können sich besser in die Problemlagen der anderen Schüler hineinversetzen. Diese zuvor genannten Streitschlichter werden durch "Streitschlichtercoaches", z. B. Lehrer oder Schulsozialarbeiter zu Streitschlichtern ausgebildet. Die "Streitschlichtercoaches" sind selbst keine Streitschlichter. Ihre Funktion besteht darin, im Hintergrund Hilfestellung zu leisten, den Schlichtern die nötige Sicherheit zu geben und für die Kontinuität des Streitschlichterprojekts einzustehen. Vergleichbar ist die Ausbildung der Schlichter mit der der Peer-Mediation, hinzu kommen hier noch Elemente wie Körperarbeit, Bewegung und Rollenspiele (vgl. Winter 2001)

Simsa & Schubarth heben folgende Bausteine konzeptionell hervor:

- Spezielle Workshops für Lehrkräfte, die im Laufe einer einjährigen Ausbildung sechs dieser mehrstündige Workshops absolvieren, um Methoden und Inhalte zur Ausbildung des "Anti-Stress-Teams" zu erlangen.

- Coaching von Streitschlichtern: In jeder Schule werden zwei Lehrkräfte ausgebildet, diese nehmen als Co-Ausbilder an der Ausbildung ihrer Schule teil, werben für die Streitschlichtung und bereiten die jeweiligen Ausbildungsstunden vor einschließlich ihrer Evaluierung.
- Dokumentation über jedes Ausbildungs- und Betreuungstreffen in Form eines Gedächtnisprotokolls, welches der Prozess- und Selbstreflektion dient.
- Supervision und Hospitation um als Co-Schlichter im Täter-Opfer-Ausgleich mitzuwirken, einschließlich Gedächtnisprotokollanfertigung. Regelmäßige Supervision für die Tätigkeit als Streitschlichtercoach sind verpflichtend.
- Zertifikat: Die Lehrer erhalten nach Abschluss ihrer Ausbildung ein Zertifikat, welches ihre Kompetenz zur Ausbildung von jugendlichen Streitschlichtern dokumentiert.

(Simsa/Schubarth 2001, 34 f)

5.1.6 Trainingsprogramm für aggressive Kinder und Jugendliche von Peterman und Petermann

Das von Petermann & Petermann (2000) entwickelte Programm hat zum Inhalt, die Handlungskompetenz von Jugendlichen im Arbeits- und Sozialbereich zu fördern. Im Laufe des Trainings werden unterschiedliche (Teil-)Fertigkeiten eingeübt, um Aufgaben und Probleme (z. B. Konflikte mit anderen Jugendlichen, Eltern oder Lehrern), die in der Freizeit und in der Schule entstehen, meistern zu können. Das gemeinsame Ziel ist es, diese Konflikte konstruktiv zu lösen und nicht mit Aggression, Delinquenz oder Vermeidungsverhalten zu reagieren (vgl. Petermann/Petermann 2000a).

Das Trainingsprogramm wird in *Einzel- und Gruppentrainings* mit jeweils vier bis fünf Jugendlichen durchgeführt. Das Einzeltraining wird in fünf Sitzungen und das Gruppentraining in zehn bis elf – jeweils zweistündigen Sitzungen – durchgeführt und umfasst die nachfolgenden Trainingseinheiten:

- Die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Selbstkontrolle und Ausdauer sollen beim Einzeltraining erlernt werden. Voraussetzung dafür ist Selbstreflektion, die bei vielen Jugendlichen häufig nicht stark genug ausgeprägt ist. Im Training werden Spiele, Fotos und Cartoons als Zugang zum Jugendlichen eingesetzt. Diskussionen, Rollenspiele und Tagebücher sind weitere Elemente des Trainings.
- Beim Gruppentraining sollen neue Verhaltensweisen in Form von Rollenspielen erlernt werden. Durch den Trainer werden die Lösung bzw. das Ziel sowie die Rollenverteilung und Struktur vorgegeben.

Schwerpunkte des Gruppentrainings nach Petermann & Petermann:

- Argumentieren lernen
- mit Gefühlen und Körperhaltungen umgehen
- Einfühlungsvermögen entwickeln
- Selbstsicherheit im Umgang mit anderen erwerben
- Lob und Anerkennung äußern und annehmen
- Außenseiter akzeptieren
- den Umgang mit Misserfolg und Kritik üben
- Rückmeldung zum Training geben

(vgl. Petermann/Petermann 2000a)

Ein erfolgreiches Training, welches auch langfristig Erfolg hat, ist davon abhängig, wie es in den Alltag integriert wird. Petermann & Petermann sprechen in diesem Zusammenhang von "Wirklichkeitsnähe" für den Alltag und eine "erhöhte Strukturierung" für den Jugendlichen.

*Erfolgs*erlebnisse und *Selbstkontrolle* sollen gezielt durch den Trainer eingesetzt werden, um die Belastungsfähigkeit des Jugendlichen stetig zu steigern. Die Selbstkontrolle sollte schon im Einzeltraining erlernt werden, um sich sofort auf den Alltag übertragen zu lassen. Der Abbau von problematischen Verhaltensmustern und das Erlernen von neuen Verhaltensweisen im Rahmen des Trainingsprogramms für aggressive Kinder und Jugendliche soll hauptsächlich gewalttätiges Handeln reduzieren (vgl. Petermann/Petermann 2000a).

Empirische Analysen von Klein & Krey führten vor allem das Gruppentraining an, welches den größten Einfluss auf Verhaltensveränderungen hatte. Einzeltrainingseinheiten zur Vorbereitung auf die Gruppentrainings sind ebenfalls unverzichtbar, wenn dies im Einzelfall erforderlich ist. Der Jugendliche erlebt gerade in der Gruppe häufig Situationen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, in denen er neue und effektive Verhaltensmuster einüben und deren Selbstwirksamkeit erleben kann (vgl. Klein/Krey 1999).

5.1.7 Interkulturelle Lernprogramme

Wir leben heute in einer multikulturellen Gesellschaft. Interkulturelle Pädagogik hat das Ziel, verschiedene Kulturen in einem friedfertigen und gleichberechtigten Miteinander wertzuschätzen. Gleichzeitig erhebt interkulturelle Pädagogik den Anspruch *Miteinander* und *Voneinander* sowie *Über sich Selbst* zu lernen. Dies geschieht vor allem durch vielfältige Kontakte und gegenseitigem Kennen lernen, z. B. auf Kulturveranstaltungen, im Rahmen von Schüleraustauschprogrammen oder Stadtteilinitiativen, um nicht zuletzt Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit abzubauen. Dabei soll das Interesse für andere Länder und Kulturen geweckt werden um Verständnis und Toleranz durch selbstreflexive Lernprozesse einzuüben (vgl. Nieke 2000).

Eine gute Methode, wenn sie durch die Lehrer / Schulsozialarbeiter richtig angewandt wird, stellt für Hölscher (1994) der Projektunterricht dar. Aufbauend dazu entwickelten Reich & Holzbrecher (2000) eine Vielzahl von *Projektideen* und *Unterrichtsprojekten gegen Fremdenfeindlichkeit* die von einzelnen Schulen und Schulträgern getragen wurden (z. B. Unser Dorf / unsere Stadt 1933-1945, Rock gegen Rechts, internationaler Schüleraustausch, vergessene Synagogen usw.). Der Projektunterricht enthält für Schüler nicht nur viel Neues, sie können überdies auch handelnd tätig werden (z. B. kochen, feiern, beten in verschiedenen Kulturen usw.), um ihre eigenen Kompetenzen zu erweitern und eigenes Verhalten gegenüber anderen Kulturen zu reflektieren. Der Projektunterricht verbessert das Sozialklima, gerade in multikulturell besetzten Schulen deutlich (vgl. Reich/Holzbrecher 2000).

5.1.8 „Eigenständig werden“ Ein Konzept zur Persönlichkeitsentwicklung

In den achtziger Jahren entstand der Präventivansatz "Eigenständig werden", der das Ziel hatte, Lebenskompetenzen, d. h. soziale und persönliche Fähigkeiten zu stärken. Dieser Ansatz basiert auf Banduras *sozialer Lerntheorie*. Danach wird das jugendliche Risikoverhalten als ein sozial erlerntes funktionales Verhalten beschrieben (vgl. Bandura 1979). Das Programm von Bühringer (1993) und Asshauer (1998) richtet sich an Schüler der ersten bis vierten Klasse und ist als ein spezielles Programm der Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltprävention ausgelegt, welches sich nachfolgend in vier Schwerpunkte gliedert:

- Förderung der Selbstwahrnehmung und des Einfühlungsvermögens.
- Kommunikations- und Problemlösekompetenzen stärken.
- Erlernen von neuen Verhaltensweisen bei belasteten Situationen und Gefühlen.
- Förderung von kreativem und auch kritischem Denken zur Problemlösung.

Die Umsetzung erfolgt in einem dreistufigen Unterrichtsprogramm:

1. Der "Ich" Bereich. Die Schüler sollen lernen ein gesundes Selbstvertrauen aufzubauen, Eigenverantwortung übernehmen, um ohne Vorurteile auf andere zugehen zu können.
2. Erweiterung des ersten Bereichs auf "das Ich und die Anderen". Hier sollen gruppendedynamische Prozesse besprochen werden. Dazu gehören der Zusammenhalt in der Klasse sowie die Beziehung der Schüler untereinander.
3. Die Unterrichtseinheit "Ich und meine Umwelt" erweitert zusätzlich die ersten beiden Bereiche um die Übernahme von Verantwortung für die Umwelt und der persönlichen Gesundheit der Schüler.

(vgl. Asshauer 1999, 22 f)

Für die Durchführung dieses Programms werden Lehrer in einer zweitägigen Ausbildung mit den theoretischen Hintergründen und der praktischen Unterrichtseinführung vertraut gemacht (vgl. ebd. 1999).

5.1.9 Programme zur Förderung der Moralentwicklung

Das Hauptaugenmerk bei diesen Konzepten liegt in der Festigung von Moral sowie in der Förderung von Zivilcourage. Gedanklicher Hintergrund ist dabei, dass unsere Gesellschaft den Schwerpunkt hin zu mehr (Fach-)Wissen legt, dadurch der Fachunterricht dominiert und auf der anderen Seite die Schule Defizite im Bereich der Sozialisations- und Erziehungsfunktionen aufweist. Oser & Althoff stellen fest, dass Fachunterricht den Kern von Schule darstellt, gleichzeitig machen sie aber Defizite im Bereich des sozialen Lernens und der sozialen Integration aus, die aus ihrer Sicht eine Reform der Schule in Richtung "Haus des Lernens von Demokratie und Zivilcourage" notwendig macht (vgl. Oser/Althoff 1992).

Auch Liebau (1999) weist auf die schulische "Förderung der Entwicklung der moralischen Urteils- und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen" hin, die die Fähigkeit zur Austragung kultureller und sozialer Konflikte einschließt. Jeder Einzelne erfährt die *Grundlage der moralischen Entwicklung* durch die Anerkennung anderer. Wenn sich die Schule nur auf das Lernergebnis konzentriert, ist dies kontraproduktiv. Eine Vielzahl von Bewertungskriterien von unterschiedlichen Leistungen (z. B. Sozialverhalten) ist in diesem Kontext hilfreich. Dabei stellt er drei konzeptionelle Ziele in den Vordergrund:

- Die Gewährung gegenseitiger Anerkennung.
- Die Sicherung sozialer Gerechtigkeit.
- Die Ermöglichung sozialer Verantwortung .

(vgl. Liebau 1999, 16 f).

Kohlberg hat zwischen 1950 und 1980 verschiedene Modelle zur Moralentwicklung und Beiträge über moralische Dilemmata (Wertediskussion) sowie unterrichtspraktische Vorschläge veröffentlicht (vgl. Kohlberg 1968). Dazu zählen z. B. Empathiefähigkeit oder Ambiguitätstoleranz zur Förderung kommunikativer Kompetenzen. Im Kapitel 8.2 dieser Arbeit werden die Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg detailliert vorgestellt. Verschiedene Praxismodelle, die in vielen Ländern mit Erfolg angewandt wurden, gehen von Kohlbergs Organisationsformen einer Schule als "Gerechter Gemeinschaft" aus. Raschert (1999) betont die Öffnung von Schule und Unterricht in Form von Schülerbeteiligungen und innerschulische Demokratie. Die Entwicklung eines Bewusstseins für Verantwortung gegenüber anderen steht für eine hohe soziale Schulqualität. Letztendlich wird Gewalt und Rechtsextremismus verringert (vgl. Raschert 1999).

5.1.10 Prävention im Team (PIT)

Ursprünglich aus Schleswig-Holstein stammend, wurde das Programm "Prävention im Team" (PIT) von Glasl Mitte der neunziger Jahre mit dem Ziel einer Kriminalitätsprävention entwickelt. Die Themenbereiche Gewalt, Diebstahl und Sucht sind als Unterrichtsbausteine angelegt. Das Programm wird auch von den Lehrern als methodisch ansprechende Abwechslung zum normalen Unterricht angenommen. 2001 wurde das neue PIT II entwickelt, welches den konstruktiven Umgang mit Konflikten und die Erhöhung von sozialen Kompetenzen, speziell von Grundschulkindern in den Mittelpunkt stellt. Weiterführend empfiehlt das Programm die Stärkung der Persönlichkeit, den Aufbau sozialer Kompetenzen sowie das Lernen von Konfliktlösestrategien durch folgende Programmziele:

- Das Normenbewusstsein soll gestärkt werden.
- Das Verantwortungsbewusstsein soll sensibilisiert werden.
- Die Fähigkeit Konflikte gewaltfrei zu lösen, soll gefördert werden.
- Die Eigenverantwortlichkeit und das Selbstbewusstsein sollen auf- und ausgebaut werden.
- Im Bereich der Jugendkriminalität soll eine Sensibilisierung für die damit verbundenen Gefahren und die daraus entstehenden Konsequenzen abgeleitet werden.

(vgl. Glasl 1994)

Diese Ziele sollen in drei Phasen erreicht werden:

1. Lehrer geben Informationen zu speziellen Themenbereichen, wie z. B. Diebstahl, Sucht, Gewalt und führen die Schüler in die zweite Phase.
2. Ein Beamter der örtlichen Polizei gestaltet den Unterricht hinsichtlich der in Phase eins vermittelten Thematik und bringt dazu seine Erfahrungen ein. Anhand von authentischen Beispielen wird dabei verdeutlicht, was es heißt, Täter bzw. Opfer einer Straftat zu sein.

3. In der dritten Phase geht es hauptsächlich um persönlichkeitsbildende Maßnahmen, die anhand von speziellen Übungen in einem Programm-Manual zusammengestellt sind. Ziel ist hierbei, das Selbstbewusstsein zu steigern, die Konfliktfähigkeit zu erhöhen sowie eigene soziale Kompetenzen zu stärken (vgl. Glasl 1994).

5.1.11 Geschlechtsspezifische Präventionsmodelle

Böhnisch & Winter (1993) belegen durch ihre Studien, dass körperliche Gewalt überwiegend ein Phänomen männlicher Jugendlicher und Heranwachsender ist und zur männlichen Identitätsbildung gehören. Das belegt auch die Polizeiliche Kriminalitätsstatistik (PKS) der vergangenen Jahre. Somit sollte eine präventive pädagogische Arbeit vor allem bei Jungen ansetzen, um die vorherrschenden Männerrollen und männlichen Identitätsbezüge zu hinterfragen und zu verändern. Dabei geht es um eine geschlechtsreflektierende Jungenarbeit, die dazu führen soll, Jungen alternative Vorstellungen zu vermitteln, Entwicklung von Beziehungsfähigkeit zu fördern und Erfahrung mit anderen Körperkonzepten zu sammeln. Zwischen Jungen und Mädchen soll eine Interaktion entwickelt werden, die geschlechtsspezifische Ausdrucksformen von Aggression und Gewalt berücksichtigen. Das bedeutet auch, eine entsprechende Arbeit mit Mädchen durchzuführen, um eine Auseinandersetzung mit Geschlechtsstereotypen zu fokussieren (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, 215). Geschlechtsreflektierende Pädagogik bedeutet nach Scherr (1997) auch, dass in diesem Kontext die Jugendlichen sich mit den dominierenden Geschlechterrollen und Vorbildern in unserer Gesellschaft eindringlich beschäftigen, mit dem Ziel, die Interaktion zwischen den Geschlechtern kritisch zu beleuchten. Nicht nur die Weitergabe von Wissen und die Einsicht in die patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen, sondern auch die wechselseitigen Erwartungen zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen bezüglich erotisch-sexueller Beziehungen (vgl. Scherr 1997).

Thematisiert werden dabei geschlechtsspezifische Fragestellungen jenseits von "männlichem Imponiergehabe" und "weiblicher Attraktivitätsdemonstration", um einem realistischen Verständnis wechselseitiger Ansprüche gerecht zu werden (vgl. ebd.1997).

5.1.12 Antiaggressionsprogramm "Faustlos"

Das ursprünglich aus dem US-amerikanischen Raum stammende Programm wurde von Krannich et al. (1997) und modifiziert durch Schick (2004) für die Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule adaptiert, um impulsives und aggressives Verhalten zu vermindern und die soziale Kompetenz zu erhöhen. Hintergrund ist, dass gewalttätiges Verhalten mit einem Mangel an Einfühlungsvermögen, Impulskontrolle, Problemlösungsfähigkeiten und mit dem mangelhaften Umgang von Wut und Ärger einhergeht. Ziel des Programms "Faustlos" ist es, die sozialen Kompetenzen in Bezug auf *Empathiefähigkeit, Umgang mit Ärger und Wut und Impulskontrolle* zu stärken. (vgl. Schick 2004).

Dazu die einzelnen Trainingseinheiten nach Krannich et al. (1997):

- Empathietraining bzw. Empathieförderung umfasst eine Lektion, in der Kinder lernen sollen, Gefühle anderer zu erkennen und die Perspektiven anderer zu übernehmen. Bereits im Alter von drei bis vier Jahren besteht die Fähigkeit, Empathie durch gezieltes Üben zu erlernen.
- Beim Umgang mit Ärger und Wut sollen Techniken zur Stressverminderung vermittelt werden.
- Die Impulskontrolle umfasst wichtige Aspekte zur Verminderung von impulsiven und aggressiven Verhaltensmustern. Durch die Vermittlung von kognitiven Problemlösestrategien sollen bestimmte gewaltreduzierende soziale Verhaltensfertigkeiten erlernt werden.

(Krannich et al. 1997, 22 f)

Einen Rückgang von aggressivem Verhalten und andere Verhaltensauffälligkeiten sowie die Möglichkeit der Kinder ihre eigenen Ängste besser bewältigen zu können, konnte durch zahlreiche Evaluationsergebnisse von Schick zum Programm "Faustlos" nachgewiesen werden (vgl. Schick 2004).

5.1.13 Antiaggressionsprogramm "Eine Welt der Vielfalt"

Dieses Programm wurde 1985 von der Menschenrechtsorganisation "Anti-Defamation League" ins Leben gerufen und 1994 in Deutschland übernommen und 2001 in einer größeren Studie evaluiert (vgl. Bertelsmann Stiftung 2001).

Für Lehrer gibt es Fortbildungskooperationen in und mit allen Bundesländern, so dass eine große Zahl von Angeboten zu Verfügung steht. Trainingsziel ist es, kulturelle und gesellschaftliche Heterogenität reflektiert wahrzunehmen. Dadurch soll Rassismus und Diskriminierung entgegen gewirkt werden. Frühere Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen von Schülern werden typischerweise immer in die Trainingseinheiten mit einbezogen. Hierbei entsteht eine Vielfalt an Sichtweisen, die letztendlich darin mündet, dass Verschiedenheit etwas Normales ist und zudem bereichernd sein kann. Das Niveau ist sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Primarstufe ausgelegt. Die Lehrer erhalten dazu ein Praxisbuch mit Übungen in fünf Lektionen als Grundlage. Seitens der Lehrer ist es allerdings hilfreich, sich in vorhergehenden Seminaren auf den Einsatz in der Schule vorzubereiten. Zur Durchführung des Programms im Unterricht ist es möglich einen längeren Zeitraum unterrichtsbegleitend oder die Kompaktform "Projektwoche" zu wählen. Entscheidend dabei ist, eine Trennung zwischen normalem Unterricht und dem eigentlichem Programm herbeizuführen, indem Leistungsbewertung und Konkurrenz in einem angenehmen Lernklima keine Rolle spielen. Zur Durchführung dieses Programms ist eine Vernetzung mit mehreren Schulen sinnvoll, um das Projekt weiter zu entwickeln. Das Programm und dessen Ziele hat bei Schülern und Lehrern einen hohen Stellenwert (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, 208 f).

5.1.14 Antiaggressionsprogramm "Betzavta"

Ulrich & Henschel (2001), die "Betzavta" für deutsche Verhältnisse adaptierten, vermitteln auf der Grundlage von Rollenspielen und verschiedenen Übungen die Vor- und Nachteile eines demokratischen Systems. Das Trainingsprogramm "Betzavta" (Hebräisch: Miteinander) wurde ursprünglich durch das Jerusalemer "Adam Institute Democracy and Peace" unter Einfluss des arabisch-israelischen Konflikts entwickelt. Das Programm richtet sich an Schulklassen und Jugendgruppen mit dem Ziel eines Perspektivwechsels, um somit die "Sicht des Anderen" zu erfahren und den Einzelnen in einem "Programm zur Demokratieerziehung" gezielt mit einzubinden. Dessen Kernthese lautet: *Alle Menschen haben das gleiche Recht auf Freiheit. Konflikte können gewaltfrei gelöst werden.* Die Seminarleitung (Leitungsteam) zeigt dabei auf, dass es häufig kein "Richtig" oder "Falsch" gibt. Schüler lernen im Laufe des Programms, wie Missverständnisse entstehen, die oftmals demokratisch-gemeinschaftliche Entscheidungen blockieren. Anhand zahlreicher alltagsnaher Übungen sollen die Konturen von Konflikten offen-sichtlicher zu Tage treten, um mit der Methode der Polarisierung unterschiedliche Bewertungsstrategien als Lösungsansätze auszuarbeiten. Zentrale Inhalte des Programms erstrecken sich auf einen erzieherischen Prozess (in drei Schritten) und analog dazu auf einen Prozess der Bewusstseinsbildung. Dieser besteht wiederum aus drei Phasen inklusiv eines konfrontativ-methodischen Ansatzes. (vgl. Ulrich/Henschel 2001).

In zahlreichen Seminaren wurde dieses Programm bereits 2002 mit Erfolg angewandt und durch die Bertelsmann Stiftung (Forschungsgruppe Politik) untersucht. Durch regelmäßige Weiterbildung und Beratung des Seminarteams durch die Forschungsgruppe konnte die Programmqualität weiter gesteigert werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2002).

5.1.15 Antiaggressionsprogramm "Fit for Life"

Ziel dieses Programms von Jugert (2001) ist es, die soziale Kompetenz, die Motivation sowie das Arbeitsverhalten sozial benachteiligter älterer Jugendlicher und Heranwachsender zu stärken. Damit sollen einer sozialen Desintegration vorgebeugt werden. Das Programm ist im Unterschied zum Programm "Sozialtraining in der Schule" (Kapitel 5.1.1) ein sekundäres Präventivprogramm, welches sich zentral auf auffälliges Verhalten von Jugendlichen konzentriert. Das Programm erhebt den Anspruch korrektiv und präventiv auf sozial benachteiligte Jugendliche mit Lernbehinderungen, emotionalen Störungen bzw. Verhaltensstörungen zu wirken. Folgende Ziele werden dabei angestrebt:

- Konzentration und Ausdauer erhöhen
- Lern- und Leistungsmotivation verbessern
- Selbst- und Fremdwahrnehmung schärfen
- Selbstbild und Selbstkontrolle verbessern
- Umgang mit dem eigenen Körper und den Gefühlen schulen
- Einfühlungsvermögen und Kooperationsfähigkeit verbessern
- Gewaltfreie Konfliktlösung einüben
- den Umgang mit Lob, Kritik und Misserfolg lernen

(vgl. Jugert 2001, 9 f)

Den oben genannten Inhalten werden in Modulform (dreizehn Module) jeweils ein Fähigkeits- und Kompetenzbereich zugeordnet, z. B. gewaltfreie Konfliktlösestrategien. Verschiedene Methoden, z. B. Brainstorming, kognitives Umstrukturieren, Verhaltensübung, Rollenspiel, Demonstration von Modellverhalten und ein Metaplan sollen Lösungsmöglichkeiten für neue Verhaltensweisen liefern. Diese werden durch Verhaltensregeln, Video-beobachtungen, Feedback durch andere Teilnehmer sowie Selbst-beobachtungs- und Kontrolltechniken ergänzt (vgl. ebd. 2001, 9 f).

5.1.16 "Erwachsen werden" Ein gewaltpräventives Programm

Ursprünglich wurde dieses Programm für die Suchtprävention eingesetzt. Es wurde jedoch durch Wilms (2004) auch für die Gewaltprävention modifiziert, da es ein "Life-Skills-Programm" (Lebenskompetenz-Erziehung) ist, welches als Hauptziel darauf ausgelegt ist, die psychosoziale Kompetenz von Jugendlichen zu stärken. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Fähigkeit, eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen und in Konflikt- und Risikosituationen angemessen zu reagieren. Das Programm richtet sich sowohl an Schüler und Lehrer als auch an Eltern, wobei die Altersgruppe der Zehn- bis Fünfzehnjährigen im Vordergrund steht. Das Programm ist in die folgenden sieben Teilgebiete strukturiert:

1. Meine (neue) Gruppe und Ich
2. Stärkung des Selbstvertrauens
3. Mit Gefühlen umgehen
4. Die Beziehungen zu meinen Freunden
5. Mein Zuhause
6. Es gibt Versuchungen: Entscheide dich
7. Ich weiß, was ich will

(vgl. Wilms 2004, 14 f)

Lehrer erhalten zur Vorbereitung ein dreitägiges Einführungsseminar. Darüber hinaus gibt es Aufbauseminare und Gesprächsrunden. Die positiven Wirkungen des Programms wurden mittlerweile in Deutschland durch Hurrelmann & Kähnert (2002) sowie durch Bauer (2004) mittels größerer Evaluationsstudien bestätigt. Dabei konnte insbesondere für Mädchen und Gymnasialschüler nachgewiesen werden, dass Jugendliche verantwortungsvoller und solidarischer im Umgang miteinander werden. Zudem zeichnete sich sowohl eine gewaltpräventive als auch eine gesundheitsfördernde Wirkung ab (vgl. Hurrelmann/Kähnert 2002 und Bauer 2004).

5.1.17 Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)

Tennstädt entwickelte an der Universität Konstanz Anfang der neunziger Jahre das Selbsthilfeprogramm "Konstanzer Trainingsmodell" (KTM). Dieses Programm richtet sich speziell an Lehrer, die Probleme mit aggressiven und massiv störenden Schülern haben. Es zielt allgemein auf folgende Inhalte:

- Erhöhung der pädagogischen Kompetenz durch Aufbau eines reflektierten Handlungsrepertoires
- Abbau von Störungen und Aggressionen in der Klasse zugunsten von kooperativen Umgangsformen
- Steigerung des Wohlbefindens von Schülern und Lehrern

(vgl. Tennstädt 1994)

Nach Tennstädt soll die Einbeziehung von Schülersichtweisen verhindern, dass ausschließlich auf den Lehrer abgestimmte Problemlösungen erfolgen. Im Dialog mit einem Trainingspartner wird ein so genanntes "Trainings-Tandem" aufgebaut. Dabei trainieren wechselweise die Partner durch gegenseitige Unterrichtsbesuche und protokollieren das Entstehen von Konflikten und die einhergehenden Lösungsversuche. Später werden diese Situationen rekonstruiert und die Lehrerreaktion analysiert, um Handlungsalternativen zu entwickeln. In einem weiteren Schritt werden diese Ergebnisse im Unterricht angewendet, wobei wiederum der Trainingspartner die Ergebnisse beobachtet und protokolliert. Zentraler Inhalt des Trainings ist es, bereits vorhandenes Wissen sowie bereits vorhandene Erfahrungen und Routinen im Umgang mit massiv störenden Jugendlichen zu erweitern (vgl. Tennstädt 1994).

5.1.18 Schulinterne Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention und Gewaltintervention (SchiLF)

In diesem Programm von Kempfert & Rolff (1999) werden Schüler, Lehrer und auch Eltern angesprochen aktiv eine demokratische Schulentwicklung zu unterstützen und mitzugestalten. Der Grundgedanke dabei ist, dass Probleme, die die gesamte Schule betreffen, von allen Betroffenen gemeinsam gelöst werden. Dazu ist es zunächst erforderlich eine innerschulische Arbeitsgruppe zu bilden. Wenn der Entschluss seitens des Lehrerkollegiums gefallen ist, intern eine Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention zu machen, müssen zwingend externe Moderationsteams (z. B. Fortbildungstrainer für Lehrer) involviert werden, damit das innerschulische Team unterstützt werden kann. Zentrale Fragen nach der Gewalt an und in der Schule, Deutungs- und Erklärungsversuche sowie die Suche nach Wegen für ein gemeinsames Handeln sollen in ersten Schritten analysiert werden. Das Programm läuft in dieser ersten Phase ein halbes Jahr. Die dabei erarbeiteten Vorschläge und Analysen werden in einem weiteren Schritt der Lehrer- und Schulkonferenz zur Beratung und Abstimmung vorgelegt. Im so genannte Dreischrittverfahren, bestehend aus Wahrnehmen / Deuten / Handeln (pädagogischer Dreischritt), sollen die Herausforderungen weiter analysiert werden. Hilfreich ist es, innerhalb einer Fragebogenaktion bei Lehrern, Schülern und Eltern, die problematischen Themen vorzustellen und entsprechende Lösungen auszuarbeiten. Zentrale Inhalte des Fragebogens sollen die drei folgenden Themen abdecken:

- Wie wird Gewalt an der Schule erlebt?
- Was sollte sich an unserer Schule verändern ?
- Welche Lösungen bieten sich dazu an?

Die Auswertung der Befragung soll im Rahmen eines Projekttagess erfolgen, um anschließend – unter Beteiligung des externen Moderationsteams – Eltern, Schüler und Lehrer in Diskussionsforen einzubinden (vgl. Kempfert/Rolff 1999).

Mit Hilfe des Moderationsteams werden verschiedene Theorien, Untersuchungen und Konzepte mit in die Diskussionsrunden eingearbeitet, so dass letztendlich verschiedene Lösungsansätze zur Verfügung stehen. Im letzten Schritt bilden sich gemischte Kleingruppen aus Lehrern, Schülern und Eltern, um sich zu den einzelnen Ansätzen und Aspekten auszutauschen, Ziele abzustecken, konkrete Handlungsvorschläge zu erarbeiten und einen Zeitrahmen für deren Einführung zu entwerfen. Das SchiLF-Konzept kann auf Grund seiner engen Verflechtung von Gewaltprävention und Schulentwicklung als ein tragfähiges Präventionskonzept angesehen werden (vgl. Kempfert/Rolff 1999).

5.1.19 Gewaltpräventionsprogramm für Hauptschulen

Ein eigenes Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung an Hauptschulen wurde aufbauend auf vorhandene Präventionsansätze von Kleber (2003) entwickelt. Es setzt in den Klassen fünf und sechs an, ist an der Lebenswelt orientiert und berücksichtigt sowohl reale Gewalterfahrungen der Schüler als auch mediale Erfahrungen. Das Programm wird im Unterricht allgemein mit folgenden Zielsetzungen bearbeitet:

- Befähigung zur konsensualen und gerechten Konfliktlösung und damit Förderung der sozial-moralischen Entwicklung.
- Erwerb kognitiver Kompetenzen, die eine Distanzierung von gewaltsamen und moralisch bedenklichen Konfliktlösungsmustern ermöglichen.
- „Integrative Medienerziehung“ durch die Verbindung von Fachlernzielen und medienerzieherischen Zielen, die methodisch kreativ, handlungsorientiert und mit hohem Erfahrungswert für die Schüler umgesetzt werden (z. B. Arbeit mit Filmkamera, Interviews, Filmanalyse, Rollenspiel, Comics usw.).

(vgl. Kleber 2003)

Das Gewaltpräventionsprogramm wird in einem zweiwöchigen Projektunterricht durchgeführt, wobei die Lerninhalte nach Handlungs-, Kommunikations-, Situations-, Erfahrungs-, Bedürfnis- und Projektorientierung konzipiert sind. Mit differenzierten inhaltlichen und didaktischen Beschreibungen ist das Anforderungsprofil für jede Lerneinheit ausgelegt, um den Entwicklungsstand von Hauptschülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe gerecht werden zu können. Die Effektivität des theoretisch begründeten Interventionsprogramms wurde in empirischen Erhebungen u. a. durch die Bertelsmann Stiftung 2001 überprüft. Demnach wurde die gewaltfreie Konfliktlösungsfähigkeit der Schüler gesteigert, eine Erhöhung der Konflikttoleranz und eine kritische Einstellung der Schüler zu Konfliktlösungen waren feststellbar (vgl. Bertelsmann Stiftung 2001). Kleber (2003) berichtet weiterhin über eine verbesserte Fähigkeit der Perspektivenübernahme und die Verbesserung des Kommunikationsspiels, welche sich insgesamt auf eine angenehmere Klassenatmosphäre überträgt (vgl. Kleber 2003).

5.1.20 "Soziales Lernen" Ein Unterrichtsprogramm

Lerchenmüller entwickelte 1987 ein Unterrichtsprogramm für Kinder und Jugendliche, die häufig nicht in der Lage waren, Lebensprobleme zu bewältigen. Die Folgen waren, dass sie sozial auffällig, aggressiv und teilweise gewalttätig ihren Lebensalltag und Schulalltag bestritten. Das Programm "Soziales Lernen" konzentriert sich auf diese auffälligen Schüler, um ihnen in Konfliktsituationen sozial positive Lösungsstrategien an die Hand zu geben. Merkmale und Fähigkeiten des "Sozialen Lernens" sind:

- Handlungsorientierung
- Bezug zur Erfahrungswelt der Schüler
- Berücksichtigung einer affektiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten

- Urteilsfähigkeit
- Beziehungs- und Empathiefähigkeit
- Kommunikative Kompetenz
- Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz

(vgl. Lerchenmüller 1987)

Das Programm wurde für die Sekundarstufe I entwickelt und umfasst 26 Textbausteine, die sich in folgende Themenbereiche gliedern lassen:

- Vorurteile und Diskriminierung von Minderheiten
- Beziehung zu Erwachsenenwelt
- Konflikte mit Autoritätspersonen
- Konflikte der Gleichaltrigengruppe
- Jugendliches Entscheidungsverhalten, Hintergründe und Folgen einer Straftat

(vgl. ebd. 1987)

Walker (1999) führte zusätzlich so genannte "Meckerstunden" ein. Diese werden neben den zuvor genannten Unterrichtsbausteinen im Lernprogramm eingeplant, um Beschwerden und gegenteilige Ansichten zu diskutieren. Im Ergebnis zeigen sich vielfältige soziale Lerneffekte wie z. B. Verbesserung des Klassenklimas, Erhöhung der Empathiefähigkeit, kommunikative Kompetenz und Konfliktlösefähigkeit bei den Schülern. Das "Soziale Lernen" ist am wirkungsvollsten, wenn es von der Schule dauerhaft integriert wird. Damit ist die Chance für eine delinquenzprophylaktische Wirkung am besten gesichert (vgl. Walker 1999).

5.2 Schule und Umfeld umfassende Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme

5.2.1 Das Olweus-Programm

Nach umfangreichen Längsschnittuntersuchungen entwickelte der norwegische Psychologe Olweus in den achtziger Jahren ein schulumfassendes *Programm zur Gewaltintervention*, welches in den darauf folgenden Jahren immer wieder weiter entwickelt wurde und auch zu *präventiven* Zwecken eingesetzt werden kann. Voraussetzung ist, dass ein *Problembewusstsein* zum Gewaltproblem an der entsprechenden Schule durch Lehrer, Schüler und Eltern entwickelt wird und in einem weiteren Schritt von den Beteiligten ernsthaft eine Änderung angestrebt wird. Dazu wird als erstes eine Fragebogenerhebung durchgeführt, um den Ist-Zustand des Gewaltproblems zu definieren. In einem weiteren Schritt findet ein "pädagogischer Tag" statt, um die Ergebnisse auszuwerten und einen Handlungsplan aufzustellen. Die Schulkonferenz verabschiedet daraufhin ein Interventionsprogramm dessen Kern Maßnahmen auf der Schul-, Klassen- und der persönlichen Ebene bündeln (vgl. Olweus 2002).

Olweus stellt dazu drei Regeln in den Mittelpunkt:

- Wir werden andere Schüler nicht mobben.
- Wir werden versuchen, Schülern, die gemobbt werden, zu helfen.
- Wir werden uns Mühe geben, Schüler einzubeziehen, die ausgegrenzt werden.

Dazu werden auf Klassenebene *Konsequenzregeln* ausgearbeitet, die bei Verstößen konkrete Strafen festlegen. Diese werden in wöchentlichen Klassengesprächen ausgewertet (vgl. Olweus 2002, 11 f).

Olweus berichtet von einem Rückgang des Gewaltproblems (mittelbare und unmittelbare Gewalt) um etwa fünfzig Prozent sowie auch über einen Rückgang des dissozialen Verhaltens (z. B. Unterrichtsstörungen, Schulschwänzen). Es verbesserten sich parallel dazu das soziale Klima in der Schule, die Lerneinstellung der Schüler und ihre Zufriedenheit mit dem Schulleben. Die wichtigsten Maßnahmen des Olweus-Programms (2002) auf drei Ebenen im Folgenden:

Maßnahmen auf Schulebene:

- Fragebogenerhebung, Pädagogische Tag, Schulkonferenz
- Verbesserte Aufsicht auf dem Schulhof
- schnelles und entschlossenes Eingreifen in Gewaltsituationen, Gewalt wird nicht geduldet
- Einrichtung eines Kontakttelefons (Vertrauensperson als Ansprechpartner in Gewaltfragen)
- Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern als zentrales Element
- Einrichtung von "Lehrergruppen zur Verbesserung des Sozialklimas"
- Arbeitsgruppen auf Elternebene "Elternbeiräte"

Maßnahmen auf Klassenebene:

- Klassenregeln bilden den Kern des Programms
- "Lob und Strafen"
- Konsequenzregeln überwachen und einhalten
- Sanktionen dem Alter, dem Geschlecht, der Persönlichkeit des Schülers anpassen und Eltern in Kenntnis setzen
- Wöchentliche Klassengespräche

Maßnahme auf persönlicher Ebene:

- Einzelgespräche mit den Betroffenen als zentrale Maßnahme. Dabei ist den Tätern die Botschaft zu vermitteln, dass Gewalt nicht geduldet wird und Sanktionen (diese werden umfangreich begründet) unvermeidlich sind.

(vgl. Olweus 2002).

5.2.2 Die Schulbusbegleiterprogramme (SBB)

Mit dem Schulbusbegleiterprogramm (SBB) ist ein Präventions- und Interventionsprogramm gegen Aggression und Gewalt ins Leben gerufen worden, welches den Fokus auf die *Schulwege* legt. Aufgrund problematischer Vorfälle im Schulbusbetrieb ist das SBB-Programm in Eigeninitiative einzelner Schulen entstanden und hat schnell bundesweit Verbreitung gefunden. Es wurde sozusagen aus der Not geboren, um Unfälle an den Bushaltestellen sowie Sachbeschädigungen und Übergriffe während der Schulbusfahrt durch einzelne Schüler zu vermeiden. Das Ziel der Verantwortlichen (Schulleitung, Busunternehmer und Eltern) war es demnach, nicht nur Aggression und Gewalt zu verringern, sondern auch die allgemeine Betriebssicherheit und Ordnung an den Bushaltestellen sowie in den Bussen und Bahnen selbst zu erhöhen.

An dieser Stelle wird jedoch auf eine nähere Beschreibung des SBB-Programms verzichtet, da im Rahmen dieser Arbeit dieses relativ neu eingeführte Präventions- und Interventionsprogramm in Form einer empirischen Erhebung gesondert untersucht und detailliert – in Bezug auf Aufbau, Funktion und Wirkungsweise – in Kapitel 7.3 beschrieben wird.

5.2.3 Gewaltpräventives Modell "Erziehende Schule"

Das gewaltpräventive Konzept der "Erziehenden Schule" von Kreter (2001) ist als ein schulumfangsches Programm zu verstehen. Curricularer Kern dieses Konzepts ist die *Erziehungsfunktion von Schule*, indem der Aspekt der *Werte Vermittlung* eine bedeutende Rolle spielt. Schüler diskutieren über Konflikte und führen eine *Wertediskussion*. Dabei lernen die Schüler qualifiziert zu argumentieren, auf gemeinsam vereinbarte Ziele und Umgangsformen Rücksicht zu nehmen und dadurch ihre Konfliktlösekompetenz insgesamt zu erhöhen (vgl. Kreter 2001).

Kreter empfiehlt folgende Einführung und Vorgehensweise für dieses Konzept:

- Durch das Lehrerkollegium wird eine Normen- und Wertediskussion geführt und gleichzeitig der Ansatz von "Erziehender Schule" in das allgemeine Schulprogramm integriert.
- Eltern erklären sich durch Unterschrift bei der Anmeldung von neuen Schülern mit dem Schulprogramm "Erziehende Schule" einverstanden.
- Ausarbeitung einer "schwarzen Liste" durch das Lehrerkollegium, d. h. ein Katalog, der unerwünschte Verhaltensweisen auflistet und parallel dazu eine Palette von Maßnahmen und Sanktionen anfügt.
- Für die Zusammenarbeit mit den Eltern erarbeitet das Lehrerkollegium ein entsprechendes Curriculum.
- In einem weiteren Schritt wird durch das Lehrerkollegium ein Belohnungs- und Ehrungssystem (für gute Lernleistungen, Zivilcourage und soziales Engagement) entwickelt.
- Generell erhalten Schüler durch die Lehrer entsprechende Rückmeldungen über ihr individuelles Verhalten und können sich bei Fehlleistungen neu bewähren.

(vgl. Kreter 2001, 18 f).

Das Konzept der "Erziehenden Schule" allgemein ausgerichtet und sollte immer an den jeweiligen Einsatzorten angepasst werden. Zudem greift es Elemente aus konfrontativ pädagogischen Ansätzen (Kapitel 7.2.1) auf und enthält verschiedene Bausteine aus dem Sozialtraining (Kapitel 5.1.1).

5.2.4 Gewaltpräventives Modell "Lebenswelt Schule"

Im Rahmen des Konzepts "Lebenswelt Schule" stellt Hensel (1995) ein Programm vor, welches, wie der Name schon ausdrückt, die Schule als ein zentrales Element im Leben eines Schülers (noch stärker als bisher) in den Mittelpunkt rückt.

Schule gilt danach nicht nur als eine "wissensvermittelnde Institution", die kognitive und physische Teilaspekte von Kindern und Jugendlichen fokussiert. Vielmehr stellt die Schule nach diesem Konzept die erzieherischen Absichten in Form einer *ganzheitlichen Wahrnehmung* des Schülers in den Vordergrund, indem Schule als ein Ort betrachtet wird, in dem Erfahrungen und Prägungen aus anderen Lebenswelten integriert werden (vgl. Hensel 1995).

Grundsätzliche Handlungsansätze nach Hensel:

- *Soziale und räumliche Gestaltung* der Schulen müssen die Schülerbedürfnissen widerspiegeln.
- Durch Projekte, Aktivitäten und andere Anlässe, in denen die Kinder und Jugendlichen integriert sind, soll die *Lebendigkeit* der Schule unterstrichen werden.
- Eine *Erweiterung* der Schule über den Unterrichtsbetrieb hinaus, soll neue Handlungs- und Erfahrungsräume schaffen und zugleich eine Verbindung zu der Freizeit der Schüler herstellen. Die Schule soll von den Schülern als nachbarschaftliche Umgebung wahrgenommen werden.
- Das *Integrationsvermögen der Schule* soll insgesamt gestärkt werden, z. B. Hausaufgabenbetreuung, Kochkurse, Sportturniere, Musikveranstaltungen, Kunstdarbietungen, kulturell übergreifende und vernetzende Veranstaltungen, usw.

(vgl. Hensel 1995, 29 f)

Hensel betont die Umsetzung des Programms auf mehreren Ebenen. Dazu gehören z. B. die außerunterrichtliche Schulgestaltung und eine kommunalen Einbindung. Um auf die regionalen Bedingungen und Erfordernissen reagieren zu können, soll jede Schule ein eigenes unverwechselbares Gesicht erhalten, indem sich für alle Beteiligten ein spezielles und angenehmes Lebensgefühl entwickeln soll. Das bedeutet, dass nicht jede Schule alle möglichen Maßnahmen auch umsetzen muss. Sinnvoll erscheint jedoch eine Konzentration der Maßnahmen an sozialen Brennpunkten (vgl. Hensel 1995).

5.2.5 Gewaltpräventives Modell "Gestaltung-Öffnung-Reflexion"

Auf Grundlage der theoretischen Erklärungsansätze von Gewalt und schulstruktureller Probleme werden von Schirp (1996) die drei Einzelansätze *Gestaltung des Schullebens*, *Öffnung von Schule* sowie *Reflexion und Urteilskompetenz* als ein Gesamtkonzept zusammengefasst. Dabei dienen zugleich drei wissenschaftliche Erklärungskonzepte als Vorlage:

- Soziale Integration: Gewalt als Fortsetzung von Entwurzelung und Orientierungslosigkeit (vgl. Hurrelmann/Rixus/Schirp 1996).
- Modell-Lernen: Gewalt als Ergebnis eines erlernten Verhaltensmodells (vgl. Liebau 1999).
- Urteilskompetenz-Defizit: Gewalt als ein Verhalten, das stärker durch spontane und gefühlsbetonte Faktoren gesteuert wird als durch einen moralisch-kognitiven Gedankengang, welche das eigene Handeln begründet und sich an überindividuellen Belangen und Prinzipien (Urteilskompetenz) definiert (vgl. Reinhardt 1999).

Nach Schirp (1996) sind die zuvor genannten Erklärungsansätze für die Bildungs- und Erziehungstätigkeit sehr gut geeignet, da im Kontext von Gewalt die Konflikte besonders angesprochen werden. Schirp führt hier *drei strukturelle Probleme* im Rahmen der Erklärungsmodelle auf (vgl. Schirp 1996):

- Schule ist (noch) nicht der *Lebens- und Erfahrungsraum*, in dem die Schüler modellhaft die Ausbalancierung von Interessen sowie Möglichkeiten friedlicher Konfliktlösung erfahren können.
- Schule trägt nur bedingt zur *sozialen Integration* bei, berücksichtigt ungenügend die tatsächlichen Lebenszusammenhänge der Schüler und nutzt zu wenig die Institutionen und Organisationen des schulischen Umfeldes, die eine soziale Integration unterstützen können.

- Schule ist (noch) nicht der Ort, an dem Schüler über die Notwendigkeit und die Tragfähigkeit von *Normen und Werten* nachdenken und Konsequenzen, z. B. für eine demokratische Mitgestaltung von Schule und Unterricht, ziehen können.

(vgl. Schirp 1996, 14 f)

Die vorherigen Theoriemodelle und Strukturprobleme werden von Schirp dann in dem Konzept "Gestalten-Öffnung-Reflexion" in einem (Gesamt-) Modell vereinigt, die aufbauend und hinführend zu den nachfolgenden Leitideen für die gewaltpräventive Arbeit in Schule und Unterricht münden:

Authentizität von Erfahrungen, Ernstcharakter des eigenen Lernens und Arbeitens, Kontinuität, Identitätsfindung, Kooperation, Orientierung, Handlungsmöglichkeiten, Verantwortung, Aufarbeitung aktueller Problem- und Konfliktbereiche, Umgang mit Multikulturalität, Ganzheitlichkeit, Auseinandersetzung mit Begründungen und Modellen sozialen Handelns. Im Ergebnis geht es um moralisch- kognitive Entwicklungen, d. h. um Erklärungen für werteorientierte Entscheidung mit einem daraus resultierenden Verhalten sowie langfristig um die Entwicklung einer positiv-konstruktiven "Streitkultur", in der daraus die Reflektion hin zu sozial verträgliche Lösungen zu einer Ächtung von Gewalt führt (vgl. Schirp 1996).

5.2.6 Netzwerkarbeit für die Gewaltprävention

Mitte bis Ende der neunziger Jahre entwickelten Balsler, Schrewe, Schaaf & Wegricht (1997) das Gewaltpräventionskonzept der *Netzwerkarbeit*, welches auf Stärkung des Selbstwertgefühls und auf eine enge Kooperation und regionale Vernetzung verschiedener Akteure die Schwerpunkte setzt (vgl. Balsler/Schrewe/Schaaf/Wegricht 1997).

Den Autoren zufolge erfahren Personen mit einem gering ausgeprägten Selbstwert oftmals aus ihrem Umfeld (Familie, Schule, Peers) nur wenig bzw. keine Akzeptanz, Anerkennung oder Lob. Dieser Deprivationszustand kann zu Ausgrenzungen und zu einer Abkehr des Betroffenen von gesellschaftlich akzeptierten Normen und Werten führen. Um diese Entwicklung zu vermeiden trägt das Programm auf vier Wegen zur Stärkung des Selbstwertes der Betroffenen bei:

- Förderung von personalen Kompetenzen (z. B. Konfliktlösung erlernen, Selbstkontrolle aufbauen).
- Stärkung der Bezugssysteme Familie, Schule, Freizeit (z. B. Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, Schaffung von neuen Freizeitangeboten).
- Regionale Vernetzung (z. B. Kooperation zwischen Schulen, Schulamt, Kommune / Jugendzentren und Polizei).
- Bestätigung aus defizitären Bereichen abbauen (z. B. Abbau von Gewaltvorbildern) .

(vgl. Balser u.a. 1997)

Zentraler Aspekt zur Realisierung der zuvor genannten Ziele ist die Übernahme von Verantwortung im sozialen und ökologischen Bereich innerhalb konkreter Projekte. Um die Nachhaltigkeit von schulischen Präventionsprojekten nach Balser, Schrewe, Schaaf & Wegricht (1997) zu stärken, sind folgende Ziele für eine gute Netzwerkarbeit wichtig:

- im Mittelpunkt stehen die Schüler
- Ganzheitlicher Umgang mit Problemen
- Schaffung einer positiven Lern-, Schul- und Veranstaltungskultur
- Verbindliche Absprachen
- Außerschulische Helfer
- Allianzen / Kooperationen innerhalb und außerhalb von Schule

(vgl. Balser u.a. 1997)

5.2.7 Community Education

Dieser *gemeinwesenorientierte Ansatz* wurde von Buhren (1994) initiiert sowie von Krüger 1995 weiterentwickelt. Er dient der Vernetzung und der Zusammenarbeit in einem kleinen und überschaubaren Rahmen (z. B. in einem Stadtteil oder kleineren Nachbarortschaften), um eine *Erziehung zum gemeinsamen Miteinander* zu verwirklichen. In Abgrenzung zum vorherigen Ansatz der "Netzwerkarbeit" (in dem die Schule als Schaltstelle die Netzwerkfäden nach außen hin spannt) steht der "Community Education" Ansatz dafür, insgesamt Behörden und Einrichtungen im Stadtteil (z. B. (Jugend-) Ämter, Vereine, Kirchen, Soziale Dienste, Freizeitzentren, Verbände, Justiz und Polizei usw.) untereinander zu verknüpfen. Zentrales Element ist es dabei, die in den einzelnen Einrichtungen vorhandenen Kompetenzen – die recht unterschiedlich sind – zu nutzen, um die anfallenden Aufgaben zu bearbeiten. Dazu finden regelmäßig Stadtteilkonferenzen statt, in die die oben aufgeführten Behörden und Einrichtungen ihre Vertreter entsenden. Der "Community Education" Ansatz geht von folgender grundsätzlicher Annahme aus: Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung. Vielmehr ist die Schule ein zentraler Teil des Stadtteils und darüber hinaus ein *sozialer Lebensraum*. Diesem Teil der Stadt wird ein besonderer Wert beigemessen. Raum zum Leben und Erleben, Orte der Begegnung und Kommunikation sowie gegenseitige Unterstützung sind dabei die zentralen Elemente. Der Einzelne soll das Gefühl haben, dazugehören, indem er die Zukunft mitgestaltet. Eine besondere Bedeutung der Stadtteilarbeit kommt dabei den Eckpfeilern in Form von Schulen, Jugendclubs, Freizeitzentren und der Stadtteilgemeinde zu, deren Arbeit und Ziele wiederum in den Stadtteilkonferenzen koordiniert wird (vgl. Krüger 1995)

Nach Hopf (1992) und Herz (1995) ist eine Voraussetzung, dass eine "Öffnung" auf inhaltlicher, methodischer, institutioneller und personeller Ebene wie folgt stattfindet:

- Inhaltlich sollen die stadtteil- und lebensweltbezogene Themen (z. B. generationsübergreifende Tätigkeiten) im Unterricht besprochen werden, um die Schüler mit in die Gestaltung des Stadtteils zu integrieren.
- Methodische Aspekte umfassen hauptsächlich die Unterrichtsmethoden zum sogenannten Frontalunterricht, der vielfältiger und unter Einbeziehung und Planung von außerschulischen Angeboten neue Anregungen erhalten soll. Passend zum jeweiligen Unterrichtsthema können z. B. Beratungsstellen, Theater, Vereine und Verbände in öffentlicher und privater Trägerschaft als "Ideensponsoren" Inhalte mit in den Unterricht einfließen lassen.
- Auf institutioneller Ebene soll sich die Schule selbst als Institution nach außen und innen hin öffnen und Zuständigkeiten erweitern (z. B. die Organisation und Durchführung von Freizeit- und Ferienveranstaltungen). Eine räumliche Öffnung der Schule als Treff- und Versammlungsort, als Begegnungsort – auch außerhalb der regulären Unterrichtszeit – für alle Menschen im Stadtteil (auch für Nichtschüler), als Kulturzentrum und als Ort für sportliche Aktivitäten aller Stadtteilbewohner.
- Zur personellen Ebene gehört dann vor allem die Erweiterung der Lehrertätigkeit über die Wissensvermittlung hinaus. Die Lehrer-Schüler-Beziehung kann dann insbesondere bei außerschulischen Veranstaltungen verbessert werden. Ziel ist es, dass Lehrer zu Partner für Kinder und Jugendliche werden und das Gefühl für einen gemeinsamen Lebensort entwickeln, für dessen Gestaltung alle Beteiligten verantwortlich sind.

(vgl. Herz 1995, 16 f)

Durch Individualisierungs- und Vereinzelungsprozessen kann nach Hopf (1992), Buhren (1994) und Herz (1995) Gemeinwesenarbeit eine unentbehrliche und wirkungsvolle Gegenströmung sein, um Aggressivität und Gewalt im Stadtteil zu mindern. Dem zufolge handelt es sich beim "Community Education" Konzept, wie auch bei den Konzepten "Gestaltung-Öffnung-Reflexion" und "Netzwerkarbeit" nicht um spezielle "Anti-Gewalt-Konzepte", sondern eher um allgemeine Ansätze der Schulentwicklung, die jedoch für die Gewaltprävention fruchtbar gemacht werden können. Die Strategien finden auch in den neuen Bundesländern Anklang (vgl. Herz 1995).

5.2.8 Mobile Prävention gegen Rassismus und Rechtsextremismus

In den neuen Bundesländern entstand 2004 ein Gewaltpräventionsansatz, in dem sich Schanzenbächer (2004) primär gegen Rassismus und Rechtsextremismus wendet und mobile Beratungs- und Präventionsteams vor Ort einsetzt. Allgemein führt Schanzenbächer dabei folgendes aus:

- Information und Aufklärung zur Thematik Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.
- Hilfe beim Erkennen eines möglichen Anstiegs von rechtsextremen und rassistischen Einstellungen vor Ort sowie einer erhöhten Gewaltbereitschaft und fremdenfeindlich motivierten Übergriffen.
- Beratung von Kommunalpolitikern bei ihren Überlegungen und Entscheidungen im Zusammenhang mit rechtsextremen Vorfällen.
- Vernetzung und Unterstützung von Bürgern, Initiativen und Vereinen, die sich für eine demokratische Kultur und gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit einsetzen.
- Beratung von Akteuren in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit im Bemühen um Sicherung einer sich an demokratischen Grundwerten orientierenden Jugendarbeit.

(vgl. Schanzenbächer 2004)

Kennzeichnend für die Struktur der "Mobilen Präventionsteams" ist die Dezentralität. In den beteiligten Bundesländern existieren regionale Beratungsbüros (jeweils zwei bis drei Mitarbeiter bilden ein Team), die den betroffenen Kommunen als Anlaufstelle dienen. Das Konzept wurde zu seiner Einführung im Jahre 2004 häufiger in Anwendung gebracht als heute. Der Vorteil liegt jedoch darin, dass es – je nach Bedarf – kurzfristig installiert und aufgrund seiner Flexibilität effektiv eingesetzt werden kann. Die Beratung selbst, welche kostenlos ist, findet meist vor Ort statt und kann durch Einzelpersonen, Vereine, Initiativen, Firmen oder Kommunen in Anspruch genommen werden. Fokussiert werden zumeist Fragen hinsichtlich rechtsextremistisch dominierten Jugendclubs, Schmierereien und Parolen in Schulen sowie Verkehrsmitteln. Weiterhin erfolgen Hilfestellungen bei gewalttätigen Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum und die Unterstützung von besorgten Eltern, deren Kinder in rechtsextremistische Vereinigungen geraten sind. Die Kultus-, Sozial- und Justizministerien führen darüber hinaus das Programm zunehmend wieder für die schulbezogene (Kinder und Jugend-) Gewaltprävention und Intervention ein (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, 250). Schubarth & Stöss betonten dazu schon 2001 die Notwendigkeit, Schulen und Eltern beim Thema Rassismus und Rechtsextremismus nicht allein zu lassen und konkrete Hilfestellungen und Beratungen anzubieten (vgl. Schubarth/Stöss 2001).

5.2.9 Die soziale Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit)

Eine besonders intensive Form der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe wird an dieser Stelle zum Schluss des Präventionssurveys vorgestellt. Die Schulsozialarbeit. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist in den Schulgesetzen in den §§ 11, 13 und 81 festgeschrieben. Schulsozialarbeit beschränkt den Jugendlichen nicht nur seine Rolle als Schüler, sondern verfolgt einen *ganzheitlichen Ansatz*, in dem die Zusammenarbeit mit den Schulbehörden, dem Lehrerkollegium, den Schülern und den Eltern ein zentrales Handlungselement ist.

Als eigenständiges Angebot der Jugendhilfe liegt die Tätigkeit der Schulsozialarbeit außerhalb des Bildungsauftrages der Schulen, ist jedoch eng mit der Organisationsform "Schule" verwoben. Somit sollte der Arbeitsplatz des Schulsozialarbeiters direkt in der Schule sein, dem Ort, an dem problematisches Verhalten auftaucht. Dabei ist zu beachten, dass auch in den außerschulischen Bereichen die Gründe für auffällige Verhaltensweisen zu suchen sind. An dieser Stelle befindet sich die Schnittstelle für die Tätigkeit der Schulsozialarbeit, die es erforderlich macht, auch außerhalb der Schule tätig zu werden. Dazu gehört die Vernetzung mit weiteren Bereichen der Jugendhilfe, Ämtern, Behörden sowie die Kontaktaufnahme mit beteiligten Familien (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, 242 f).

Bei jugendspezifischen Problemkonstellationen hat der Sozialarbeiter die Aufgabe frühzeitig Konflikte und Probleme zu erkennen, diese zu beurteilen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Dazu ist die enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen und Diensten (Schule, Jugendhilfe, Schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatung, Kinder- und Jugendpsychiatrische Einrichtungen, Gesundheitsämter) und behinderungsspezifische Förderangebote zu suchen und zu vertiefen. Die Schulsozialarbeit hat darüber hinaus die Funktion, die Institution Schule zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst anzuhalten, die (teilweise) Öffnung der Schule, im Sinne einer Gemeinwesenorientierung, zu fördern sowie auf die Bedürfnisse der Schüler hinzuweisen. Dabei darf Schulsozialarbeit nicht den Blick dafür verlieren, dass die Schule den Auftrag hat, systematisch Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Schulsozialarbeit hat vor allem einen präventiven Charakter und ist immer dann erfolgreich, wenn sich Lehrer und Sozialpädagogen ihre häufig unterschiedlichen Zugänge bewusst machen, diese gegenseitig respektieren und unterstützen. Gemeinsames Ziel aller Beteiligten sollte es sein, dem "Kindeswohl" gerecht zu werden (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, 243).

5.3 Fazit

So vielgestaltig die vorgestellten Präventions- und Interventionsprogramme in ihrer Anwendung und Ausrichtung – auch mit Blick auf die unterschiedlichen Zielgruppen – sind, eines rückt jedoch deutlich in den Mittelpunkt: Alle Konzepte und Programme sind im Ziel darauf ausgerichtet, die Entwicklung der sozialen Sensibilität und die Lebensbewältigungsstrategien der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Sie beschäftigen sich mit der Entwicklung von Kernkompetenzen, die insbesondere die Bereiche der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, die Verbesserung von Kommunikationsstrategien sowie die Reflexion des eigenen Handelns und des Urteilens betreffen. Darüber hinaus zielt ein Teil der Programme auf eine Aktivierung des gesamten Schulentwicklungsprozesses, d. h. auf die Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität und nicht zuletzt die Öffnung der Schule und ihre Vernetzung im Gemeinwesen (s. Konzept „Gestaltung-Öffnung-Reflexion“ sowie „Community Education“). Wenn (Gewalt-) Präventivkonzepte ihr vorgegebenes Ziel erreichen sollen und eine sehr gute Qualität der Präventions- und Interventionsarbeit angestrebt wird, so setzt dies besonders gute Rahmenbedingungen voraus. Dazu zählt, dass Gewaltprävention nur dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn sie langfristig angelegt und optimalerweise in den gesamten schulischen *und* außerschulischen Bildungs- und Erziehungsprozess eingebettet ist (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, 251). Die vorgestellten Präventions- und Interventionskonzepte können auf andere *inerschulische* Programme – die sich ebenfalls mit sozialen Problemen an Schulen befassen – aufbauen (z. B. die Drogenprävention, Bekämpfung des Rechtsradikalismus oder die Gesundheitsförderung) oder sich mit ihnen verzahnen, um noch effektivere pädagogische Wirkungen zu erzielen. Für die schulische Präventionsarbeit ist es zusätzlich wünschenswert, Präventions- und Interventionskonzepte der *außerschulischen* Jugendarbeit zu vernetzen und pädagogisch sinnvoll zu verbinden.

Eine Frage bleibt jedoch offen. Können die vorgestellten Präventions- und Interventionsprogramme ihre selbst gesteckten Ziele erreichen? Nachhaltigkeitsuntersuchungen (u. a. Wilson/Lipsey 2001) zu den angewandten Programmen kommen häufig zu dem Ergebnis, dass die Effektivität der Programme durch unterschiedliche (vermeidbare) Einflüsse an Wirkung verliert. Das kann z. B. die Auswahl des falschen Programms für die entsprechende Zielgruppe sein oder eine ungenügende Vorbereitung von Trainer und Klasse bzw. der fehlende Zuspruch durch die Zielgruppe. Doch auch die wissenschaftliche Untersuchungsmethodik der empirischen Erhebungen ist nicht immer hilfreich und nicht immer dazu geeignet valide Ergebnisse zu produzieren, was im Ergebnis der Untersuchung letztlich großen Einfluss auf die Qualität und auf die Wirkmechanismen der Präventions- und Interventionsprogramme hat (vgl. Beelmann 2006).

6 Forschungsmethodische Überlegungen

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden exemplarisch zwei Konzepte – *das Coolnesstraining (CT)* und *das Schulbusbegleiterprogramm (SBB)* – gegen Gewalt *in* der Schule und *außerhalb* der Schule vorgestellt und analysiert. Diese gelten in der Fachdebatte als wirksame Präventions- bzw. Interventionsmethoden bei aggressivem und gewalttätigem Verhalten. Zweck ist, in ihrer komparativen Gegenüberstellung Aufschluss über die darin enthaltenen bzw. anvisierten Wirkmechanismen zu erreichen, was über die propagierten Ziele hinaus eine Einschätzung ihrer Wirkweise, deren Reichweite und Nachhaltigkeit zulässt. Zuvor werden die Grundzüge für einen wissenschaftlichen Vergleich erläutert und in komprimierter Form dargestellt.

6.1 Zum Vergleich als wissenschaftliche Methode

Der (inhaltliche) Vergleich kann als eine grundlegende Methode der (Sozial-) Wissenschaften angesehen werden. Ganz allgemein werden bei einem Vergleich soziale Phänomene nicht nur beschreibend einander gegenübergestellt, sondern es wird durch den Vergleich explizit nach Erklärungsmustern gesucht, warum sich diese Sachverhalte so darstellen, wie sie es anscheinend tun: „A consensus exists that comparative research consists not of comparing but of explaining“ (Przeworski 1987, 35).

Die Vergleiche werden also nicht um ihrer selbst willen angestellt, sondern um einen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Vergleiche finden Verwendung, um Theorien zu prüfen und um Ausschnitte aus der sozialen Wirklichkeit besser beschreiben zu können und deren Sinnhaftigkeit darzulegen (vgl. Allemann-Ghionda 2004).

Dabei stellen sich nach Jahn (2006) drei zentrale Fragen:

1. Warum soll ein Vergleich durchgeführt werden?

Der (sozial-) wissenschaftliche Vergleich ist methodologisch determiniert; er ist ein Forschungsinstrument, zugleich eine Forschungsmethode zu Kontrollzwecken und ist nicht dazu bestimmt, als solches das Ziel zu sein. Vielmehr hat der wissenschaftliche Vergleich die Aufgabe – im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung – eine Forschungsfrage auch hinsichtlich einer Verifizierung oder Falsifizierung zu hinterfragen und gleicht somit einer Triebfeder, die als Mittel einem bestimmten Zweck dient.

2. Was soll verglichen werden / was kann verglichen werden?

Dazu sind (a) bestimmte Kriterien in den Vergleichsgegenständen vorausgesetzt und (b) die genannten Vergleichskriterien müssen eine Varianz beinhalten. Vergleicht man zwei verschiedene Länder miteinander, so ist dies ohne Probleme anhand verschiedener Kriterien wie z. B. Regierungsform, Wirtschaftskraft, Bevölkerungsdichte o. ä. möglich.

Selbst Äpfel und Birnen lassen sich hinsichtlich verschiedener Kriterien (Geschmack, Vitamingehalt usw.) vergleichen und darüber hinaus in eine gemeinsame, übergeordnete (*tertium comparationis*) Klassifizierung (hier: Früchte) einordnen.

Die zuvor genannte Varianz beinhaltet die Schwierigkeit festzustellen, wann die Vergleichsphänomene tatsächlich gleich sind und wann ihre Unterschiedlichkeit beginnt. Die Extremwerte können im Zweifelsfall außerhalb der eigentlichen Logik eines Vergleichs liegen. Denn: Vergleichsphänomene können auf der einen Seite in allen Punkten identisch sein, so dass sich die Basis eines Vergleichs nicht darstellen lässt. Auf der anderen Seite können die Vergleichskriterien fundamental auseinander driften und somit ebenfalls keinen Vergleich zulassen. Affen und Steine oder der Philosoph Platon und die Insel Rügen sind demnach nicht sinnvoll vergleichbar, da keine Gemeinsamkeiten / gemeinsame Klassen und letztlich keine Vergleichskriterien festzustellen sind. Zwischen den genannten Extremwerten liegt also das Forschungsfeld der vergleichenden Wissenschaft.

3. Wie vergleichen?

Diese Frage ist von weitreichender Bedeutung. Dazu sind in der Wissenschaft zahlreiche Strategien für methodische Vergleiche entwickelt worden. In Abhängigkeit der Fallanordnung, der Ähnlichkeit bzw. der Verschiedenheit der Fälle und Phänomene sind vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen des Forschungsdesigns vorstellbar. Mit Blick auf die Logik des Vergleichs ist es dabei von größter Bedeutung den Einfluss der so genannten Kovarianz zu identifizieren um komplizierte und konfigurative Zusammenhänge zu erkennen. Hier kann ein Ereignis z. B. nur dann eintreten, wenn Bedingung A und B zugleich wirken (z. B. der Schüler kommt nur dann pünktlich zur Schule, wenn er selbst rechtzeitig zum Schulbus geht und dieser ebenfalls keine Verspätung hat). Ziel der Forschung ist es dabei, zwischen den verschiedenen und komplexen Beziehungen eine *systematische Varianz* zwischen Effekt und Ursache zu entdecken (vgl. Jahn 2006, 164 f).

Um den Vergleichsbegriff allgemein und greifbar zu beschreiben wurden diverse Definitionen entwickelt, die an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt werden:

Brunswig formulierte schon 1910 eine kurze und prägnante Definition zum Vergleich: „Zwei Objekte vergleichen heißt, sie aufmerksam ... mit spezieller Hinsicht auf ihr gegenseitiges Verhältnis zu betrachten“ (Brunswig 1910, 56).

Hilker konstatierte (1962, 79), "(...), dass funktional betrachtet der Vergleich ein Beziehungsdenken zwischen zwei oder mehreren Erscheinungen derselben Art [ist]". Dabei wird ein Beziehungsverhältnis hergestellt mit dem Ergebnis der Gleichheit (Kongruenz), Ähnlichkeit (Affinität) oder auch Verschiedenheit (Diskrepanz)".

Bürli führt (2010) im Rahmen vergleichswissenschaftlicher Denkmodelle vier Dimensionen in die Diskussion ein:

Deskriptive Dimension: Beschreibungen von Anzeichen, Merkmalen und Tendenzen.

Komparative Dimension: Das Vergleichen relevanter Indikatoren.

Normative Dimension: Berücksichtigung maßgeblicher Richtlinien, Vorgaben, Konzepte und Programme.

Kooperative Dimension: Beachtung der Zusammenarbeit, Beratung und Unterstützung auf dem Vergleichsgebiet.

(vgl. Bürli 2010)

Im Alltag ziehen Menschen sehr oft Vergleiche, sei es im Hinblick auf eine schnellere Entscheidungsfindung, zur Bewertung von Vorgängen oder zur Legitimierung von Handlungen. Sie tun dies auf der Basis ihrer Einstellungen und Werte, so dass sie in gewisser Hinsicht auch theoretisieren. Genauer genommen müsste man sagen, dass sich Vergleiche im Alltag in der einen oder anderen Weise gewissermaßen anbieten und Menschen kognitive Anstrengung unternehmen um Vergleiche zu ziehen.

Sie versprechen sich davon eine Reduktion von Komplexität. Jener Komplexitätsreduktion entspricht in der vergleichenden Sozialwissenschaft die Kategorisierung bzw. Konzeptualisierung der sozialen Realität (vgl. Jahn 2006, 30). Auch in alltäglicher Argumentation fließen z. T. wissenschaftliche Versatzstücke mit ein. Ein Vergleich setzt bereits voraus, dass bestimmte Eigenschaften, Strukturen, Funktionen, Entwicklungen etc. als gemeinsam erachtet werden, dass sich die betrachteten Gegenstände, Sachverhalte oder Prozesse jedoch auch in anderen Aspekten unterscheiden.

Die Untersuchung von Phänomen innerhalb der sozialen Realität dient unter anderem dazu, sie aufeinander zu *beziehen* oder auch voneinander *abzugrenzen*, was in den nachfolgenden Kapiteln anhand eines Vergleichs von Coolnesstraining (CT) und dem Schulbusbegleiterprogramm (SBB) realisiert wird. Das bedeutet, die "Vergleichsgegenstände" CT und SBB gegenüber zu stellen, näher zu erklären und zu beschreiben sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand verschiedener Kriterien herauszuarbeiten.

In den Sozialwissenschaften werden Vergleiche systematisch durchgeführt und ihnen liegt ein mehr oder weniger festgelegtes und allgemein wissenschaftlich anerkanntes methodisches Vorgehen zugrunde. Durch einen systematischen Vergleich nach vorab festgelegten Kriterien sollen letztlich Tatbestände entdeckt werden, die der Wissenschaft andernfalls entgangen wären. Vergleiche sind deshalb häufig methodisch stark (vor)strukturiert: In einem ersten Schritt erfolgt die Deskription, d. h. die Beschreibung der sozialen Phänomene (vgl. Diekmann 2005, 17 ff). Der Gegenstand der Forschungsfrage wird dazu begrifflich gefasst. Dies geschieht in den meisten Fällen bereits theoriegeleitet, da in der wissenschaftlichen Forschung zumindest auf eine erste Grundlagenforschung zurückgegriffen werden kann und die absolute Neu-Entdeckung und darauf folgende Neu-Erforschung eher die Ausnahme bildet.

Dennoch sollen durch die genaue Deskription diejenigen Aspekte in den Blick gerückt werden, die bisher keine oder zu wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfuhren. Es kommt auch vor, dass eine Theorie auf soziale Wirklichkeitsbereiche ausgedehnt wird, in die sie bislang noch nicht vordrang. Zum Beispiel wäre vor fünfzig Jahren eine Untersuchung über gelegentliche Rängeleien und Pöbeleien im Schulbus auf wenig Resonanz gestoßen. Abgesehen von einigen Verhaltensforschern hätte dies kaum jemanden interessiert. Sozialforschung ist demnach auch ein Ausdruck ihrer Zeit; bestimmte Werte und Einstellungen präfigurieren wissenschaftliche Fragestellungen und Bewertungen.

Aus heuristischer Sicht kann ein bloßer Vergleich gewinnbringend sein. Wissenschaftler kommen auf diese Weise zu neuen Ideen, die sie im Anschluss auf ihre theoretische Tragfähigkeit hin überprüfen müssen. Möglicherweise lohnt es sich erst dann ein Forschungsdesign zu entwickeln und bestimmten Fragen weiter nachzugehen.

Vergleiche können auch am Anfang stehen, wenn es etwa darum geht, Präventionsmaßnahmen, die aus theoretischen Erklärungen von Aggression und Gewalt abgeleitet wurden, hinsichtlich ihres Erfolges zu bewerten. In diesem Fall handelt es sich um eine Bewertung von empirischen Befunden nach dem Muster: "Die beste Methode, um die Aggressionen von Jugendlichen einzuschränken, ist anscheinend...". Der heuristische Wert liegt in der ersten Beobachtung von Verhaltensänderungen. Dieser bloße Vergleich ist oberflächlich; das positive Ergebnis muss erst in der Folge hinterfragt (evaluiert) werden. Zum Beispiel könnten für die beobachtete Verhaltensänderung andere Ursachen in Frage kommen, weil sich die kontextuellen Bedingungen des / der Jugendlichen geändert haben. Auch in einer vergleichenden Untersuchung ist zu bedenken, was wissenschaftliche Arbeit allgemein betrifft: Der tätige und untersuchende Wissenschaftler bringt in seinem Forschungsalltag unterschiedliche Einstellungen und Wertvorstellungen ein, die in die Theoriebildung teils unbewusst mit einfließen. Der wissenschaftliche Streit wird dann evtl. umso unerbittlicher geführt.

Ein Beispiel dazu ist die anfängliche Diskussion um das Coolnesstraining (CT), welches – von verschiedenen Autoren und Befürwortern von eher repressiven (Erziehungs-) Gedanken – als viel zu milder (erfolgloser) Nachfolger des Anti-Aggressions-Trainings (AAT) titulierte wurde. Ein weiteres, von manchen Autoren mit viel Rhetorik gespicktes Beispiel ist die immer wieder aufflammende Diskussion um die geschlossene Unterbringung von äußerst gewalttätigen und (anscheinend) durch gängige Hilfsangebote nicht mehr erreichbaren Jugendlichen. Viele Argumente in der Diskussion sind der Tatsache geschuldet, dass Wissenschaftler die Sachverhalte unterschiedlich wahrnehmen und in der Folge auch unterschiedlich beschreiben. Absolute Objektivität ist letztlich nicht möglich. Dies gilt insbesondere für die Sozialwissenschaften die häufig *deutend* und nicht zwingend *erklärend* sein können und wollen. Soziale Realitäten lassen sich nicht betasten, wiegen, ausmessen u. ä., wie das in den Naturwissenschaften vielfach möglich ist. Jede wissenschaftliche Deskription bleibt damit letztlich selektiv. Es kommen jedoch Kriterien zur Anwendung, die auf wissenschaftlicher Vorarbeit beruhen.

Nachdem nun grundsätzlich über die Vorgehensweise im Rahmen einer theoriegeführten wissenschaftlichen Komparation gesprochen wurde, soll in den nachfolgenden Kapiteln explizit auf die beiden hier zu untersuchenden und zu vergleichenden Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme eingegangen werden. Diese Analysen stellen den eigentlichen Kern dieser Arbeit dar.

6.2 Angewandte Analyse- und Vergleichskriterien

Zunächst sei darauf verwiesen, dass Schulbusbegleitprogramme (SBB) im Unterschied zum Coolnesstraining (CT) bisher kaum zum Gegenstand wissenschaftlicher Darstellungen und Diskussionen wurden. Deshalb war im Vorfeld der Auseinandersetzung mit diesem Thema eine eigene explorative Datenerhebung zu Schulbusbegleitprogrammen nötig, um die erforderlichen Vergleichsmaterialien zu erhalten.

In dem ersten Schritt des Vergleichs selbst geht es um das Tertium Comparationis, die Bestimmung des gemeinsamen Dritten, das den Vergleich leiten wird. Im Detail werden hier die Kriterien des Vergleichs festgelegt. Ausschlaggebend für die Festlegung der Kriterien ist ihre pädagogische Relevanz. Im Zuge des Vergleichs muss die Fragestellung präzisiert werden um dessen Sinnhaftigkeit im pädagogischen Kontext einschätzen zu können. In dieser Perspektive erscheinen mir folgende Aspekte von Bedeutung:

- Inhaltliches Konzept, Struktur und Umsetzung der beiden Programme.
Mit Rückgriff auch auf das eigene Datenmaterial zum SBB können die Schulbusbegleiterprogramme und das Coolnesstraining hinsichtlich dieser Gesichtspunkte auf deskriptiver Ebene nebeneinander gestellt werden (Kapitel 7).
- Die in dem CT und dem SBB vermutlich oder tatsächlich enthaltenen Wirkmechanismen.

Unter diesen übergreifenden Gesichtspunkten werden das Coolnesstraining (CT) und das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) einander gegenübergestellt und letztlich ihre jeweiligen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich übergeordneten Kriterien heraus gearbeitet. Dies führt in der weiteren Analyse zu einem abschließenden und vergleichend zusammenfassenden Profil mit folgenden Charakteristika:

- Ziele und Zielgruppe
- Die Beteiligung und Rolle der Zielgruppe
- Initiierte Entwicklungs- und Lernprozesse
- Die Reichweite des Konzepts; sein Erfolg und seine Nachhaltigkeit
- Die Nachprüfbarkeit des Resultats
- Pädagogische Abwägungen

7 Das Coolnesstraining (CT) und das Schulbusbegleiterprogramm (SBB): Zwei unterschiedliche Strategien der Gewaltprävention- u. intervention

7.1 Vorbemerkungen

Die beiden ausgewählten Präventions- und Interventionsprogramme gegen Gewalt in der Schule und auf den Schulwegen stellen zwei gänzlich verschiedene Ansätze dar:

Das Coolnesstraining (CT) – welches von erfahrenen Pädagogen durchgeführt wird – zielt darauf ab, den / die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, eigenes Verhalten entsprechend zu bewerten, zu verstehen und sich zugleich in die Rolle des Opfers hineinzudenken.

Im zweiten Ansatz, dem Schulbusbegleiterprogramm (SBB), arbeiten ältere Schüler selbstständig als Schulbusbegleiter in einem System aus Aufsicht und Kontrolle. Die beteiligten Schulbusbegleiter befinden sich in einer besonderen Rolle, eine Rolle, die normalerweise von Erwachsenen eingenommen wird. Sie beinhalten, Situationen und Abläufe im und außerhalb des Schulbusses zu kontrollieren. Regelverstöße sollen selbstständig erkannt, bewertet und protokolliert werden, um Vorfälle schließlich der Schulleitung zu melden. Ziel ist es, für mehr Sicherheit an den Haltestellen und im Schulbus zu sorgen.

Das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) ist bisher noch nicht hinreichend wissenschaftlich erforscht worden, so dass es keine fundierte Literatur zum Aufbau, zur Funktion und der Wirkungsweise dieses Konzepts gibt. Deshalb enthält die in Kapitel 7.3 ausgeführte Darstellung dieser Präventionsmethode Daten aus einer eigenen empirischen Untersuchung. Diese wurde zum Zwecke grundlegender Information über diese neue Methode der Gewaltprävention- und Intervention auf Schulwegen erhoben, also in erster Linie zu deskriptiven Zwecken.

7.2 Das Coolnesstraining (CT)

7.2.1 Konfrontative Pädagogik (KP)

Das Coolnesstraining (CT) (als milder Ableger des Anti-Aggressivitäts-Trainings) sind Konzepte der so genannten *Konfrontativen Pädagogik*. An dieser Stelle wird zunächst der Versuch einer begrifflichen Verortung gemacht.

Der Begriff der *Konfrontativen Pädagogik* wurde seit seiner Einführung kontrovers diskutiert und anfangs als ein Atavismus, d. h. ein Rückfall in alte hierarchische und autoritäre Strukturen dargestellt, wogegen sich die Vertreter dieses Ansatzes verwarnten.

Die *Konfrontative Pädagogik* steht ausdrücklich *nicht* für eine in sich geschlossene Theorie, sondern bezeichnet einen pädagogischen Handlungsstil, eine Methodik im Kontext eines auf Demokratie und auf die Förderung von Selbstverantwortung des Klienten zielenden erzieherischen Prinzips (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 45). Die Konfrontation wird hierbei als eine von zahlreichen Interventionsformen eingesetzt. Konfrontative Pädagogik steht in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und wird dabei als Ergänzung zur lebensweltorientierten Pädagogik definiert, wobei der konfrontative Gedanke das letzte pädagogische Mittel (*ultima ratio*) im Umgang mit aggressiven Jugendlichen darstellt (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 29 f).

Es wird dabei der Versuch unternommen, dem Täter seine Tat aus einem anderen Blickwinkel vor Augen zu führen und ihn gleichzeitig dahin zu bewegen, sich in die Situation des Opfers zu begeben. Jugendliche Straftaten zu verstehen heißt dann nicht, diese durch diverse Gedankenspiele zu bagatellisieren oder mit erzieherisch-sozialisationsbedingten Defiziten unterschiedlichen Ursprungs zu entschuldigen. Vielmehr wird die Notwendigkeit erkannt, Täter (Kinder und Jugendliche) mit den Folgen ihres Handelns für die Opfer (einschließlich der Wiedergutmachung) zu konfrontieren (vgl. ebd. 2013).

Die Auseinandersetzung mit den Tatfolgen ist in der konfrontativen pädagogischen Arbeit ein bedeutsamer Schlüssel für den Zugang zu den Tätern, da die Opferperspektive für die Täter in der Regel ein Tabu-Thema ist. (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 45 f). Die Intention, die dem zu Grunde liegt, wird durch den Oberhausener Sozialpädagogen und CT-Trainer Reiner Gall als handlungsleitendes Motiv zusammengefasst und als zentraler Leitsatz formuliert: *"Die Person und ihr (gewalttätiges) Handeln verstehen, mit diesem aber nicht einverstanden [zu] sein. [...]"* (Kilb/Weidner/Gall 2013, 107).

Dieses Nicht-Einverstanden-Sein wird im Training mit Hilfe der Tat-Konfrontation vermittelt. Auf der einen Seite stehen das Verständnis und die Empathie mit den Tätern, auf der anderen Seite gilt es absolute Grenzen zu ziehen. Diese Grenzziehung ist von großer Bedeutung und zugleich für die handelnden Akteure eine der schwierigsten Aufgaben in der Erziehung (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 30f). Dies alles stellt sicherlich kein Novum dar, beschreibt aber auf eindringliche Art die Richtung der zu leistenden pädagogischen Arbeit. Dabei drückt Gall zweierlei aus: Erstens die Notwendigkeit des Beziehungsaufbaus und die Nähe zu den gewalttätigen Kindern und Jugendlichen und zweitens die Notwendigkeit rote Linien nicht zu überschreiten und zugleich opferverharmlosenden Tatrechtfertigungen zu erschüttern. Beides ist nach Gall notwendig – und vor allem: Beides ist kein Widerspruch.

Kritische Stimmen bezüglich der konfrontativen Erziehungsmethode zielen darauf ab, dass der handelnde Pädagoge häufig selbst grenzgängige Kommunikations- und Aktionsstrukturen – insbesondere bei der Konfrontation auf dem tribunalartig inszenierten "heißen Stuhl" – an den Tag legt. Der Täter wird in diesem Zusammenhang häufig vorgeführt und erniedrigt, was als gegenläufig zum pädagogischen Bemühen angesehen werden muss. Der dabei entstehende (pädagogische) Druck, denen sich die Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sehen, führt oftmals zu Überforderungen die ggf. eine Blockadehaltung auslösen können. Auch ethische und rechtliche Einwände sind häufig zu hören.

Dazu gehören Einwände bezüglich der Menschenwürde, Behandlungsgleichheit, Recht auf Privat- und Intimsphäre und die Wahrung der Verhältnismäßigkeit der Mittel zwischen Klienten und Therapeuten. Letztlich ist auch der Hinweis auf den Datenschutz legitim, da der Täter während der Sitzung die Tat mit all seinen Hintergründen offen legen muss (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 45 f). Befürworter und Kritiker der *Konfrontativen Pädagogik* konnten sich letztlich kaum annähern.

7.2.2 Konzeptioneller Aufbau des Coolnesstrainings (CT)

Die Zielgruppe:

Das Coolnesstraining (CT) wurde von Gall 2001 entwickelt und richtet sich an gewaltbereite Kinder und Jugendliche, deren potenzielle und tatsächliche Opfer sowie ebenso an die scheinbar unbeteiligten Beobachter. Das Training ist konfrontativ-prophylaktisch ausgerichtet und wird vor allem in Jugendeinrichtungen, teilweise auch in den Schulen durchgeführt. Es basiert auf einem lerntheoretischen-kognitiven Paradigma und wurde in Anlehnung an das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) zu einem späteren Zeitpunkt entwickelt (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 106)

Die lerntheoretischen Aspekte konzentrieren sich dabei auf Kinder und Jugendliche und deren konkreten Umgang mit Konfliktsituationen, etwa im Rahmen von individuellen Provokationstests oder bei der Analyse von Aggressivitätsauslösern (angelehnt an die systemische Desensibilisierung) (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 105).

Das CT arbeitet – im Unterschied zum Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) für erwachsene oder ältere jugendliche Gewalttäter – sehr stark mit motivierenden, aufbauenden Aktivitäten. Die typischen AAT-Konfrontationen, die häufig mit einer Erniedrigung des Täters verbunden sind, werden im CT nicht "kopiert".

Die leitenden Ziele:

Das Curriculum des Coolnesstrainings konzentriert sich auf den Umgang mit (alltäglicher) Aggressivität und Gewalt, wobei die Wahrnehmung eigener Täter- bzw. Opferdispositionen und das Setzen von Grenzen trainiert werden sollen. Ein wichtiges Ziel ist dabei die Entwicklung von gewaltfreien Konfliktlöse- und Deeskalationsstrategien während des Trainings. Das Verhalten der Teilnehmer soll eine Erneuerung in Richtung einer persönlichen Einstellungsveränderung (nicht zu verwechseln mit einer psychotherapeutischen Persönlichkeitsveränderung) erfahren. Ein zentraler Aspekt dabei ist, dass das Lernen durch Einsicht und die Erlernung neuer Verhaltensalternativen zu dieser Einstellungsveränderung führt. Die Kooperation und Gemeinsamkeit in der Gruppe sowie neue Aspekte von Wahrnehmung und Kommunikation sind wichtige Elemente im Coolnesstraining, die einhergehen mit einer "Peergroup-Education", die sich um Vertrauen und Offenheit bemüht (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 106 f).

Im Coolnesstraining (CT) sollen Abwehr und Feindseligkeit reduziert werden. Die Suche nach konstruktiven Konfliktlösungen schließt die Reflexion und Änderung des eigenen Verhaltens zwingend mit ein, um in Bedrohungssituationen richtig und gewaltfrei handeln zu können. Opferverharmlosende Tatrechtfertigungen sollen vermieden und die Beurteilung bzw. Wirkung der eigenen Körpersprache soll erlernt werden. Letztendlich geht es darum, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen und lernen, sie zu bewerten, um im weiteren Verlauf den Umgang mit Rollen, Normen und Werten zu verstehen. Gewaltursachen, Auslöser und Gelegenheiten gewalttätigen Verhaltens werden während des Trainings Gegenstand einer umfangreichen Analyse. Vorrangiges Ziel ist hierbei immer die Opfervermeidung (vgl. Gall/Weidner 1995, 105 f).

Zusammenfassung der Ziele, Inhalte, Methoden und Bausteine des (CT):

- CT ist ein Trainingsangebot zur Verbesserung der Handlungskompetenz in konflikträchtigen Alltagssituationen.
- CT dient der Gewaltprävention und Gewaltintervention in Schule und Jugendhaus.
- CT verbessert die sozialen Kompetenz von Kinder und Jugendliche und fördert eine Kultur des Hinschauens und der friedfertige Einmischung.
- CT dient der Reduzierung der Feindseligkeitwahrnehmung, fördert selbstbehauptendes und deeskalierendes Verhalten in Konfliktsituationen.
- CT dient der Stärkung der Opfer, der Sensibilisierung der Täter und der Stärkung der Kompetenz der Peergroup für schwierige Situationen.
- CT dient der Verfestigung eines zivilisatorischen Standards der Friedfertigkeit. Wichtigstes Ziel im Coolnesstraining ist die Opfervermeidung.

(vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 106 f)

Inhalte des Coolnesstrainings:

- Im CT geht um die konkreten Ursachen, Auslöser und Gelegenheiten für aggressives und gewalttätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen in bestehenden Gruppen.
- Im CT werden mit den Kindern und Jugendlichen Verhaltensalternativen zu selbstunsicheren bzw. aggressiven Verhaltensweisen in konflikträchtigen Situationen erarbeitet und teilweise erprobt.
- Im CT werden die eigenen Rollen als Täter, Opfer oder Zuschauer aufgedeckt und damit einer bewussten Veränderung zugänglich gemacht. Die aktuellen Täter-Opfer-Strukturen in einer Gruppe werden teilweise offen gelegt und so bearbeitbar gemacht.

- Im CT geht es um grundlegende soziale Fertigkeiten wie Wahrnehmen und angemessenes Ausdrücken von Gefühlen. Strukturen menschlicher Begegnung (Rituale, Territorien, Nähe u. Distanz), Selbstbehauptung und Deeskalation in Konfliktsituationen und kooperatives Verhalten in Gruppen sind weitere Elemente.
- Im CT werden die Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen visualisiert und teilweise thematisiert. Mögliche Themen sind hierbei Sexismus, Rassismus, Macht und Ohnmacht, Gewalt durch Erwachsene, männliches und weibliches Rollenverhalten.
- Im CT lernen Kinder und Jugendliche ihre eigenen Empfindlichkeiten in Bezug auf Beleidigungen, Rempelen, Provokationen usw. besser kennen (Frage dazu z. B.: Was bringt dich auf die Palme, was ärgert dich?)

(vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 112)

Die Reflexion der Opferrolle:

Zahlreiche Opfer, die von ihren Erfahrungen in den Trainings berichten, sagen aus, dass sie häufig, begünstigend für die Täter, zur Entstehung und Verschärfung von Gewaltereignissen beigetragen haben (vgl. Gall/Weidner 1995, 107 f). Somit kennen die Opfer oftmals den Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten und der Konsequenz ihres Verhaltens. Jugendliche geraten häufig in die Opferrolle, weil sie bestimmte Verhaltensmuster z. B. in der Klasse oder Gruppe nicht durchschauen, über keinen ausreichenden Selbstschutz bzw. Selbstsicherheit verfügen oder nicht in der Lage sind, in Konfliktsituationen eigene (Verhaltens-)Drehbücher zu entwickeln. Damit sind Konfliktlösestrategien gemeint, die darauf ausgerichtet sind, Konflikte erst gar nicht entstehen zu lassen bzw. entstandene Konflikte zu entschärfen. Durch ihre eigene Körpersprache (z. B. Gestik, Mimik, Körperhaltung) bringen sich viele der potentiellen Opfer darüber hinaus immer wieder selbst in den Fokus von Angreifern.

Viele Opfer tragen durch ihre passive und inaktive Haltung lange zur Geheimhaltung bzw. Nicht-Entdeckung von Straftaten bei. Kinder und Jugendliche, die Opfer von Gewalttaten werden, reden oft nicht mit ihren Eltern oder Lehrern darüber. Sie haben Angst vor den Tätern, befürchten Einschränkungen hinnehmen zu müssen und haben Sorge, nicht ernst genommen und Vorwürfen ausgesetzt zu werden (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 107).

Die Reflexion der Täterrolle:

Die Illusion, mit Gewalt Probleme lösen zu können, wird vor allem von der Reaktion der Opfer und von scheinbar unbeteiligten Dritten gespeist. Opfer berichten auch davon, zuvor schon in anderen Situationen selbst als Täter auffällig gewesen zu sein. Opfer und Dritte zeigen sich dabei meist durchweg äußerst beeindruckt bis verängstigt. Durch die Unterwerfung des Opfers gewinnen die Täter eine Erhöhung ihres Selbstwertgefühls und attestieren sich ein gutes Durchsetzungsvermögen (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 107).

Ostbomk-Fischer weist darauf hin, dass Menschen häufig gewalttätig werden, wenn ihr Opfer unterlegen scheint. Der Angreifer geht dann davon aus, dass sein Handeln keine negativen Konsequenzen für ihn selbst hat. Tyrannisch ist die Situation insofern, als das der Täter keine Zeugen hat oder nur solche, die sein Handeln dulden oder unterstützen. Zahlreiche Gewalttaten ließen sich so auf Grundlage dieser Erkenntnis verhindern, wenn anwesende Personen, die von Angst und Hilflosigkeit gelähmt sind, über ein eigenes Handlungskonzept verfügen würden (vgl. Ostbomk-Fischer 1993).

Jedoch empfinden sich die Täter häufig selbst gleichzeitig als Verlierer und Versager. In der Folge benötigen die Täter Rechtfertigungsstrategien, weil sie gegenüber der Öffentlichkeit, aber auch gegenüber sich selbst belegen müssen, dass ihre Tat gerechtfertigt war. In der Reduzierung von eigenen Gefühlen der Schuld anderen gegenüber sind sie Spezialisten (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 107).

Kontexte des Coolnesstrainings:

Das Handlungsviereck von Täter, Opfer, Gruppe und Schule (Institution).

Abbildung 1: Das Handlungsviereck

Täter	Opfer
Zuschauer (Gruppe)	Schule (Intervention)

(Kilb/Weidner/Gall 2013, 106)

Da alle Akteure in gewisser Hinsicht untereinander für Konflikte mitverantwortlich sind, werden im Coolnesstraining (CT) alternative Verhaltensstrategien ausgearbeitet.

Das Konzept einer "würdigen" Konfrontation wurde von Hagedorn (1994) vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien auf die folgende Formel gebracht:

„Akzeptanz + Konfrontation = soziale Entwicklung“

Es geht ihr dabei nicht um Rache oder Vergeltung, sondern um Schadenswiedergutmachung und soziale Lernentwicklung. Die bei Hagedorn an einer Untersuchung beteiligten Schüler waren in der Regel männliche Täter, die verschiedene Formen der persönlichen Benachteiligung erfahren hatten. Sie hatten damit begonnen, ihrem Umfeld mit wachsender Abwehrhaltung und Feindseligkeit zu begegnen (vgl. Hagedorn 1994, 88 f).

Methoden und Bausteine des Coolnesstrainings:

Konfrontative Pädagogik – und somit auch das Coolnesstraining (CT) – ist „geführte Gruppeninteraktion“ (Kilb/Weidner/Gall 2013, 108) und letztlich eine klassische soziale Kontrolle im Gewand der peer-group-education.

In diesem Prozess ist die „Gruppe der Gleichen“ im Idealfall der eigentliche Machtfaktor. Im CT initiiert der Gruppenleiter/Lehrer einen Gruppenprozess, der eine Verhaltensänderung herbeiführen soll. Häufig sind es im Alltag die gruppen-dynamischen Prozesse, die die unmittelbare Situation beeinflussen und die oftmals zur Entstehung von Gewaltereignissen beitragen. Die Gruppe heizt den Konflikt teilweise an und begünstigt außerdem die sogenannte „tyrannische Gelegenheit“ (ebd., 108). Diese Gelegenheiten wären von einzelnen Jugendlichen ohne gruppenspezifischen Druck und Zustimmung bzw. Ansporn nicht oder nicht in dieser Form aggressiv ergriffen worden. Speziell diese Strukturen werden im Training analysiert, in Phasen zerlegt und im Rollenspiel inszeniert. Kinder und Jugendliche arbeiten während dieser "Action-Phase" mit einem gesteigerten Interesse. Zahlreiche Kinder und Jugendliche der peer-groups sind in der Lage, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler positiv zu beeinflussen und verantwortungsvoll untereinander Streit zu schlichten. In manchen Situationen verstehen sie es mindestens genauso gut, wenn nicht besser als die Trainer selbst, Opfern und Tätern ihre Hilfe anzubieten, um die aktuellen Konflikte zu lösen (vgl. Weidner/Gall 2009, 24 f).

Intervention und Streitbeilegung wird zu einer Leistung von Schülern für Schüler. Sie lernen Konflikte konstruktiv zu lösen, ohne auf Erwachsene angewiesen zu sein. Kinder und Jugendliche sind dabei nicht Problemverursacher, sondern Problemlöser. Wichtige Instrumente stellen die *interaktionspädagogischen Übungen* und Spiele dar. Dazu gehören Rollen- und Theaterspiel, die szenische Darstellungen von bedrohlichen Situationen (Boalsches Theater) sowie sportlich körperbetonte Spiele (Action und Stunts) kombiniert mit anschließenden Methoden der Entspannung. Die *Visualisierung von Befindlichkeiten* in Gruppen (mögliche Themen können z. B. Sexismus, Rassismus, Macht, Adultismus und Gewalt sein) und die *Selbstexploration als Täter und Opfer* sowie die *Befragung nach Stärken und Schwächen* sind weitere Elemente des Trainings (vgl. ebd.).

Bei der Durchführung des Coolnesstrainings gilt das Prinzip:

Niemand hat das Recht, den anderen zu beleidigen, zu verletzen oder auszugrenzen. Geschieht dies dennoch, erfolgt Konfrontation (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 109).

Die Konfrontation, ausgeübt in verschiedenen Level und Härtegraden, muss im Sinne von Hagedorn (1994) stets wohlwollend erfolgen. Neue Sichtweisen der Schüler werden durch bestimmte Rollenspiele sowie Konfrontationen mit Gewaltszenen aus dem schulischen Alltag und durch die einzunehmende Opferperspektive provoziert. Die Kinder und Jugendlichen durchlaufen so einen Lernprozess. Sind die erlernten nicht-aggressiven Konfliktlösungsstrategien in der Gruppe hinreichend gefestigt, kann der besonders auffällige und aggressive Jugendliche durch die unausgesprochene Drohung, nicht mehr dazuzugehören, beeinflusst werden. Getragen wird das CT durch ein Ziel, welches eine gruppenstiftende Wirkung hat (vgl. Hagedorn 1994, 89 f). Durch das CT lernen die Schüler, ihre eigene Sichtweise auf eine potentiell mit Aggressivität aufgeladene Situation zu relativieren. Sie erkennen, dass andere scheinbar ebenso berechtigte Gründe haben, mit Gewalt zu reagieren, die Situation jedoch damit nicht gerecht zu lösen ist. Die Schüler schaffen sich durch die emotionale Betroffenheit und die Distanzierung vom Geschehen einen Reflexionsspielraum, in dem sie nach einer alternativen Handlung suchen. In dieser Perspektive liegt letztlich so etwas wie Objektivität, das Bilden eines angemessenen Urteils. Da auch sie Opfer von Gewalt werden können, zeigen sich im Idealfall die Schüler in der Folge bereit, am CT mitzuwirken und den Täter mit Fragen und Ausrufen zu konfrontieren. In der wechselnden Rolle von Täter und Opfer können sie eine gute Basis zur Entwicklung (erhöhter) Empathie und sozialen Verhaltens finden (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 106 f). Im CT lernen die Schüler, zwischen dem Inhalts- und Gefühlsaspekt einer Aussage zu unterscheiden, indem z. B. bestimmte Szenen mit typischen Wortwechseln (z. B. im Schulbus: "Verschwinde, dies ist mein Platz"), die zur Eskalation führen, nachgestellt werden.

Der Lehrer regt die Schüler zur Überlegung an, welche Botschaften sich hinter einer Aussage wie „Gib mir meinen Platz zurück!“ noch verbergen könnten. Hinter der Entschiedenheit und der Aggressivität, mit der die Aussage gemacht wird, können sich nämlich auch Ängste, uneingestandene Schwächen oder ganz einfach eine Bitte verbergen. Die Schüler begreifen, dass nicht alles so gemeint ist, wie es ‚überkommt‘, und nicht alles so ‚ankommt‘, wie es tatsächlich gemeint ist. Auch diese Rollenspiele helfen den Schülern, im Rahmen eines CT, eine aufgeheizte Atmosphäre im Schulbus neu zu interpretieren.

Folgende methodische Elemente kommen nach Kilb, Weidner & Gall (2013, 109 f) zur Anwendung:

Körperlich betonte Spiele:

Die Teilnehmer lernen aggressive Anteile und körperliche Reaktionen bewusst wahrzunehmen und unter der eigenen Kontrolle zu halten.

Rollenspiele:

Sie dienen der Erkennung der eigenen Befindlichkeit in Konfliktsituationen und der Wahrnehmung eigener Täter- bzw. Opferdispositionen. Zudem wird die Palette an Verhaltens- und Reaktionsweisen erweitert, trainiert und auf ihre Effizienz hin untersucht. Rollenverhalten und Rollenerweiterungen werden transparenter. Erste leichte Provokationen müssen an diesem Punkt ausgehalten werden.

Interaktionspädagogische Übungen:

Die Eigen- und Fremdwahrnehmung wird gefördert. Nonverbale und verbale Kommunikationsmuster werden überprüft. Subjektive Wahrheiten, häufig Ursache für Gewalthandlungen, werden erkannt und können bearbeitet werden.

Visualisierungstechniken:

Visualisierungen, die Sichtbarmachung von Gewalt (z. B. durch Einspielung von kurzen Videosequenzen) machen Erfahrungen, Meinungen, Verhaltensmuster häufig erst sichtbar. Eine Sensibilisierung für das Thema Gewalt ist oftmals erst durch die Methode der Visualisierung möglich.

Deeskalation – sinnvolles Verhalten in schwierigen Situationen:

Effizientes und sinnvolles Verhalten kann erprobt und eingeübt werden. Durch aktive Kommunikation kann das Opfer die zugeschriebene Rolle verlassen oder muss dies erst gar nicht annehmen. Das Aushalten der Provokation und die Erhöhung der Frustrationstoleranz können trainiert werden.

Entwicklung von Opferperspektiven:

Täter müssen sich mit der Befindlichkeit von Opfern auseinandersetzen. Dies geschieht u. a. durch Rollentausch, Berichte von Opfern / Opferbriefe.

Entspannungs- und Vertrauensübungen:

Die Verbesserung der individuellen Körperwahrnehmung durch z. B. Entspannung. Musikalische Beiträge und positive Erfahrungen mit der Gruppe verändert die Atmosphäre und führen zu einer besseren individuellen Befindlichkeit. Um ein länger andauerndes Coolnesstraining (3 bis 5 Monate, 2 bis 3 Schulstunden pro Woche) in Schulklassen und Jugendgruppen durchführen zu können, müssen die Bedingungen stimmen. Schulen und Jugendeinrichtungen müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllen bzw. Bedingungen akzeptieren.

In Bezug auf die Zielsetzung des Trainings bietet sich nach Kilb, Weidner & Gall (2013, 117) eine der folgenden Organisationsformen des Coolnesstrainings (CT) an:

Einführung ins Coolnesstraining (5 - 10 Schulstunden):

- Kennerlernen des Trainers und der Trainingsmethode
(auch geeignet als Einführung für Multiplikatoren)
- Thematisierung einzelner, ausgewählter (Gruppen) Konflikte

Projektwoche (5 Tage à 3 - 6 Schulstunden):

- CT als Maßnahme zur Gewaltprävention und Gewaltbearbeitung
- Geeignet für Primarstufe ab 3. Klasse, Sek.-Stufe I und II

Langzeit-Training (3 - 6 Monate 1x wöchentlich à 3 Schulstunden):

- CT als Maßnahme zur Gewaltbearbeitung und Vermeidung
- Geeignet für Primarstufe ab 3. Klasse, Sek.-Stufe I und II

Je nach Durchschnittsalter, Zusammensetzung und Größe der Gruppe, der aktuellen Gruppensituation und den gegebenen Rahmenbedingungen werden die inhaltlichen Schwerpunkte und Methoden des Trainings ausgewählt.

Ein Training setzt sich je nach Umfang aus einer Vielzahl *einzelner Arbeitseinheiten* zusammen, in der Regel wie folgt:

- Warming up
- Bewegungsspiele
- Inhaltlicher Schwerpunkt
- Cool-down (Entspannung)

7.2.3 Abschließende Überlegungen

Das CT ist nicht der Weisheit letzter Schluss, welcher zukünftig alle Kontroversen und Schwierigkeiten verhindert. Es ist ein Vorschlag an Lehrer, neue, erweiterte Wege zu ihrer Klasse zu suchen. Die Teilnahme der Pädagogen und der Wille zur dauerhaften Begleitung dieser neuen Prozesse ist grundsätzlich Voraussetzung zur Durchführung des Trainings. Zwischen Schülern und Trainingsanleitung muss zumindest grundsätzlich ein belastbares Verhältnis bestehen, das auf gegenseitigem, wohlwollendem Interesse gegründet ist. Es ist von Seiten des CT-Trainers stets zu reflektieren; denn die Ziele des Trainings könnten nicht in Erfüllung gehen, wenn sich bei den Schülern der Eindruck eines neuen „pädagogischen Tricks“ von Seiten der Lehrer bzw. der CT-Trainer aufzwingt (vgl. ebd., 110 f).

Verwendung findet dabei ein Bild, welches von Faller, Kerntke und Wackermann 1996 geschaffen wurde. Demnach ist gemeinsam das „emotionale Bankkonto zu den Schülern“ (vgl. Faller/Kerntke/Wackermann 1996, 34 f) zu analysieren, ein fiktives Konto mit einer Soll- und Habenseite auf dem ständig Veränderungen stattfinden.

Die Schüler und Schülerinnen sollen eine Mindestmotivation für das Training haben. Aus der Erfahrung können die CT-Trainer berichten, dass dies kein nennenswertes Hindernis darstellt, denn häufig wird von Seiten der betroffenen Schüler argumentiert: „Alles (andere) ist besser als Schule“.

Für die Schüler muss zudem klar sein, worum es thematisch geht und dass möglicherweise neue Anforderungen und Zumutungen auf sie zukommen. Die jugendspezifische Auslegung von „Cool-Sein“ meint oft Durchsetzung, Souveränität, Erfolg und Sicherheit. Aus dieser Annahme ergibt sich bei den Jugendlichen manchmal eine falsche Interpretation des Coolnesstrainings. Gelingt es den CT-Trainern die genannten Voraussetzungen für das Training zu schaffen, stellen sich zusehends und mit fortschreitender Trainingsdauer laut Kilb, Weidner und Gall (2013, 111) gemeinschaftliche Erfolge ein.

Die Techniken bzw. Methoden der konfrontativen Pädagogik (KP) werden in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland nur am Rande bzw. gar nicht unterrichtet. Vielmehr stehen lebensweltorientierte Ansätze, Emanzipationsprozesse und insgesamt akzeptierende Begleitmaßnahmen im Focus der Ausbildung. Dies ist sicherlich für den Großteil der Adressaten hilfreich. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass es beim Umgang mit besonders aggressiven und devianten / delinquenten Kindern und Jugendlichen zum Handlungsrepertoire der professionellen Mitarbeiter auch von Vorteil sein könnte, sich ebenfalls mit konfrontativen Methoden auszukennen um eventuell einen geeigneten Maßnahmen-Mix praktizieren zu können (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013).

7.3 Das Schulbusbegleiterprogramm (SBB)

7.3.1 Allgemeines zu dem Konzept und dem Aufbau der Schulbusbegleitung

In Deutschland gehen täglich Millionen Kinder und Jugendliche zur Schule und benutzen dabei öffentliche Verkehrsmittel. In ländlichen Regionen sind Fahrzeiten von mehr als 30 Minuten keine Seltenheit. Schulwege stellen einen relativ kontroll- und aufsichtsfreien Raum für die Schüler dar, in dem sie sich frei und – zumeist – ohne Anwesenheit von Eltern und Lehrern bewegen und auf den weder die Eltern noch die Lehrkräfte einen unmittelbaren Einfluss ausüben können. Vor Beginn und nach dem Ende des Unterrichts entstehen außerdem zeitliche Freiräume, besonders dann, wenn Kinder und Jugendliche zu Hause nicht erwartet werden. An den Haltestellen und in den Schulbussen kommt es immer wieder zu massiven körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Schülern und Schülerinnen. Insbesondere Bedrohungen und Erpressungen, Bullying sowie Körperverletzungen, Sachbeschädigungen und Diebstahl von öffentlichem und privatem Eigentum stellen Herausforderungen dar.

Indem sich die Täter die geringe Kontrolldichte zunutze machen, haben sich die öffentlichen Verkehrsmittel für viele Schüler zu Orten der Gewalt entwickelt. Schüler berichten von einem alltäglichen Kampf an den Bushaltestellen sowie in den Bussen und Bahnen. Besonders die jüngeren und kleineren Schüler werden häufig an den Haltestellen geschubst (wodurch die Unfallgefahr durch einfahrende Busse erhöht ist), am Einsteigen in den Bus gehindert oder von den Sitzplätzen vertrieben.

In der Literatur (überwiegend) und so auch in dieser Arbeit wird das „Schulbus-Phänomen“ dem Bullying gleichgesetzt (z. B. Fereidooni 2012). Dabei zeichnet sich das Bullying durch wesentliche Aspekte aus:

- *Wiederholungsaspekt:* Die Angriffe auf einen Schüler (seltener eine Schülerin) finden mindestens einmal wöchentlich und über mehrere Monate statt).
- *Intention zu verletzen / quälen:* Ein Schüler will den anderen offenbar bewusst verletzen und quälen. Die Gewaltszene trägt keinerlei spielerischen Charakter, wie dies als „Schubsen und Toben“ unter Jungen „normal“ ist.
- *Machtgefälle:* Das Opfer ist körperlich deutlich schwächer als der Täter. Das heißt, es hat in der Auseinandersetzung *per se* keine Chance. Das asymmetrische Machtgefälle kann auch hinsichtlich des Intellekts oder des sozialen Status bestehen. Hierbei treten subtilere, psychische Aggressionen auf. Im Schulbus dominiert jedoch deutlich das körperliche Bullying.
- *Hilflosigkeit:* Mit der physischen Unterlegenheit des Opfers korrespondiert das Gefühl des absoluten Ausgeliefertseins. Hilfe von anderen Schülern ist nicht zu erwarten. Die Opfer schildern Ohnmachtsgefühle und werden über die Zeit hinweg traumatisiert.
- *Vertreibung:* Der „Vernichtungswille“ des Täters zeigt sich auch darin, dass er das Opfer durch die Erniedrigung von der „sozialen Gemeinschaft“ der Klasse / Schule isolieren will.

(vgl. Fereidooni 2012, 20 f)

An dieser Stelle setzt die Tätigkeit der Schulbusbegleiter (damit ist auch immer die weibliche Form der "Schulbusbegleiterinnen" gemeint) an, um mehr Sicherheit an den Bushaltestellen und im Schulbus zu gewährleisten. Dabei handelt es sich um (meist männliche) speziell ausgebildete Schüler, die eine Aufsichts- und Kontrollfunktion an den Haltestellen und während der Fahrt in den Schulbussen wahrnehmen, dabei relevante Vorfälle auf schulinternen Formularen (s. Anhang) notieren und im Anschluss der Schulleitung melden. Der Schulbusbegleiter soll genereller Ansprechpartner für alle Mitschüler sein und in Ausübung seiner Tätigkeit eine zusätzliche Vorbildfunktion für alle Schüler haben. Durch die Legitimation der Schulleitung, Busunternehmen und der Eltern wird eine Aufsichts- und Kontrollfunktion auf die verantwortlichen Schulbusbegleiter übertragen.

Ein pädagogisch wichtiger Punkt bei allen SBB-Projekten ist, dass Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 8, 9 oder 10 *eigenverantwortlich* handeln und sich auf die Unterstützung der Schulleitung verlassen können. Besonders der Schulleitung kommt an dieser Stelle eine wichtige Funktion zu: Zum einen muss sie sich darauf verlassen können, dass die Schulbusbegleiter objektiv und ohne persönliches Ansehen Verstöße auf schulinternen Formularen aufzeichnen und melden. Auf Seiten der Schulbusbegleiter können diese umgekehrt sicher sein, dass die Schulleitung oder auch die Busunternehmen entsprechende Konsequenzen aus den gemeldeten Vorfällen ziehen und den eingesetzten Schulbusbegleitern den Rücken stärken. Die Sanktionspalette reicht dabei von einer Ermahnung, Entzug der Busfahrkarte bis hin zum Schulverweis und/oder strafrechtlichen Sanktionen.

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist es von Bedeutung, den Zusammenhang von *Aufsicht und Kontrolle und ihrer Wirkungsweise* im Rahmen der Schulbusbegleitertätigkeit darzustellen, da bisher nur wenige Erkenntnisse über diese Tätigkeit vorliegen. *Aufsicht und Kontrolle* auf der einen Seite und die daraus resultierenden *Folgen und Wirkungen* auf der anderen Seite sollen besser als bisher fassbar werden.

7.3.2 Vorstellung von SBB-Projekten an zwei NRW Hauptschulen im Kreis Siegen-Wittgenstein

7.3.2.1 Einführender Überblick

Durch eine Befragung von Schülern und Schülerinnen soll der Ansatz schulischer *Gewaltprävention auf Schulwegen* mithilfe der neuen Schulbusbegleiterprogramme (SBB) dem Leser konkreter dargestellt sowie deren Ziele, Erwartungen, Erfahrungen und Einschätzungen verdeutlicht werden. So kann eine sichere Ausgangsbasis für den Vergleich von Coolnesstraining (CT) und Schulbusbegleiterprogramm (SBB) geschaffen werden.

Dazu wurden Schulbusbegleiterprojekte an zwei nordrhein-westfälischen Hauptschulen – Hauptschule A (Klassen 8 und 10) und Hauptschule B (Klassen 8, 9a und 9b) – erfasst und ausgewertet¹.

Die Untersuchung wurde auf *eine* bestimmte *Schulform* beschränkt, um erstens den Rahmen dieser Studie zu begrenzen und zweitens diejenige Schulform in den Fokus der Untersuchung zu stellen, bei der eine hohe Gewaltbelastung bekannt ist. Studien von Meier (1995), Kolbe (1996) und Fuchs (1996) belegen durchgängig für Gymnasien die niedrigste und für Förderschulen und Hauptschulen die höchste Gewaltbelastung.

Die ausgewählten Hauptschulen haben bereits seit ca. 3 Jahren Erfahrungen mit der Ausbildung und dem Einsatz von Schulbusbegleitern. Die dafür zuständigen Lehrer (für die Hauptschule A und B jeweils ein Vertrauenslehrer) sowie zusätzlich ein Polizeibeamter des Bezirks- und Ermittlungsdienstes für die Hauptschule B wählen generell Schüler aus höheren Jahrgangsstufen für diese Tätigkeit aus.

¹ Die Erfassung und Auswertung der ausgefüllten Fragebögen mit dem Statistikprogramm „SPSS“ wurde durch den Verfasser dieser Arbeit selbst durchgeführt.

Das bedeutet, frühestens ab der Jahrgangsstufe 8 werden Schüler auf diese Aufgabe vorbereitet, um den Anforderungen außerhalb und innerhalb des Schulbusses gerecht zu werden. Jungen und Mädchen der Klassen 5 bis 7 werden mit dem Hinweis auf ihr mangelndes Durchsetzungsvermögen und Akzeptanz bzw. Respektierung (insbesondere durch ältere Mitschüler) nicht in den Schulbussen eingesetzt. In den beiden untersuchten Schulen, deren Strategien ich exemplarisch vorstelle, erfolgt die Ausbildung der Schüler zum Schulbusbegleiter jeweils ab der 8. Klasse. Während der meist zweiwöchigen Ausbildung erhält der Schulbusbegleiter Anleitungen zur Streitschlichtung bzw. Deeskalation bei Konfliktsituation im Schulbus und Einweisungen zu sicherheitsrelevanten Fragen. Damit soll verhindert werden, dass z. B. Stoßen oder Drängeln an den Haltestellen sowie andere nicht angemessene Verhaltensweisen im Bus zu Unfällen führen. Dazu gehört auch das Achtgeben auf jüngere, noch unsichere Schüler durch entsprechende Hilfestellung durch die Schulbusbegleiter. Ausgerüstet mit einer weithin sichtbaren Warnweste treten pro Schulbus immer zwei Schulbusbegleiter auf. Damit schlüpfen die Schulbusbegleiter in die Rolle eines Aufsichtsführenden. Zusammen mit dem Busfahrer sind die Schulbusbegleiter weisungsbefugt und dürfen z. B. einen Platzverweis erteilen. Die ausgewählten Schulbusbegleiter waren vielfach zuvor als Streitschlichter bzw. Mediatoren erfolgreich an ihrer Schule tätig und sollen diese Erfahrungen im Schulbus weiterführen und vermitteln. Die Einbindung erfolgt in Form einer schulischen Arbeitsgruppe (AG). Die zukünftigen Schulbusbegleiter treffen sich regelmäßig in einer Schulbusbegleiter-Arbeitsgruppe (SBB-AG). Damit ist die Möglichkeit gegeben unter pädagogischer Leitung Problemfälle zu diskutieren und Hilfestellungen zu erhalten. Nach einer zweijährigen Schulbusbegleitertätigkeit erhalten die Schulbusbegleiter ein besonderes Zertifikat durch die Schulleitung, welches die Schüler als qualifizierte Streitschlichter und Schulbusbegleiter auszeichnet. Dieses Zertifikat kann einer späteren Bewerbung um einen Ausbildungsplatz beigefügt werden, um den besonders qualifizierten Sozialeinsatz des Jugendlichen herauszustellen und zu dokumentieren.

Die beiden befragten Hauptschulen waren die ersten Schulen ihrer Region, in denen die Schulleitungen und die beteiligten Busunternehmen Schulbusbegleiter in bestimmten Schulbuslinien eingesetzt haben, bei denen massive Sachbeschädigungen und Diebstahldelikten von öffentlichem und privatem Eigentum sowie Rangeleien, Körperverletzungen und (Verkehrs-)Unfällen an den Haltestellen gehäuft auftraten. Von durchschnittlich 12 Schulbuslinien (beider Schulen) werden täglich 3 bis 4 Buslinien mit Schulbusbegleitern besetzt.

7.3.2.2 Konstruktion eines Fragebogens zum Zweck der näheren Darstellung des Konzepts

Für die Erhebung wurde ein Fragebogen (siehe Anhang) entwickelt, der es ermöglichen soll, die Schulbusbegleitung sowie die Erfahrungen der Schüler an den Schulen und auf den Schulwegen genau und umfassend zu beschreiben. Um das Ausmaß des problematischen Verhaltens an den zwei untersuchten Hauptschulen als Rahmenbedingungen *und* zu bearbeitendes Problem des Schulbusbegleiters erfassen zu können, wird im Rahmen der Studie auf die Methode der „self-reports“ zurückgegriffen. Diese „Selbstberichterstattung“ unterliegt einigen Einschränkungen (vgl. Hermann/Weninger 1999, 759-766; vgl. Howe/Karstedt-Henke/Wolterhoff 1991, vgl. Lamnek 1997).

Lamnek (1997, 55 f) nennt insbesondere drei Bereiche, die die Validität der „self-reports“ einschränken:

1. selektives Wahrnehmen
2. selektives Erinnern
3. selektives Berichten

Der „self-report“ gilt im Allgemeinen aber als die vergleichsweise zuverlässigste Methode, um das Ausmaß an problematischem Verhalten allgemein zu erfassen: „Wenn es [...] um Gewalt durch Schüler geht, sind Selbstberichtsdaten valider als Angaben anderer Akteure und verbessern die Messung entscheidend [...]. Angesichts der Probleme mit der Beobachtung durch Lehrer, Direktoren und Eltern oder der begrenzten Aussagekraft von Unfall- oder Kriminalitätsstatistiken, erweist sich der Selbstbericht als vergleichsweise beste Informationsquelle“ (vgl. Fuchs/Lüdtke/2003, 161-181).

Bei der Entwicklung des Fragebogens für diese Erhebung konnte zum Teil auf Instrumente zurückgegriffen werden, die sich bereits in anderen wissenschaftlichen Studien zum Thema Gewalt und Delinquenz an Schulen bewährt hatten und die für diese Studie mit geringfügigen Änderungen angepasst werden konnten (vgl. Oberwittler/Köllisch 2004).

Weiterhin konnte auf Fragen aus dem GAS-Projekt 2006/2007 (Gewalt an Schulen) zurückgegriffen werden, die im Auftrag der Kreispolizeibehörde Siegen-Wittgenstein durch den Fachbereich 1 der Universität Siegen unter Leitung von Karsten Stephan bearbeitet, validiert und evaluiert wurden.

Ein Teil des Fragebogens geht über die Zielsetzung dieser Arbeit hinaus. Es handelt sich um jene Fragen, die sich auf wichtige, meist in der einschlägigen Literatur diskutierte Zusammenhänge beziehen; sie sind gesondert auszuwerten. Gefragt wird dort nach der generellen Gewaltbereitschaft der Schüler (Frage 8), die Zugehörigkeit zu Gruppen oder Cliques (Frage 6), nach dem Freizeitverhalten (Frage 5) und nach weiteren Angaben, unter anderem über die Orte in denen sich Gewalt abspielt (Frage 17) und fragen zum eigenen Verhalten (Fragen 9 - 16). Die Fragen 9 bis 16 zum eigenen Verhalten sind sehr umfangreich und bilden neben den Fragen zu den Schulbusbegleiterprojekten einen weiteren Schwerpunkt des Fragebogens. Sie sind eng an die von Oberwittler u.a. (2001) entwickelte Skala zur selbstberichteten Delinquenz Jugendlicher angelehnt (vgl. Oberwittler/Köllisch 2004).

Die in der ursprünglichen Version ausschließlich Delinquenz (d. h. strafrechtlich relevantes Verhalten) erfassenden Items wurden mit solchen Items ergänzt, die „weichere“ Formen aggressiven Verhaltens erfassen (wie z. B. Mobbing, Streit anfangen, Spaß-Prügelei und ähnliches).

In erster Linie werden schulkontextrelevante Verhaltensweisen abgefragt. Zudem werden einzelne, davon unabhängige Handlungen aufgenommen, die die besondere Relevanz auf den Schulweg – und damit insbesondere den Focus auf das Tätigkeitsfeld der Schulbusbegleiter – legen (z. B. Sachbeschädigung und Gewalthandlungen im Bus und der Tatbestand der Erpressung), ihre Einschätzung zu bestimmten Handlungen, ihr Sicherheitsempfinden sowie Fragen zur Tätigkeit und Akzeptanz der Schulbusbegleiter.

Im folgenden Teil werden nur die zur Deskription des SBB-Programms erforderlichen (und wichtigsten) Ergebnisse dargestellt. Dazu sind insbesondere die Fragen Nr. 3 und Nr. 4 sowie Nr. 9 - 16 von besonderer Bedeutung.

7.3.2.3 Die befragten Schüler und Schülerinnen

Es wird nicht nur danach gefragt, ob in der Vergangenheit Gewalthandlungen im engeren Sinne (wie z. B. körperliche Übergriffe) stattgefunden haben; ebenso interessant ist es zu erfahren, wie sich alltägliche Situationen z. B. auf den Schulwegen bzw. in den Schulbussen gestalten.

- Im Rahmen der durchgeführten Befragung an den beiden Hauptschulen wurden in jeder Schule zwei bzw. drei Klassen der Klassenstufen 8, 9 oder 10 befragt.
- Insgesamt wurden 97 Schüler und Schülerinnen (47 weiblich / 50 männlich) befragt.
- Die Schüler waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 12 und 17 Jahre alt. Ein Teil von ihnen und hatte im Befragungszeitraum Erfahrungen beim Einsatz von Schulbusbegleitern, ein anderer Teil wiederum nicht (meist weil sie Buslinien benutzen, die gering gewaltbelastet waren).

Im Fragebogen wird deshalb auch erfasst, ob die Erlebnisse *mit oder ohne die Anwesenheit von Schulbusbegleitern* gemacht wurden. Einige Schüler sind darüber hinaus selbst als Schulbusbegleiter tätig.

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Zusammensetzung (Grundgesamtheit) der befragten SchülerInnen:

Tabelle 1:

Grundgesamtheit:

Hauptschule A	38
Hauptschule B	59
GESAMT:	97

Tabelle 2:

Zusammensetzung nach Klassenstufe und Schule:

	Hauptschule A	Hauptschule B
Klasse 8	22	21
Klasse 9a / 9b		38
Klasse 10	16	
GESAMT:	38	59

7.3.2.4 Durchführung der Erhebung und Rücklauf

An den ausgewählten Hauptschulen wurden die jeweiligen Klassensprecher in einer freien Unterrichtsstunde in den Fragebogen eingewiesen und füllten diesen anschließend mit ihrer Klasse (ohne Lehrerbeteiligung) aus.

Die Befragungen fanden in der Zeit von Anfang Oktober bis Ende November 2012 statt. Der Rücklauf ergab, dass von 97 ausgegebenen Fragebögen erfreulicherweise ebenfalls 97 Fragebögen zur Auswertung wieder zurückgegeben wurden. Auf Signifikanzüberprüfungen wird verzichtet, da die Daten in dieser Arbeit eine rein deskriptive Verwendung finden und die Daten nicht weiter analysiert bzw. interpretiert werden.

7.3.2.5 Die Situation an den beiden Schulen - Ergebnisse

Um die Gegebenheiten an den beiden Hauptschulen detaillierter beschreiben zu können, erfolgte die Auswertung der Untersuchungsergebnisse anhand verschiedener Themenkomplexe. Demnach ist das *Erleben von Vorkommnissen* (Wahrnehmung) durch die Schüler im Schulbus sowohl *mit* als auch *ohne* Schulbusbegleitereinsatz (Frage 3) von Wichtigkeit.

Das betrifft auch die *Wirkungsweise bzw. die Akzeptanz* (Frage 4) dieser Schulbusbegleiterprojekte durch die beteiligten Schüler.

Eine unmittelbar vergleichende *Wertung* der Zahlen, die sich bei Anwesenheit oder Nicht-Einsatz der Schulbusbegleiter ergeben, ist nicht möglich und nicht beabsichtigt, da die Schulbusbegleiter nur auf gewaltbelasteten (Schul-) Buslinien eingesetzt werden (siehe Kapitel 7.3.2.1). Unter diesen Vorzeichen ermöglichen die Zahlen jedoch eine gewisse Einschätzung.

7.3.2.6 Ergebnisse zu verschiedenen Phänomenen aggressiven Verhaltens (Fragen 3 a - 3 r – die entsprechenden Tabellen finden sich im Anhang)

Auf vielen Ebenen ist ein hoher Wert an problematischen Vorfällen zu registrieren, die unter der Anwesenheit von Schulbusbegleitern inner- und außerhalb des (Schul-)Busses stattfanden. So sind z. B. die Häufigkeiten von Prügeleien im Bus, Streitigkeiten im Bus, Benutzung von Schimpfwörtern im Bus usw. unter Anwesenheit von Schulbusbegleitern an den beiden befragten Hauptschulen relativ hoch (Tabellen A 1 bis A 3 und A 9).

Auch im Umfeld des Schulbusses gab es relativ hohe Werte, während sich Schulbusbegleiter im Einsatz befanden. Es betrifft insbesondere sicherheitszentrale Aspekte wie z. B. „Schubsen an der Haltestelle“ und „ohne Vorsicht auf die Straße zu laufen“ (Tabellen A 6 und A 15).

Bedenklich ist, dass im Rahmen dieser Erhebung von drei Vorfällen berichtet wurde, bei denen die Schüler sich mit Waffen (Messer) bedrohten (alle an der Hauptschule B und unter Anwesenheit von Schulbusbegleitern).

Bei den Prügeleien unter Schülern lässt sich anhand der vorliegenden Daten ein relativ hoher Wert belegen. Dies trifft insbesondere mit 19 Fällen auf Hauptschule B zu, wobei in fast 60% aller Fälle Schulbusbegleiter anwesend waren (Tabelle A 1).

Die Beschwerden von Fahrgästen über mitreisende Schüler weisen unter dem Einsatz von Schulbusbegleitern einen um über 50% niedrigeren Wert auf. Einen ebenso verminderten Wert mit Schulbusbegleiterbeteiligung ist bei der Platzwegnahme durch Schüler zu verzeichnen (Tabellen A 4 und A 7).

An der Bushaltestelle ist es, bedingt durch das absichtliche und gegenseitige Schubsen von anderen Schülern und Schülerinnen, in der Vergangenheit immer wieder zu teilweise schweren Unfällen mit ein- und ausfahrenden Bussen gekommen. Unter dem Einsatz von Schulbusbegleitern hat das absichtliche Schubsen an der Haltestelle einen niedrigeren Wert vorzuweisen. Waren Schulbusbegleiter nicht im Einsatz, sind höhere Werte beim absichtlichen Schubsen an der Haltestelle zu verzeichnen (Tabelle A 6). *Die Betriebssicherheit an den Haltestellen ist anhand dieser Ergebnisse nachweislich höher, wenn Schulbusbegleiter eingesetzt waren.*

Bei Diebstahlshandlungen und vorsätzlichen Sachbeschädigungen wie z. B. Fenster beschmieren oder Sitze aufschlitzen / anbrennen, ist anhand der Daten zu erkennen, dass auch dort niedrigere Werte zu verzeichnen sind, wo sich Schulbusbegleiter im Einsatz befinden (Tabellen A 10 und A 11). Es darf hier jedoch nicht übersehen werden, dass die vorsätzliche Sachbeschädigung – auch unter Schulbusbegleiter-Präsenz – noch einen Prozentsatz von 45,8% aufzeigt.

7.3.2.7 Ergebnisse zur Einschätzung des Schulbusbegleiters (Fragen 3 q und 4)

Ein auffallend hoher Prozentsatz von Schülern (64,3%) gab an, trotz Schulbusbegleiter Einsatz froh zu sein, am Ziel anzukommen und aussteigen zu können (Tabelle A 16). In der Hauptschule B waren es dabei dreimal so viele Schüler wie in der Hauptschule A (Tabelle C 17). Dieser relativ hohe Wert lässt Rückschlüsse auf das *Sicherheitsempfinden* der betroffenen Schüler zu. Damit lässt sich belegen, dass sich fast ein Drittel der befragten Schüler im Schulbus – mit und ohne Schulbusbegleiter – nicht sicher fühlt.

Die Untersuchung hat auch gezeigt, dass die Schüler sehr konträre Meinungen bezüglich des Einsatzes von Schulbusbegleitern haben. Von 94 Schülern halten 39 Schüler (40,2%) es für „nicht so wichtig“, dass Schulbusbegleiter eingesetzt werden, 35 Schüler (36,1%) halten den Schulbusbegleitereinsatz für „wichtig“ (Tabelle B 1).

Bei der Frage zur *Respektierung* von Schulbusbegleitern gaben 14 Schülern (34,1%) an, diese zu respektieren und weitere 15 Schüler (36,6%) gaben an, die Schulbusbegleiter *meistens* schon zu respektieren. 12 Schüler (29,3%) respektieren die eingesetzten Schulbusbegleiter nicht (Tabelle B 2).

Auf die Frage hin, ob der Schulbusbegleitereinsatz Gewalt verringern kann, stimmten dem 31,7% der Schüler zu und weitere 39% der Schüler glaubten nicht an eine Gewaltverringern (Tabelle B 3).

Bei den Sachbeschädigungen im (Schul-)Bus, unter Einsatz von Schulbusbegleitern, meinten 36,6% der Schüler dass diese nicht verhindert werden können, 34,1% der Schüler gaben an, dass es eine Verringerung der Sachbeschädigungen gab (Tabelle B 4).

Eine wichtige Frage hinsichtlich der *Sicherheit* stellt sich im Antwortverhalten als unterschiedlich heraus. 39% der Schüler glauben, dass die Sicherheit im Schulbus unter Anwesenheit der Schulbusbegleiter erhöht werden kann. Dem entgegen stehen 31,7% der Schüler, die nicht an eine Erhöhung der Sicherheit glauben (Tabelle B 5).

Eine relativ hohe Zustimmung der Schüler gab es auf die Frage hin, ob die Schulbusbegleiterprogramme (SBB) beibehalten werden sollten (46,3%) und noch intensiviert werden sollten (26,8%). Siehe dazu auch die Tabellen B 6 und B 7. Auf der anderen Seite stimmten 29,3% der Schüler für eine Abschaffung der Schulbusbegleiter (Tabelle B 8).

7.3.2.8 Abschließende Überlegungen

Durch die inhaltliche Vorstellung und die anschließend durchgeführte kleine empirische Erhebung eines realisierten SBB-Programms soll der Blick auf dieses neue Präventions- und Interventionskonzepts gegen Gewalt auf den Schulwegen konkretisiert werden.

Insgesamt gab es bei allen Buslinien Vorfälle von aggressivem Verhalten und Gewalt. Auf Buslinien, die ohne Schulbusbegleiter (weil sie bei der Schulleitung als weniger gewaltträchtig galten) unterwegs waren, sind Vorfälle von Aggressionen und Gewalt zu belegen. Aber auch dort, wo Schulbusbegleiter eingesetzt waren, gab es weiterhin (in nicht unbeträchtlichem Umfang) gewalttätige Situationen. Auf der anderen Seite sind in einzelnen Buslinien für verschiedene Delikte niedrige Werte unter Anwesenheit von Schulbusbegleitern zu verzeichnen. Das SBB-Programm scheint demnach *punktuell* gut geeignet, *kurzfristig* gewaltpräventiv in den Schulbussen und Bahnen zu wirken. Insgesamt ist die Anzahl der Sachbeschädigungen (mit oder ohne Schulbusbegleitereinsatz) an beiden Schulen nach wie vor sehr hoch.

Bei der Frage zur Respektierung von Schulbusbegleitern stimmten 34,1% der befragten Schüler zu. 29,3% der befragten Schüler gaben an, die Schulbusbegleiter nicht zu respektieren. Hier könnte ein Grund für die immer noch relativ hohen Werte im Bereich des aggressiven und teils delinquenten Handelns – trotz Schulbusbegleitereinsatz – vorliegen.

Dementsprechend geben auch die Werte zum *Sicherheitsempfinden* der Schüler Anlass zu näherer Betrachtung:

Beim Thema Sicherheitsempfinden der Schüler und Schülerinnen handelt es sich um ein Phänomen, welches schwierig zu messen und zu vergleichen ist. So beinhaltet die *kognitive Komponente* eine Kriminalitätsfurcht der Schüler irgendwann einmal Opfer einer Straftat zu werden, während die *affektive Komponente* Kriminalitätsfurcht oder Angstgefühle bei den Schülern auslösen kann (vgl. Kury/Obergfell-Fuchs 2003, 9-18).

Die Gesamtzahl der gewaltträchtigen sowie strafrechtlich relevanten Vorfälle (die auch zu einer polizeilichen Anzeige führten) ist laut Aussagen der Busunternehmer und verantwortlichen Lehrer nach der Einführung von Schulbusbegleitern in den betreffenden Buslinien gesunken. Ebenfalls ist ein deutlicher Rücklauf von Unfällen an den Haltestellen zu verzeichnen, welcher sich lt. Aussagen der Lehrer mit dem Einsatz der Schulbusbegleiter erklärt. Die Erfahrungen der Lehrer sprechen dafür, doch dem stehen andere Einschätzungen vieler Schüler gegenüber. Nur ein Teil der Schüler und Schülerinnen schätzt den Erfolg der SBB-Programme positiv ein.

Wie in den Ergebnissen auch deutlich zu erkennen ist, führt der Einsatz von Schulbusbegleitern nicht unbedingt dazu, dass destruktives und/oder aggressives Verhalten nicht mehr stattfindet. Jedoch zeigt sich vielfach annähernd das Niveau von anderen Buslinien, auf denen der Einsatz von Schulbusbegleitern zuvor nicht erforderlich war und ist. Ein unmittelbarer Effekt lässt sich, wie zuvor dargestellt, nicht zwangsläufig ableiten. Um einen kausalen Zusammenhang nachzuweisen, müssten weitere Untersuchungen, insbesondere Längsschnittstudien, durchgeführt werden. An dieser Stelle ist es jedoch verfrüht, vereinzelt positive Entwicklungen zwangsläufig und ausschließlich auf den Schulbusbegleitereinsatz zurückzuführen. Die vorliegende Auswertung diene lediglich dazu, dem Leser das SBB-Programm detailliert zu beschreiben und näher zu bringen.

7.4 Erster Vergleich von Coolnesstraining (CT) und Schulbusbegleiterprogramm (SBB)

Es zeigt sich bereits an dieser Stelle, dass das Coolnesstraining (CT) und das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) an unterschiedlichen Punkten ansetzen, um Gewalt zu vermeiden:

Während das SBB-Programm im Wesentlichen an der Schulpforte beginnt und endet, stellt sich das CT als Konzept dar, welches sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule durchgeführt wird.

Das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) erreicht die Schüler dort, wo das Hausrecht der Schulinstitution keine Anwendung findet. Das Programm wirkt demnach in doppelter Hinsicht: Einerseits für die Gewaltprävention, indem die Schulbusbegleiter Deeskalations- und Mediationsstrategien anwenden, um Gewalt erst gar nicht entstehen zu lassen und andererseits, um im Falle von bereits entstandener Gewalt (auch unter Zuhilfenahme von außerschulischen Beteiligten, wie z. B. Verkehrsbetriebe und Polizei) adäquat zu reagieren und zu intervenieren, um Maßnahmen gegen Gewalttäter ergreifen zu können.

Hinsichtlich ihrer *sozialpädagogischen Ausrichtung* zeigen sich ebenfalls erhebliche Unterschiede. Während dem CT sozialpädagogische Maßnahmen immanent sind, setzt das SBB gänzlich auf Aufsicht und Kontrolle und auf dementsprechende Interventionsstrategien. Beim SBB geht es also nicht um die Erziehung bzw. die Vermittlung von Einsicht und Empathie mit Blick auf den Täter oder die Opfer, sondern um die Vermeidung von Gewalt durch Konfliktdeskalation bzw. durch die Androhung oder auch der Durchführung von Sanktionen. Dieser "Sanktionsdruck" dürfte das zentrale Element bei SBB-Projekten sein. Damit lassen sich auch Unterschiede in der Wirkungsweise identifizieren. Während das SBB auf eine gruppeninterne, sanktionsbewährte Selbstkontrolle setzt (Schüler kontrollieren Schüler), ist das CT klar erzieherisch im Sinne einer psychologisch-pädagogischen Einwirkung auf die Täter bzw. gefährdeten Jugendlichen ausgerichtet. Diese Wirkmechanismen werden im Folgenden näher betrachtet.

8 Psychologische Grundlagen und Wirkmechanismen des Coolnesstrainings (CT) und der Schulbusbegleiterprogramme (SBB): Moralentwicklung, Konformität, Lernen, Strafe

8.1 Vorbemerkungen

Die beiden Gewaltpräventions- und Interventionsprogramme Coolnesstraining (CT) und Schulbusbegleiterprogramm (SBB) können im Kontext wichtiger und allgemein anerkannter psychologischer Konzepte beschrieben werden. Im Rahmen des Themas wird das Kohlbergsche *Stufenmodell zur Moralentwicklung* (vgl. Kohlberg 1974) und die Verbindung zur *Konformität* sowie auch das *Lernen* in den Fokus weiterer Betrachtungen gestellt.

Ausgehend von Kohlberg ist anzunehmen, dass ein Kind oder Jugendlicher in einem bestimmten Alter für moralische Argumentationen auf einer nächsten Entwicklungsstufe zugänglich ist, es sei denn, es liegt eine sozio-emotionale Blockade vor. Unter "moralischer Argumentation" verstehe ich den Bezug auf normativ begründete Prinzipien, Maßstäbe, Urteile oder Handlungen. Das Verhalten von Jugendlichen in Konfliktsituationen kann durch moralische Überlegungen und Argumentationen beeinflusst werden. Im Coolnesstraining (CT) soll dies durch bestimmte Situationen, Erfahrungen und Provokationen angeregt werden (Kapitel 7.2.2). Wie weit dieses Konzept greift, ist auch von der Reflexionsleistung der Jugendlichen und darin von ihrer *moralischen Entwicklung* abhängig.

In engem Zusammenhang damit steht die Entwicklung von *Konformität*, d. h. der Entwicklung einer Übereinstimmung von Einstellungen, Einschätzungen und Verhaltensweisen des Individuums mit gesellschaftlich anerkannten Normen und Werten, die in seiner Bezugsgruppe gelten. Bezogen auf die Phänomene von aggressivem Verhalten und Gewalt und insbesondere bezogen auf das diskutierte Coolnesstraining (CT) stehen jeweils bestimmte Aspekte im Mittelpunkt:

Hinsichtlich der moralischen Entwicklung geht es besonders um den Übergang von dem vorkonventionellen zum konventionellen Moralniveau. Bei dem Thema der Konformität steht der Übergang von eindimensional-reziproken Verhaltenskriterien ("Wie Du mir, so ich Dir") zu gruppenbezogenen Verhaltenskriterien im Mittelpunkt ("Ich verhalte mich so wie die anderen, weil sie mich anerkennen"), die im günstigen Fall einen prosozialen Charakter haben ("Ich verhalte mich so, dass es anderen nicht schadet oder dass es sie stützt").

8.2 Moralentwicklung: Das Stufenmodell Lawrence Kohlbergs

Kohlberg erforschte, welche moralischen Normen und Werte auf welcher (Alters-) Stufe vertreten und begründet werden. Anhand der jeweiligen Argumentationsmuster "für" oder "wider" eine Verhaltensweise stellte Kohlberg Thesen über moralische Grundorientierungen im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf.

Moralische Normen und Werte stellen das Gelingen der alltäglichen Lebensabläufe sicher, weil sie als selbstverständlich angesehen und gemeinhin nicht hinterfragt werden. Explizit gerechtfertigt und begründet werden muss eine Handlung erst dann, wenn sie infrage gestellt wird, d. h. wenn andere ebenso plausible Gründe für die Handlungsalternative vorbringen. Von daher eignen sich Kohlberg zufolge moralische Dilemmata besonders gut zur Erforschung der moralisch-ethischen Persönlichkeitsentwicklung.

Kohlberg selbst arbeitete zumeist mit hypothetischen Dilemmata, z. B. mit dem berühmt gewordene *Heinz-Dilemma*. In diesem Dilemma musste sich Heinz entscheiden zwischen einem moralisch verwerflichen Diebstahl von Medikamenten (aufgrund mangelnder finanzieller Mittel), mit denen er das Leben seiner Frau retten könnte und andererseits einem gesellschaftlich erwarteten, moralisch korrekten Verhalten (Unterlassung des Diebstahls), mit dem er aber auch den Tod seiner Frau in Kauf nimmt.

In seinen Studien legte Kohlberg dieses Dilemma den Personen vor, die das Handeln von Heinz beurteilen sollten. Wichtig war dabei weniger das Urteil selbst, sondern die Begründung, auf der es fußte. Auf Basis dieser Begründungen entwickelte Kohlberg sein Stufenmodell der moralischen Entwicklung. Insbesondere die Dilemma-Diskussion wurde von Zierer für Kinder im Grundschulalter fruchtbar gemacht (vgl. Zierer 2008).

Studien nach Kohlberg konnten zeigen, dass Kinder und Jugendliche zwischen hypothetischen und der Lebenswelt entnommenen moralischen Dilemmata nicht gesondert unterscheiden. Moralische Begründungsmuster haben – so die einhellige Meinung in der Forschungsliteratur – eine starke handlungsorientierende Wirkung. Sie stellen für die Kinder und Jugendlichen kein bloßes Gedankenspiel dar. Kohlberg hat sein Stufenmodell der moralischen Entwicklung über Jahrzehnte hinweg wiederholt getestet und modifiziert, um widersprüchliche empirische Befunde zu integrieren. Dabei berücksichtigte er auch Kritik an den theoretischen Fundamenten und dem Untersuchungsdesign (vgl. Kohlberg 1968).

Durchgesetzt hat sich schließlich ein 6-Stufen Modell der moralischen Entwicklung (vgl. Kohlberg 1976 nach Montada 2008, 594 - 596):

- *Das vorkonventionelle Niveau:*

Auf der ersten und zweiten Stufe fallen die moralischen Urteile sehr einfach aus. Was in einem moralischen Dilemma die richtige Handlungsweise ist, bemisst sich z. B. bei ca. 10-Jährigen an angedrohten Strafen und Autoritäten und bei ca. 13-Jährigen an den eigenen Interessen. Die Interessen anderer finden nur insofern Berücksichtigung, als diese im Austausch etwas geben können, was die eigenen Interessen und Bedürfnisse befriedigt.

- *Das konventionelle Niveau:*

Auf der dritten und vierten Stufe werden zunehmend Sozialbeziehungen als Kriterium für das moralische Urteil herangezogen. In der dritten Stufe (bis zum ca. 16 Lebensjahr) orientieren Kinder und Jugendliche ihr Handeln an den Auffassungen und Haltungen in der eigenen Familie und ihrer Peer-group. Die Kinder und Jugendlichen versuchen, den Interessen aller ihnen wichtigen Bezugspersonen gerecht zu werden, um die durch sie erfahrene soziale Anerkennung aufrechtzuerhalten. Gelingt das nicht, so bleiben sie in einem inneren Konflikt zurück, der als Hebel für die nächsthöhere Reflexionsleistung fungieren kann.

Jugendliche ab ca. 16 Jahre suchen in der vierten Stufe nach allgemeineren Argumenten, um einander widerstreitende Interessen zu integrieren. Auf der vierten Stufe beziehen sie daher den Staat oder auch Religionsgemeinschaften in ihr moralisches Urteilen mit ein. Die Jugendlichen erkennen, dass allgemeine Gesetze und Normen notwendig sind, um das Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen in der Gesellschaft zu sichern.

- *Das postkonventionelle Niveau:*

Dieses Niveau wird von Kohlberg gleichfalls in zwei Stufen unterteilt, die allerdings bis heute umstritten sind. Kohlberg verbindet, später von Rawls (1979) beeinflusst, allgemeine philosophische Gerechtigkeitsprinzipien (Gleichheit und Gegenseitigkeit im Handeln) mit der moralischen Entwicklung. Die Frauen und Männer erkennen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit der Verwirklichung moralischer Werte z. T. entgegensteht. Entscheidend auf dem postkonventionellen Niveau ist, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse als prinzipiell veränderbar wahrgenommen werden. Auf der Stufe 5 wird die Gesellschaft als ein aushandelbares, direkt-demokratisches Vertragswerk betrachtet. Kohlberg stellte fest, dass sich die Jugendlichen hier vor allem von Gerechtigkeitsprinzipien leiten lassen. Gerecht ist, was die Bedürfnisse vieler befriedigt, ungerecht ist, was die Bedürfnisse einzelner weniger befriedigt.

Bei der Konfliktaustragung besitzt die Einhaltung der Menschenrechte oberste Priorität. Die Jugendlichen sind generell sehr gesellschaftskritisch (vgl. Kohlberg 1976 nach Montada 2008, 596).

Für die von Kohlberg postulierte Stufe 6 gibt es empirisch nur sehr wenige Befunde. Die Frauen und Männer greifen zur Begründung ihrer moralischen Urteile auf basale, generalisierte Prinzipien zurück, wie z. B. auf Kants kategorischen Imperativ. Es besteht ein fließender Übergang zur politischen Partizipation (gleichberechtigte Mitsprache aller Menschen, unparteiliche Informationsbeschaffung etc.). Kohlbergs Forschungsinteresse richtete sich darauf, den Stufencharakter dieses Modells herauszuarbeiten: Die Moralentwicklung des Menschen folgt (nach Kohlberg) einem teleologischen Prinzip, wobei die nächsthöhere Stufe nicht erreicht wird, ohne die vorherige Stufe durchlaufen zu haben. Daher gilt:

- „dass die Stufen qualitative Unterschiede im Denken darstellen,
- dass die Stufen eine invariante Entwicklungssequenz bilden,
- dass sozialisatorische Einflüsse zwar beschleunigend oder verlangsamen wirken, die Sequenz der Stufen aber nicht verändern können,
- dass die Stufen „strukturelle Einheiten“ darstellen, wonach das stufentypische Denken und Urteilen konsistent in allen Gegenständen und Kontexten beobachtbar ist,
- dass Regressionen von höheren auf niedrigere Stufen ausgeschlossen sind, weil die höhere Stufe eine höhere Einsicht darstellt, die nicht mehr aufgegeben wird.“

(vgl. Montada 2008, 596)

Innerhalb des von Kohlberg zugrunde gelegten Untersuchungsdesigns konnten diese Merkmale der moralischen Entwicklung durch Walker (1988) bestätigt werden. Nach dem Erreichen einer jeden Stufe setzt eine Phase der Konsolidierung ein, in der das kognitive System „die Tragfähigkeit der neuen Erkenntnisse [erprobt] und auf verschiedene moralische Situationen [anwendet]“ (Schuster 2001, 186).

Das Verdienst Kohlbergs liegt darin, für die Moralentwicklung allgemeine Gesetzmäßigkeiten aufgedeckt zu haben. In der Verbindung von Moralpsychologie und Moralphilosophie liegt wiederum eine Gemeinsamkeit zur moralischen Erziehung. Kinder und Jugendlichen sollten selbstständig moralische Urteile fällen und dabei die Wünsche der anderen gleichberechtigt berücksichtigen. Moralische Dilemmata scheinen sich daher sehr gut zur demokratischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu eignen (vgl. Zierer, 2008).

Moralische Dilemmata besitzen für die Urteilsbildung eine ungewöhnlich hohe „stimulierende“ Funktion. Die Herausforderung besteht darin, dass die im Dilemma zum Ausdruck kommende Pattsituation nicht länger bestehen bleiben kann. Die Individuen werden dazu angehalten, nach Kriterien zu suchen, die ihre Entscheidung rechtfertigen. Auf diese Weise stellen sie eine Distanz zum Problem her, die für die kognitive Reflexion unerlässlich ist. Bei moralischen Dilemmata, die sich auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen beziehen, ist es wichtig, auch über die Ursachen aufzuklären, wie es zu den unzuvereinbarenden und zur Diskussion stehenden Handlungsoptionen kam. Die Schüler verstehen, dass die Entscheidung für oder gegen eine Handlungsoption, die gleichermaßen plausibel sein können, letztlich aus moralischen Einstellungen heraus erfolgt (vgl. Oser/Althof 1992, 160).

Moralische Dilemmata wurden in den 1970er und 1980er Jahren in anti-autoritäre Erziehungskonzepte aufgenommen. Seit der Jahrtausendwende werden moralische Dilemmata unter dem Aspekt der Vermittlung von ethischen Kompetenzen wie „Toleranz“, „Offenheit“ und „Partizipation“ neu diskutiert. Darin zeigt sich ein bereits von Kohlberg intendierter pädagogischer Paradigmenwechsel ab (vgl. Kohlberg 1986, 23). Ziel ist hier weniger die klassisch-humanistische Charakterbildung, sondern die Herausbildung einer individuellen Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Situationen ethisch zu orientieren.

Der erzieherische Wert von moralischen Dilemmata liegt auch darin, dass die Schüler mit unterschiedlichen Sichtweisen konfrontiert werden, die unterschiedlichen moralischen Einstellungen und Überzeugungen entspringen. Die Schüler machen dabei die Erfahrung, dass moralische Einstellungen nur schwer zu überwinden sind, insbesondere dann, wenn sie unterschiedlichen Kulturkreisen entstammen. Moralische Dilemmata üben dabei eine sensibilisierende Funktion aus (vgl. Oser/Althof 1992, 160; Pfeiffer 2009, 299).

Kognitive Voraussetzungen:

Die Moralentwicklung ist an kognitive Voraussetzungen gebunden. Ohne die Ausbildung von formal-operativen Fähigkeiten zur Urteilsbildung kann ein Kind auch nicht auf der moralischen Ebene entscheiden, welche Handlung angemessen ist. Kohlberg knüpft hier an Piagets Werk an, der für das Alter zwischen 6 und 10 Jahren folgende Fähigkeiten im konkret-operativen Denken ermittelte:

- das Einschließen niederer Klassen in höhere Klassen;
- Bildung von Relationen (wenn $a > b$ und $b > c$, dann $a > c$);
- Addition und Multiplikation von Mengen und Klassen;
- Erhalt von Zahlen, Klassenzugehörigkeiten und Längenmaßen bei mathematischen Operationen.

(vgl. Piaget 1973)

Kohlberg (1986) hebt hervor, dass das logisch-mathematische Denken zu einem „Gefühl des intellektuellen ‚Sollens‘ im Hinblick auf das logische Denken“ führt. Dies lässt sich auf das Gefühl, was gerecht und was ungerecht ist, transferieren. Angemessenheit im Handeln drückt ein annäherndes Gleichgewicht zwischen Werten und zwischenmenschlichen Handlungen aus. Kinder in diesem Alter gebrauchen oft das Wort „fair“, um das virtuelle Gleichgewicht zwischen zwei unterschiedlichen Handlungsweisen zum Ausdruck zu bringen. Die formal-operativen Fähigkeiten sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit.

Nach Kohlberg sind Schüler ab dem 11. Lebensjahr in der Lage, Schlüsse in der Form von logischen Operationen zu vollziehen, d. h. Urteile über Urteile zu bilden. Die Schüler können damit ihre Handlungen reflektieren und anhand moralischer Maßstäbe ggf. neu bewerten. (vgl. Kohlberg 1986, 23 f).

Kritik am Stufenmodell wurde dahingehend laut, dass die Theorie der Moralstufen:

„[...] zum einen die emotionalen Faktoren allzu sehr vernachlässigt, vor allem aber relativ unbegründet unterstellt, die Befähigung zu einem bestimmten Niveau der moralischen Reflexion sei bedeutungsgleich mit der Anwendung dieser Kompetenz im tatsächlichen Verhalten, ganz abgesehen davon, dass Handeln immer in bestimmten Situationen erfolgt, die hier völlig außer Betracht bleiben“ (Albrecht 1993, 506).

In einem moralischen Dilemma werden zwei an sich gleichberechtigte Wertungen bzw. Kriterien gegenübergestellt. Kohlbergs Stufenmodell suggeriert jedoch eine ‚richtige‘ Antwort, der die Probanden mit dem Erreichen der jeweils höheren Moralstufe näher kommen. Daher wurde problematisiert, ob auf dem postkonventionellen Niveau nicht eine bestimmte moralphilosophische und politische Weltanschauung entwicklungspsychologisch fundiert und legitimiert wird. Der frühe Kohlberg (Anfang der 1970er-Jahre) nahm einen „Isomorphismus“ zwischen Moralpsychologie und Moralphilosophie an. Er war der Überzeugung, dass moralphilosophische Forderungen normativ richtig sind und sich empirisch bestätigen lassen (vgl. Kohlberg 1981, 181). Damit erntete Kohlberg viel Kritik (vgl. Peltzer 1986, 29). In seiner Antwort Anfang der 1980er Jahre distanzierte sich Kohlberg von seiner früheren Position und stellte (mit Unterstützung durch Jürgen Habermas) die Komplementaritätsthese auf. Er argumentiert, dass die empirische Erforschung der Stufenabfolge der menschlichen Moralentwicklung sich eindeutiger Werturteilen zu enthalten habe. Die Begründung, was „gute“ und „böse“ moralische Handlungen seien, könne ausschließlich in der Moralphilosophie stattfinden (vgl. Kohlberg et al. 1983, 16).

Ein weiterer, empirisch fundierter Einwand zielt auf die einseitig kognitive Ausrichtung des Stufenmodells. Bei jüngeren Kindern ist das abstrakt-logische Denken weniger stark ausgebildet als das emotionale und soziale Bewusstsein, das sich zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr stark entwickelt. Wenn jüngere Kinder demnach keine sozialen Begründungen für ihr moralisches Urteil vorbringen und „Strafe“ und „Belohnung“ angeben, dann heißt das nicht zwangsläufig, dass sie noch keine sozialen Bewertungskriterien haben. Sie urteilen in anderen Situationen womöglich moralischer als dies in Kohlbergs Modell zum Ausdruck kommt. Raters (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf die Studien von Edelstein und Oser (2001), Malti (1999) sowie Keller (1996). Diese Studien belegen, dass auch jüngere Kinder differenzierte moralische Urteile über Gefühle haben und das Handeln von Kindern und Erwachsenen dementsprechend bewerten.

Kohlberg war der festen Überzeugung, dass die moralische Erziehung ein universales Bewusstsein von Gerechtigkeit hervorbringt. Kohlbergs eigene Forschungen auf mehreren Kontinenten zeigten jedoch, dass z. B. die Stufen 5 und 6 bei etlichen der untersuchten Dorfpopulationen und Stammesgruppen nicht vorhanden sind. In ethnisch homogenen Bevölkerungsschichten ist dies hinsichtlich der moralischen Erziehung von wenig Relevanz (vgl. Kohlberg 1968, 31).

Anders verhält es sich jedoch in gemischtethnischen Zusammenhängen, z. B. in vielen Schulklassen. Viele Kinder werden in einem sozialen und religiösen Wertesystem erzogen, das gegenüber den nächsten ethnischen Gruppenangehörigen Loyalität einfordert, so dass sich eventuell die Übergänge einzelner Stufen im Unterschied zu anderen Kindern zeitlich unterschiedlich darstellen können. Dies drückt jedoch keine verzögerte moralische Entwicklung aus, wie es das Kohlbergsche Stufenmodell nahe legen würde (vgl. Raters 2011, 56 f).

Moralische Erziehungsarbeit bewegt sich zwischen zwei Polen: Auf der einen Seite droht ethischer Relativismus, auf der anderen Seite ethischer Dogmatismus. Moralische Dilemmata zeichnet es aber aus, letztlich keine Lösung zu haben.

Bei der Diskussion von moralischen Dilemmata bewegt man sich daher in Richtung des ethischen Relativismus. Obwohl die Schüler unterschiedlicher Meinung über eine Handlungsweise sind, behalten sie alle in irgendeinem Sinn recht. Um dieser Entwicklung entgegen zu steuern, wäre es aber verfehlt, den Schülern auf eine suggestive Weise ein gewünschtes Werturteil gleichsam unterzuschieben. Hinsichtlich ihrer Anwendung in der Pädagogik muss die Funktion der Dilemma-Methode daher relativiert werden, insbesondere dann, wenn Schüler aus verschiedenen Kulturkreisen zusammenkommen (vgl. Raters 2011, 56 f).

Kuld und Schmid heben hervor, dass man davon abkommen sollte, „die Kinder ‚gut‘ zu machen“, und dass man sie stattdessen befähigen sollte, „ihr moralisches Urteil und ihre moralische Intuition zur Interpretation und Lösung moralischer Probleme“ einzusetzen. Die moralische und ethische *Kompetenz* der Schüler soll gesteigert werden (vgl. Kuld/Schmid 2001, 109 f).

Pfeiffer zufolge leistet die Dilemma-Methode einen Beitrag, „(...) das intuitive moralische Wissen der Schüler bewusst zu machen, auf den Begriff zu bringen und zu differenzieren“ (Pfeiffer 2009, 303).

Die von Kohlberg intendierte Stufenfolge moralischen Handelns legt nahe, dass eine Kongruenz zwischen dem erreichten moralischen Niveau und dem moralischen Handeln vorliegt. Kohlberg selber hat sich hier nicht ausdrücklich festgelegt. Empirische Studien geben Hinweise darauf, dass die Verantwortlichkeit im moralischen Handeln erst mit dem Erreichen der Stufe 5 einsetzt. Dieser Erhebung lagen jedoch ausschließlich hypothetische Dilemmata zugrunde, was das tatsächliche Bild verzerren kann (vgl. Kohlberg/Candee 1984).

Die Frage der Übereinstimmung von moralischen Urteilen und moralischem Handeln ist bis heute letztlich nicht eindeutig zu beantworten. Nach Pfeiffer würde Kohlberg der „sokratischen Grundüberzeugung anhängen, der zufolge einer rationalen Einsicht quasi automatisch eine motivierende Kraft zukommt“ (vgl. Pfeiffer 2009, 124 f).

Andere Überlegungen stehen wie folgt dagegen: Moralische Einstellungen und Überzeugungen werden in der primären Sozialisation herausgebildet. Die sozialen, kulturellen, ethischen und politischen Normen und Werte der Eltern bedingen auch eine unterschiedliche moralische Erziehung der Kinder. Ab dem Schulalter nimmt des Weiteren der Einfluss der Peergroup zu. Die ausschließlich kognitiv erfolgende Reflexion von moralischen Dilemmata stellt demgegenüber eine künstliche Situation dar. Die Schüler können zwar dazu gebracht werden moralisch ‚richtig‘ zu argumentieren, ob sie dies aber auch auf ihre eigene Lebenswelt übertragen und daraus Konsequenzen ziehen, ist damit noch nicht gesagt (vgl. Pfeiffer 2009, 290 f).

Die Anwendung von realen Dilemmata wie z. B. im Coolnesstraining (CT), könnte zu einer engeren Verbindung von moralischen Urteilen und moralischem Handeln führen.

Die Arbeiten Kohlbergs (und auch Piagets) legen auch eine Parallelität in der kognitiven und affektiven Entwicklung der Kinder nahe. Beide haben aber kein plausibles Modell dafür entwickelt, und ihre Aussagen bleiben diesbezüglich vage. Moralische Dilemmata appellieren zunächst an ein diffuses Gerechtigkeitsgefühl, für das die Schüler und Schülerinnen Eigenschaften wie kommunikative Kompetenz, Empathie und emotionale Intelligenz mitbringen müssen. Kohlberg räumte dies ein, wies dem kognitiven Urteil jedoch den größten Einfluss bei der moralischen Entwicklung zu (vgl. Steffek 2000, 107).

Aufgrund von wissenschaftlichen Untersuchungen besteht Klarheit darüber, dass ein moralisches Urteil weder ausschließlich kognitiv noch emotional erklärt werden kann, denn Kognition und Affektion stellen zwei verschiedene Aspekte eines Urteils dar. In der Psychologie und der Erziehungswissenschaft geht man aber z. T. noch davon aus, dass es sich um grundsätzlich zwei verschiedene Wirklichkeitsbereiche handelt (vgl. Lind 2000, 41).

Lind konnte in einer eigenen Versuchsanordnung das Zwei-Aspekte-Modell empirisch bestätigen. Angesichts des Strukturwandels in der Gesellschaft – Auflösung traditioneller Milieus, Multikulturalität, Wandel in den Familienstrukturen – scheint die Vermittlung von ethischer Kompetenz inmitten einer Vielzahl von gelebten Werten auch unerlässlich. Ethische Kompetenz ist letztlich eine Schnittmenge sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenz (ebd., 61 f).

In späteren Jahren vertrat Kohlberg die Position, dass das moralische Urteil nicht unbedingt das entsprechende moralische Handeln einschließt. Die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit sei jedoch eine Voraussetzung, damit ein Mensch sein Verhalten ändern könne. Moralische Begründungsmuster sind im Grunde individuelle Orientierungen in der Lebenswelt (vgl. Kohlberg/Candee 1984, 405).

Beck stellte 2004 in weiteren Studien fest, dass in Abhängigkeit vom jeweiligen lebensweltlichen Kontext die Ergebnisse von Kohlbergs Untersuchungen sehr stark streuen, so dass die Allgemeingültigkeit des Modells tendenziell infrage gestellt ist (vgl. Beck 2004).

Die Moralentwicklung des Individuums ist kein isolierter Prozess. Kohlberg unterschätzte möglicherweise die Wirkung, den die Übertragung von sozialen Rollen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Hierbei muss man auch die gesellschaftliche Umgebung in Betracht ziehen, in dem Kohlberg sein Stufenmodell der Moral ausarbeitete: Es handelte sich um eine bürgerliche Gesellschaft, die aus einer Ober-, einer Mittel- und einer Unterschicht bestand. Diese herkömmlichen sozialen Sphären haben sich in den letzten Jahrzehnten jedoch immer weiter ausgeprägt und vielschichtig verändert, so dass heute eine Vielzahl von soziokulturellen Ausrichtungen nebeneinander stehen. Die Gewinnung einer moralischen Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen muss daher in ihrem lebensweltlichen Zusammenhang erfolgen.

8.3 Konformität

Konformität (Übereinstimmung bzw. Angepasstheit) liegt dann vor, wenn Menschen ihr Verhalten aufgrund des realen (oder vermeintlichen) Einflusses anderer ändern. Sie tun dies vor allem aus Gründen des *informalen* und *normativen* sozialen Einflusses der von außen auf die Menschen einströmt (Aronsen/Wilson/Akert 2008, 269).

Informaler sozialer Einfluss wird dann wirksam, wenn Menschen nicht genau wissen, wie sie richtig (oder am besten) handeln oder sich verbal-kommunikativ ausdrücken sollen. Sie betrachten das Verhalten anderer als eine wichtige und notwendige Informationsquelle, die sie nutzen, um für sich selbst die richtige Vorgehensweise zu wählen. Informationaler sozialer Einfluss führt in den meisten Fällen zu persönlicher Akzeptanz im Sinne einer Angleichung des eigenen Verhaltens an das Verhalten anderer Personen. Dabei wird dieses Verhalten aus einer festen Gewissheit heraus gelebt. Die Menschen glauben fest daran, dass ihr Handeln richtig ist. Vorbild für dieses Verhalten kann ein Einzelner sein sowie auch beispielhaft eine Gruppe, die aufgrund ihrer zählbaren Überlegenheit den Anpassungsdruck noch erhöht (vgl. Aronsen/Wilson/Akert 2008, 269).

Befragt man jugendliche Straftäter danach, warum sie die ihnen vorgeworfene Tat begangen haben, wird häufig ein starker Konformitäts- und Anpassungsdruck angeführt. Die Jugendlichen wollen sich vor der Gruppe nicht bloßstellen und glauben daran, dass das Gruppenverhalten richtig ist. Zumindest möchte der Jugendliche zur Gruppe dazugehören. In bestimmten Situationen, in denen "richtiges" Verhalten für Jugendliche besonders wichtig ist, nimmt die Neigung zu, sich zu anderen Jugendlichen aufgrund von informalem sozialen Einfluss konform zu verhalten. Gruppenkonformes Verhalten wird dabei gegenüber normativen, d. h. regel- und gesetzestreuem Verhalten den Vorzug gegeben (vgl. Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 1997, 124).

Informaler sozialer Einfluss kommt besonders dann zum Tragen, wenn die Situation vieldeutig ist. Wenn es sich um eine Krisensituation handelt oder Experten anwesend sind, ist zudem die Möglichkeit am größten, dass auch zuvor unentschlossene Jugendliche sich der Meinungsmehrheit oder Expertenmeinung anschließen. Der Jugendliche kann der unangemessenen Nutzung anderer als Informationsquelle am besten dadurch widerstehen, indem er prüft, inwieweit sich die erhaltenen Botschaften mit den eigenen moralischen Grundsätzen vereinbaren lassen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass der Jugendliche eine stabile moralische Entwicklung durchlaufen hat. (vgl. Aronsen/Wilson/Akert 2008, 252 f). Hier wird *der Zusammenhang zwischen Moral und Konformität* besonders evident. An dieser Stelle verweise ich ausdrücklich auf die im vorherigen Kapitel vorgestellten Stufen der Moralentwicklung nach der Theorie Kohlbergs.

Normativer sozialer Einfluss wirkt bei Jugendlichen häufig auf Grund des Verlangens nach Akzeptanz. Normativer sozialer Einfluss zeigt sich dann, wenn der Jugendliche sein eigenes Verhalten ändert, um es dem Verhalten anderer anzugleichen und dadurch Mitglied einer Gruppe zu werden oder zu bleiben und um weiterhin die Vorteile der Gruppenmitgliedschaft zu erhalten. Dazu passt er sich den *sozialen Normen* der Gruppe an, er übernimmt deren implizite oder explizite Regeln für Verhaltensweisen, Werte und Überzeugungen. Normativer sozialer Einfluss führt damit zu öffentlicher Compliance (Einverständnis bzw. Einwilligung) und Übernahme von Überzeugungen und Verhaltensweisen anderer Personen in bestimmten Situationen, jedoch nicht notwendigerweise zu allgemeiner realer Akzeptanz (vgl. Aronsen/Wilson/Akert 2008, 252 f).

Belege finden sich dafür in den Studien von Asch aus dem Jahr 1956, in der er eine Reihe klassischer Experimente durchführte und feststellte, dass die Testpersonen sich zumindest gelegentlich zu den offensichtlich falschen Antworten der Gruppe übereinstimmend verhielten.

Obgleich das Gruppenverhalten sich eindeutig und offensichtlich für den Einzelnen als falsch offenbart, möchte der Jugendliche nicht aus der Rolle fallen und passt sich dem gängigen Gruppenstandpunkt an. Eine Ausnahme kann dann eintreten, wenn der Jugendliche das Anliegen hat, exakt und genau zu sein. Wenn es dem Menschen aus persönlichen Antrieben besonders wichtig ist, exakt zu sein, widersetzt er sich eher normativen sozialem Einfluss und gibt, im Unterschied zur Gruppe, die richtige Antwort. In Bezug auf den zuvor genannten Gruppenkontext bedeutet es, dass sich der Jugendliche bewusst dem normativem sozialem Druck widersetzt, was wiederum dazu führen kann, sich vor der Gruppe unpopulär zu machen und möglicherweise aus der Gruppe verwiesen zu werden. Normativer sozialer Einfluss ist im Alltag auf vielen Gebieten wirksam und beeinflusst z. B. Freizeitaktivitäten, Essgewohnheiten, Modeempfindungen, Körperbild usw. und fördert korrektes (kultiviertes) Verhalten (vgl. Aronsen/Wilson/Akert 2008, 247 f).

Die Social-Impact-Theorie von Latané erklärt mit Hilfe dreier Einflüsse, wann sich Menschen dem normativen sozialen Einfluss häufig beugen und dem sozialen Druck nachgeben. Dabei ist die *Stärke* (hier gemeint als Wichtigkeit) der Gruppe, sowie die *Unmittelbarkeit* und die *Größe* (Anzahl der Mitglieder) der Gruppe von Wichtigkeit (vgl. Latané 1981). Konkret: Beim einzelnen Jugendlichen wird normativer sozialer Einfluss am ehesten wirksam, wenn ihm persönlich die Gruppe sehr wichtig ist, die Gruppe während des Drucks räumlich und zeitlich sehr nahe steht und die Gruppe zusätzlich über eine entsprechende Gruppenstärke verfügt. Auch erfolgt die Angleichung eher, wenn sich die Gruppenmitglieder hinsichtlich ihrer Grundsätze und Handlungsweisen einig sind. Auf Grundlage dieser Bedingung fällt es den Jugendlichen sehr schwer sich dem Gruppendruck zu widersetzen. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind in diesem Zusammenhang zu vernachlässigen. Leichter ist es, dem Gruppendruck zu widerstehen und normativem sozialen Einfluss entgegenzuwirken, wenn man einen oder mehrere Verbündete hat.

Weiterhin verschafft vergangenes konformes Verhalten sowie allgemein anerkanntes Verhalten einen Idiosynkrasiekredit, der es ermöglicht, ohne gravierende Folgen auch einmal vom allgemeingültigen Standpunkt abzuweichen. Doch auch der umgekehrte Fall, den Moscovici 1985 und auch 1994 beschrieben hat, ist denkbar. Danach kann die Macht bzw. der Einfluss von Minderheiten oder sogar eines Einzelnen von enormen Einfluss sein, wenn dieser auf Mehrheiten trifft. Diese Minderheiten oder Einzelnen können dann unter bestimmten Konstellationen in der Lage sein viele Personen zu beeinflussen. Ausschlaggebend ist, dass die Auffassung der Minderheit geradlinig und schlüssig vertreten wird (vgl. Aronsen/Wilson/Akert 2008, 269).

8.4 Der Zusammenhang von Moralentwicklung und Konformität

Laut Kohlberg lassen sich die Ebenen der Moral (präkonventionell, konventionell, postkonventionell) als drei unterschiedliche Typen von Beziehungen zwischen dem Selbst und den gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen begreifen (vgl. Kohlberg 1976, 133).

Dem präkonventionellen Selbst bleiben die gesellschaftlichen Normen und Werte rein äußerlich. Das Kind beachtet sie aus dem Glauben an die Autorität der Erwachsenen und aus Angst vor Strafe. Die Verinnerlichung der sozialen Normen und Werte beginnt lt. Kohlberg auf der dritten Stufe. Das Kind hält sie ein, weil andere es auch tun und weil es mit diesen anderen Konform gehen möchte. Das heißt nicht, dass es deren Bedeutung bereits versteht. Die gesellschaftlichen Normen, Werte, Rollen und Erwartungen werden erfüllt, um soziale Zustimmung zu erlangen, um seine Loyalität gegenüber Personen, Gruppen und der Autorität zum Ausdruck zu bringen und sich um das Wohlergehen anderer und der Gesellschaft zu sorgen (vgl. Kohlberg 1976, 134).

Stufe drei der Moralentwicklung herrscht somit eine „Sozialperspektive“ vor: „[...] eine gemeinsame Sichtweise der Partner einer Beziehung oder der Mitglieder einer Gruppe, die die Besonderheiten des Denkens [...] in grundlegender Weise definiert und vereinheitlicht.“ (Kohlberg 1976, 134).

Auf der *vierten Stufe der Moralentwicklung* tritt dann tendenziell die Sorge um das Wohlergehen anderer und der Gesellschaft hinzu. Die Sozialperspektive schließt nicht ein, dass das Kind bzw. der Jugendliche den Sinn der allgemeinen Normen und Werte, nämlich das Überleben des Einzelnen in seiner Gruppe, der verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft sowie der Gesellschaft *als Ganzes* versteht (vgl. Kohlberg 1984, 391 f).

Ab dem 11. Lebensjahr, in dem das Kind hypothetisch-deduktiv denken lernt, übernimmt das Kind die sozialen Rollen nicht länger mehr oder weniger ‚unbewusst‘, sondern überschaut die Gruppe als solche. Es realisiert, „dass jedes Selbst den gemeinsam geteilten Standpunkt des generalisierten anderen einnehmen kann.“ (Kohlberg 1984, 391 f). Das Kind verhält sich nicht nur konform, sondern es erkennt das konforme Verhalten als solches. Mit diesem Wissen kann es zum Beispiel einem Gleichaltrigen sagen, dass sein Verhalten nicht gruppendienlich ist, ohne dass er sich grober Verstöße (z. B. Aggressionen) schuldig gemacht hätte. Den Kindern geht es in der Gruppe darum, miteinander auszukommen, weil die Gruppe als solche einen Wert darstellt. Konformes Verhalten wird in Bezug auf die Peergroup angestrebt. Das Kind entwickelt ein Identitätsgefühl mit der Gruppe, so dass konformes Verhalten sich auch mit Loyalität umschreiben lässt. Die Tugend der Gerechtigkeit wird sozusagen von einer Tugend der Treue abgelöst. Der Gruppe wird ein Wert zugesprochen, es besteht eine Sorge um deren Bestehen. Dies setzt voraus, die Perspektiven der anderen Teilnehmer übernehmen zu können. Das Kind realisiert, „dass das Selbst und die anderen sich wechselseitig als Subjekte, die Perspektiven übernehmen, wahrnehmen.“ (Kohlberg 1984, 390 f). Die Perspektive des anderen zu übernehmen heißt aber noch nicht – und damit wendet sich Kohlberg gegen Georg Herbert Mead (1968) – das zu tun, was aus der Sicht des anderen das Beste wäre (Kohlberg 1984, 392 f).

8.5 Lerntheoretische Aspekte

Die neobehavioristischen Lerntheorien (vgl. z. B. Skinner 1938) können herangezogen werden, um das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) in seinen erwarteten Wirkmechanismen zu erklären. In der Erwartung einer Strafe (Reiz), anschaulich gemacht in der Person des Schulbusbegleiters*, unterlässt der aggressiv eingestellte Jugendliche die aggressive Handlung (Reaktion). Ein Einfluss auf die Persönlichkeitsdimension (im behavioristischen Modell die „black box“) findet nicht statt. Der Nachteil des SBB-Programms liegt darin, dass bei der längerfristigem Ausbleiben des Reiz-Reaktionsschemas der Jugendliche in die alten aggressiven Verhaltensweisen zurückfallen kann.

Beim SBB-Programm kommt es nicht zu einer Veränderung der bestehenden kognitiven Strukturen: Der aggressive Jugendliche fühlt sich weiterhin als der Stärkere gegenüber den potentiellen Opfern und unterlässt die Aggression aus dem einzigen Grund, von noch Stärkeren eine Strafe zu erwarten. Aus seinem friedlichen Verhalten (Nachbildungsprozess des gewünschten Verhaltens) lassen sich demnach keine Rückschlüsse auf eine Einstellungsveränderung ziehen, d. h. ein soziales Lernen findet hier womöglich nicht statt. Dies wird auch durch viele Ergebnisse meiner Befragung bestätigt (s. Kapitel 7.3). Die Informationen, die der Schüler im Schulbus selektiert, werden vermutlich in den alten kognitiven Strukturen gespeichert.

Im Coolnesstraining (CT) hingegen werden die gängigen Kodierungen des aggressiven Schülers durchbrochen. Der Schüler kodiert im positiven Fall Verletzungen anders (z. T. aus der Opferperspektive bzw. Selbstbezogen). Die Einordnung in die bestehenden kognitiven Strukturen gelingt daraufhin nicht widerspruchsfrei, es bestehen Konflikte.

* Das heißt nicht, dass der Schulbusbegleiter nicht auch andere Funktionen hätte, wie z. B. Moderation, Schutz etc.

Generell können Lerntheorien die Wirkungen des Coolnesstraining (CT) darüber erklären, als dass neue, deeskalierende und prosoziale Verhaltensweisen eingeübt werden, die durch den Einbau positiver Verstärker (z. B. soziale Anerkennung in der Peergroup) gefestigt und zunehmend auch als gewinnbringend reflektiert werden können.

Im Rahmen eines Coolnesstrainings (CT) wird das aggressive Verhaltensmuster zwar nicht „gelöscht“, aber nur noch in dem Fall aktiviert, als die antizipierten Konsequenzen des eigenen friedlichen Verhaltens dennoch physische Gewalterfahrungen erwarten lassen. In diesem Fall könnte es zum Zurück schlagen (Notwehr) bei einem massiven körperlichen Übergriff kommen. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, können kognitive- und emotionale Schemata zur Erklärung herangezogen werden, die zum Verständnis der Wirkmechanismen des CT wie des SBB beitragen können.

Unter *kognitiven Schemata* werden laut Anderson, Wessels und Kluwe abstrakte, im Langzeitgedächtnis organisierte prototypische Wissenseinheiten verstanden. Sie stellen kontinuierliche Formen dar, die mit wechselnden Inhalten besetzt werden können. Es handelt sich um „durch Lernen vorgeformte Leerstellensysteme, in welche die konkreten Inhalte je nach Aktualität eingetragen oder fehlende selbst generiert bzw. konstruiert werden können“ (vgl. Anderson 1988, 120 f / Wessels 1988, 326 f / Kluwe 1992, 155 f).

Als aggressive kognitive Schemata werden dabei „verallgemeinerte Wissensgebäude über soziale Problemsituationen verstanden, in denen Aggression zum Erfolg führen kann“ (Kleiter 1997, 574 f). Man kann diese verallgemeinerten Wissensgebäude auch als „Zweck-Mittel-Konsequenzen-Strukturen“ bezeichnen. Sie enthalten ganz bestimmte Merkmale, wann aggressives Verhalten gefordert erscheint, welchen Erfolg es verspricht, welche Konsequenzen einkalkuliert werden müssen bzw. wann dieses Verhalten (moralisch) als legitimiert erscheint.

Bei *emotionalen Schemata* handelt es sich um „individual- und soziokulturell präformierte prototypisch generalisierte Mustervorlagen/Schablonen von Gefühlsregungen und differentiellen Gefühlsqualitäten“ (Kleiter 1997, 575). Emotionale Schemata sind die Bezugssysteme für das aktuelle Erleben von gefühlshaften Bedeutungen von Ereignissen (vgl. Leventhal 1984 / Ulich 1992, 82 f). Die emotionalen Schemata dienen nicht nur dem Verstehen von eigenen, sondern auch von fremden Gefühlsregungen (wichtig hier: die Opferperspektive), wobei deren Entstehung nachvollzogen wird. Die emotionalen Schemata sind stark an soziale Lernprozesse, insbesondere das Beobachten von Modellpersonen, gebunden. Sind bestimmte emotionale Schemata einmal erlernt worden, so fungieren sie als Disposition, eine Situation in einer bestimmten Gestimmtheit wahrzunehmen, sie zu bewerten und zu deuten. Leventhal zufolge gehören auch die emotionalen Schemata zu den kognitiv repräsentierten Strukturen der Informationsverarbeitung. Sie beinhalten stark wahrnehmungsgebundene Erinnerungen an zurückliegende Geschichten und Vorfälle, die wiederum schablonenhaft verdichtet sind (vgl. Leventhal 1984, 89 f).

Emotionale Schemata sind hauptsächlich dafür verantwortlich, dass eine bestimmte Situation immer wieder als gleich negativ oder positiv bewertet wird und in der Folge zu denselben stereotypen Handlungsmustern führt. Die Person vermag ihr Verhalten nicht zu ändern, sofern sich nicht auch das emotionale Schema, mit dem eine Situation wahrgenommen wird, ändert. Emotionale Schemata erlauben aber auch, eine Situation hinsichtlich ihrer handlungsrelevanten Merkmale unmittelbar einschätzen zu können, z. B. bei dem Jugendlichen, der unter SBB Aufsicht und Kontrolle von seiner regelwidrigen Handlung ablässt. Dies geschieht oftmals unbewusst, unwillkürlich und ohne offenkundige Anstrengung. Dadurch werden dem Individuum eine schnelle Orientierung und die Entwicklung von Handlungsoptionen ermöglicht (vgl. Leventhal 1984, 89).

Integriert werden ebenfalls so genannte Handlungsskripts. Diese Skripts bzw. Traits wiederum sind „Schemata für Ereignisabläufe (Ereignisschemata) im Langzeitgedächtnis, die ihrerseits zu Stereotypen in Handlungsabläufen führen“ (vgl. Kleiter 1997, 575). Wiederkehrende Scripts entdeckt man z. B. in den Erzählungen von Gewaltszenen durch gewaltbereite Jugendliche. Relativ auffällig ist dabei z. B., dass an sich neutrale Gesten als Provokation aufgefasst werden. Der aggressive Jugendliche fühlt sich z. B. „böse“ angesehen, geht dann auf den Mitschüler zu, schlägt ihn usw.

Die Assoziationen zwischen den verschiedenen Elementen im semantischen Netzwerk erfolgen über sogenannte Priming-Effekte. Priming meint die vorangehende Aktivierung eines Teils im semantischen Netzwerk. Der Priming-Effekt bezeichnet die „Mitaktivierung eines Teils des semantischen Netzwerks aufgrund vorangehender Aktivierung in einem anderen Teil“ bzw. innerhalb und zwischen den kognitiven und emotionalen Schemata und Skripts. Nicht aktivierte Teile im semantischen Netzwerk werden also von den bereits aktivierten mitaktiviert. Das Priming entscheidet letztlich darüber, was beim Aufsuchen von Erinnerungen / Ereignissen gleichzeitig mitassoziiert wird (vgl. Collins/Loftus 1975, 76).

Bei manchen Schülern und Jugendlichen können somit bereits ein paar gewechselte Wörter eine bestimmte Deutung der Situation herbeiführen und ein aggressives Skript in Gang setzen.

Zum Beispiel könnte die verbale Äußerung „das ist mein Platz, ich habe hier zuerst gegessen“ von einem Jugendlichen verstanden werden als „ich habe dir den Platz weggenommen, weil ich zuerst hier war“, wobei sich das semantische Netzwerk auf das Wort „weggenommen“ fokussiert und folglich das aggressive Script abrufen. Die Schemata können verändert werden, wenn alternative Handlungsstrategien eingeübt und kognitiv umgedeutet werden. In Verbindung mit dem Coolnesstraining (CT) könnten die Schulbusbegleiterprogramme (SBB) dazu hilfreiche Ansätze liefern.

8.6 Strafe und ihre Wirkung

Strafe kann verstanden werden als die Sanktionierung eines bestimmten Verhaltens, welches als Unrecht bezeichnet wird oder unerwünscht ist. Die Strafe, ihr Zweck und ihr Maß ist außer in der Theologie, der Philosophie und den Erziehungswissenschaften vorwiegend Gegenstand der Rechtswissenschaften. Dabei setzt die traditionelle Sichtweise von Bestrafung voraus, dass jeder Täter bestimmten Rationalitätsprinzipien folgt. Erwartet wird hier zudem, dass durch harte Strafen der potentielle Täter von seiner Aktion abgehalten werden kann, um letztendlich einen Schutz für potentielle Opfer erwirken zu können. Doch ist diese Sichtweise korrekt, wirken härtere Strafen wirklich vorbeugend und abschreckend?

Historisch betrachtet haben sich grundsätzlich drei verschiedene Theorien herausgebildet, die aufeinander aufbauend den Fachdiskurs dominieren.

Die *absolute Straftheorie* fasst Strafe als Vergeltung für begangenes Unrecht auf. Sie hat ihren Ursprung in Kants 1797 entstandenem Werk zur *Metaphysik der Sitten* und wurde 1821 durch Hegel ergänzt.

Die absolute Straftheorie findet eine Erweiterung in Form der *relativen Straftheorie*. Strafe wird hierbei an den Zweck der Prävention angebunden. Letztlich finden sich beide Konzepte in der *Vereinigungstheorie* integriert, in der beide Aspekte zum Zuge kommen.

Geht man von der Vorstellung aus, dass jeder Mensch (also auch Jugendliche und Heranwachsende) vor jeder Handlung deren Vor- und Nachteile abwägen, so wird logischerweise massive Strafe dazu führen, sanktioniertes Verhalten zu unterbinden.

Der Abschreckungseffekt wird demnach am ehesten erzielt:

- Wenn die Sanktionen ganz bestimmt oder mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten.
- Wenn diese unmittelbar oder möglichst schnell auf die Tat folgen.
- Wenn sie hart, bzw. angemessen genug sind.

(Lamnek 1997, 124)

An dieser Stelle setzt in der Praxis eine Diskussion an, bei der von der einen Seite eine Verschärfung des Jugendstrafrechts mit einer Herabsetzung der Strafmündigkeit verlangt wird und von der anderen Seite der erzieherisch-pädagogische Gedanke des Jugendhilfsrechts favorisiert wird. Es ist offensichtlich, dass drakonische Strafen mit den modernen Ideen einer demokratischen-liberalen Gesellschaftsordnung und einem pädagogischen und/oder therapeutischen Lösungsansatz in Konflikt zueinander stehen. Zudem ist empirisch belegt, dass selbst die härteste Strafe, die Todesstrafe, verbunden mit einer hohen Wahrscheinlichkeit der Tataufklärung, sehr viele Täter nicht von ihren Taten abhalten bzw. abschrecken kann (vgl. Lamnek 1997, 124). Der Gedanke, dass Strafe eine besonders wirksame Präventionsform darstellt, verkennt die Tatsache, dass vor der Tat vielschichtige Motivationen und Beweggründe, moralische und sozialstrukturelle Dispositionen der Delinquenten eine Rolle spielen. Die innere Normbildung und Werteorientierung ist primär das Resultat von Sozialisationsprozessen und nicht die Folge einer sittenbildenden Kraft der Kriminalstrafe.

Ein kompetentes, gewaltfreies Erziehungsverhalten der Eltern, verbunden mit Zuwendung, Partizipation, aber auch Konsequenz in der Einhaltung von Regeln, können die Moral (Kapitel 8.2) der Kinder eher stärken als die Bedrohung durch Strafe, Machtausübung, Unterordnung bzw. Gehorsam, die den Menschen moralisch nicht aufbauen, sondern mit dem Mittel der Angsteinflößung disziplinieren (vgl. Pfeiffer 1983, 112).

Weitere empirische Befunde (u. a. durch das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen 2008) belegen eindeutig, dass die generalpräventive Wirkung der Strafanordnung sehr gering ist und praktisch keinen Einfluss auf das Begehen von Straftaten hat – allenfalls noch bei den leichten Delikten und den Verkehrsstraftaten (vgl. Lamnek 1997, 235). Forderungen nach Erhöhung des Strafmaßes erweisen sich als irrelevant, da der Täter meist *während* der Tat die Sanktionswahrscheinlichkeit als relativ niedrig einschätzt oder nicht in Rechnung stellt bzw. nicht in Erwägung zieht.

Schumann belegt in weiteren Studien, dass die Höhe bzw. Dauer der Strafe ebenso wenig abschreckend wirkt wie der Freiheitsentzug generell (vgl. Schumann 1987). Die sog. „Absurditätsannahme“ besagt, dass Haftstrafen, die schließlich einen folgenreichen Einschnitt in das Leben eines Jugendlichen darstellen, gerade durch ihren repressiven und stigmatisierenden Charakter das abweichende Verhalten explizit fördern. Das bedeutet, im Nachhinein wird beim betroffenen Jugendlichen ein Verhalten provoziert, welches eigentlich verhindert werden sollte. Freiheitsstrafen sind, aus dieser Perspektive gesehen, für Jugendliche somit eher kontraproduktiv (vgl. Lamnek 1997, 233 f).

Die Befunde der Sanktionsforschung sprechen in Ausnahmefällen dafür, dass nur bei *schwerer Kriminalität* und im Zusammenhang mit einer vom Gericht verhängten (Haft-) Strafe ihren präventiven Charakter beim einzelnen Täter erreicht. Diese kann beim Täter dann eher die Furcht vor erneuter Bestrafung, verbunden mit dem Entzug der eigenen (Bewegungs-)Freiheit aufrechterhalten. Wie lange diese Furcht vor einer weiteren Sanktion anhält, hängt jedoch immer vom Einzelfall ab (vgl. Lamnek 1997, 224 ff).

Studien belegen zudem, dass die Sanktionsangst bei Jugendlichen in erster Linie nicht auf die angedrohten Strafen gerichtet ist, sondern vielmehr auf die der sog. „*informellen Sanktionen*“, z. B. die von den Eltern, Verwandten und Bekannten (Pfeiffer 1983, 113). Die Kinder und Jugendlichen fürchten sich also vielmehr davor, dass ihre Eltern Kenntnis von ihrer Tat bekommen. Der Aspekt der richterlichen Strafe ist für sie eher sekundär und eine Verschärfung der Strafmaße wird generell keine Lösung gegen jugendliche Gewalt darstellen. Vielmehr sind sinnvolle Maßnahmen in Betracht zu ziehen, die stärkend auf die Problembewältigungsstrategien der Jugendlichen und unterstützend auf ihre Handlungskompetenzen einwirken (Pfeiffer 1983, 115). Zielführend soll dabei immer eine langfristige Einstellungsveränderung des Jugendlichen sein.

Mit Blick auf das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) und das Coolnesstraining (CT) interessiert die Strafe vor allem mit Blick auf ihre Wirkungen für das Individuum, also aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In dem psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs ist der Einsatz von Strafe höchst umstritten. Von einem Teil der Fachvertreter wird Strafe gänzlich abgelehnt; andere, die strafendes Verhalten als Erziehungsmittel befürworten oder akzeptieren, machen meist zahlreiche Begleitumstände zur Bedingung, damit die Strafe den erhofften Zweck erreiche. Beide Seiten arbeiten mit Begründungen, die sich empirisch belegen lassen, ohne dass damit letztendlich die Frage zu beantworten wäre, ob Strafe tatsächlich einen nachhaltigen erzieherischen Effekt hat.

Gegner von Strafe als Erziehungsmittel führen an, dass diese häufig zu kontraproduktiven Ergebnissen und unbeabsichtigten Effekten führt. Bestenfalls erfolgt ein kurzfristig angepasstes Verhalten, welches jedoch *ohne dauerhafte Einstellungsveränderung* auf kognitiver Ebene einhergeht. Beispielsweise wird durch richterliche Weisungen, Auflagen, Jugendarrest oder Haft der Versuch unternommen einen Besserungserfolg bei einem delinquenten Jugendlichen zu erreichen. Stellt sich jedoch ein Rückfall des Jugendlichen ein, so wird dieser häufig als der persönliche Misserfolg des Täters oder der therapeutischen Institution – je nach Sichtweise – betrachtet. Die darauf folgende Strafe wird in aller Regel härter ausfallen und der Jugendliche, der die Autorität missachtet, bekommt die nächste Stufe der Sanktionierungsinstanz zu spüren. Auf diese Weise entsteht häufig ein Kreislauf der Sanktionen und ein "Drehtüreffekt der therapeutischen Institutionen" (vgl. Güldenzoph 2008). Das kann im schlimmsten Fall dazu führen, dass Jugendliche unter Umständen in eine manifestierte kriminelle Karriere hineinwachsen (vgl. Pfeiffer 1983, 114).

Aus Sicht anderer Fachvertreter wirkt die Strafe im Sinne der Herbeiführung erwünschten oder angemessenen Verhaltens, wenn der Betroffene sie als unliebsame Konsequenz seines Verhaltens erfährt und sie als unangenehmen Reiz zukünftig zu vermeiden sucht.

Die Wirkung der Strafe wird von Bedingungen abhängig gemacht wie der, dass das Verhalten auf jeden Fall verfolgt wird und mit unterschiedlich starken Sanktionen gerechnet werden muss, wobei diese dann zeitnahe und an dem zu bestrafenden Verhalten erfolgen. Zudem kann mit diesen (Straf-) Maßnahmen aus Sicht der Sanktionierenden die Hoffnung verbunden werden, dass nicht nur der eigentliche Täter von weiteren delinquenten Handlungen ablässt, sondern auch zukünftige potentielle Täter oder Gruppen einem Abschreckungseffekt unterliegen.

Die angeführten Argumentationslinien sind insbesondere mit Blick auf das SBB zu bedenken, in dem Aufsicht, Kontrolle und Sanktion die wichtigsten Handlungsstrategien sind. Der erhoffte Effekt des SBB-Programms lässt sich mit dem behavioristischen Ansatz erklären: In der Erwartung einer Strafe (unangenehmer Reiz) unterlässt der gewaltbereite Jugendliche die aggressive Handlung, da er spätestens am nächsten Tag mit einer Sanktion seines Verhaltens rechnen muss. Die Aufmerksamkeit des Kindes oder Jugendlichen wird durch die Eindeutigkeit der zu erwartenden Sanktionen erreicht, repräsentiert durch den Schulbusbegleiter. Der Erfolg des SBB-Programms hängt also vor allem davon ab, wie präsent und dominant die Schulbusbegleiter wahrgenommen werden. Des weiteren spricht das SBB-Programm die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen an, Ereignisse der Zukunft (d. h. Sanktionen für aggressives Verhalten) zu antizipieren bzw. die Antizipation im Konfliktfall schnell zu aktualisieren, ggf. auch verbunden mit Anteilen von Angst vor dem Schulbusbegleiter als der personifizierten Verbindung zu drohenden Strafe. Ein Einfluss auf tiefer liegende Persönlichkeitsdimensionen (im behavioristischen Model die "black box") ist mit dem SBB-Programm nicht intendiert.

9 Psychologisch und pädagogisch relevante Aspekte in der praktischen Umsetzung des Coolnesstrainings (CT) und des Schulbusbegleiterprogramms (SBB)

9.1 Integration moralischer Dilemmata in das Coolnesstraining (CT)

Wie im Kapitel 7.2 ausgeführt, handelt es sich beim Coolnesstraining (CT) auch um eine „Peergroup-education“, ein wichtiger Aspekt, der eine Erziehung in und durch die Gruppe beinhaltet. Vorausgesetzt ist, dass in der Gruppe die Ächtung von Gewalt als Norm akzeptiert ist, jenseits der Tatsache, dass die einzelnen sich in konkreten Situationen mit aggressivem Verhalten durchsetzen. Ersteres kann das Resultat pädagogischer Arbeit mit der Gruppe sein, letzteres soll mit Unterstützung des Pädagogen (Trainers) und der Gruppe abgebaut werden.

In Bezug auf die Anwendung des CT zur Verminderung von aggressiven Verhalten werden die Täter innerhalb der Gruppenarbeit mit ihren Taten konfrontiert. Da es sich zumeist um ältere Schüler handelt, kann man davon ausgehen, dass sie in Bezug auf die Kohlbergsche Moralentwicklung das konventionelle Niveau erreicht haben, also wenigstens die Stufe 3 bzw. 4 der Kohlbergschen Moralstufen (Kapitel 8.2).

Der Gruppe an sich wird innerhalb der Peergroup-education ein besonderer Wert zugesprochen; ihr wird Erziehungswirkung zugesprochen, die genutzt wird: Der Täter wird in einen performativen Selbstwiderspruch verwickelt. Eben weil er die Gruppe als einen besonderen Wert an sich betrachtet, kann er nicht tun, was er tut, d. h. aggressiv handeln. Das Identitätsgefühl mit der Gruppe, die Loyalität ihr gegenüber legen im Idealfall dem Täter die Einsicht nahe, dass sein aggressives Verhalten falsch war. Nicht alle gleichaltrigen Schüler sind in ihrer moralpsychologischen Entwicklung auch gleich weit fortgeschritten.

Je weniger stark z. B. die Fähigkeit zum formallogischen Denken herausgebildet ist, desto unwahrscheinlicher wird es auch, dass der Schüler sich in seiner Gerechtigkeitsvorstellung von rein reziproken Verhältnissen löst und – auf die Gruppe bezogen – ein allgemeines und übergeordnetes Gerechtigkeitsprinzip anwenden kann.

Kohlberg hatte schon 1973 erste Überlegungen zur Anwendung der Moralstufen-Theorie im Unterricht angestellt, vor allem im Bereich der politischen Bildung. Später jedoch revidierte er sein Urteil. Demzufolge gibt es keinen „direkten Übergang von der Entwicklungspsychologie und Philosophie zur Praxis.“ (vgl. Kohlberg 1986, 24) Das entwicklungspsychologisch getestete Verfahren könne nicht ohne weiteres in den jeweiligen Lehrkontext eingebettet werden. Kohlberg wies dem Entwicklungspsychologen nun eher eine Beraterfunktion zu, „der nach Konzepten und Methoden sucht, die dem Lehrer bei seinen Entscheidungen helfen, als jemand, der den Lehrern Vorschriften macht, die aus der entwicklungspsychologischen Theorie und Praxis abgeleitet sind“ (vgl. Kohlberg 1986, 24).

Die Implementation von Methoden entsprechend der Moralpsychologie Kohlbergs in das CT kann über moralische Dilemmata erfolgen. Kinder und Jugendliche in der präkonventionellen Phase werden über eine exemplarische Situation, in denen sie sich zwischen zwei Handlungen entscheiden müssen, an die dritte bzw. vierte Stufe der Kohlbergschen Moralentwicklung (konventionelles Niveau) herangeführt, denn auf der vorherigen, präkonventionellen Ebene (zweiten Stufe), galten Verbote nur, solange Gefahr besteht, entdeckt zu werden. Legitimiert die Gruppennorm Gewalt, kann diese in ihren ausgefallensten Formen der Statuserhöhung dienen (vgl. Gall/Weidner/Kilb 2013). Das bedeutet im alltäglichen Kontext, dass Gewaltanwendung und Sachbeschädigung durch Verbote und Ermahnungen nicht zu unterbinden sind. Das CT zielt sowohl darauf, prosoziales Verhalten zu etablieren als auch darauf, dass, die aggressiven Jugendlichen ihren Status behalten bzw. noch erhöhen, indem sie prosoziales, also konformes Verhalten an den Tag legen (vgl. Gall/Weidner/Kilb 2013).

Im Schulbus besteht z. B. ein konkreter Konflikt zwischen dem Wunsch nach einem Sitzplatz und der Begrenztheit der Sitzplätze. Der Konflikt eskaliert und die stärkeren und / oder aggressiveren Kinder oder Jugendlichen setzen sich gegenüber den anderen durch. Sie scheuchen oder stoßen die schwächeren Schüler von ihrem Sitzplatz. Prosoziales Verhalten würde in diesem Fall darin bestehen, eine Konfliktlösungsstrategie zu finden, die nicht auf Gewalt basiert. Dies ist eine Anforderung an die kognitiven Fähigkeiten der Schüler, die durch die Diskussion eines moralischen Dilemmas angeregt werden. Ein Beispiel sei im Folgenden skizziert:

Im Schulbus streiten sich zwei gleichaltrige Schüler um einen Sitzplatz. Der Schüler, der den Platz zuerst ergattert hat, verteidigt sich: „Ich habe zuerst hier gesessen. Wer zu spät kommt und keinen Platz mehr findet, muss stehen. Das ist bei den Großen genauso.“

Der Schüler, der keinen Platz bekommen hat, ruft seinen starken Freund herbei. Er sagt ihm, dass er helfen soll, den Schüler von seinem Sitzplatz zu zerren. Was soll der Freund tun: Er weiß, dass zwei gegen einen unfair ist. Andererseits hilft er seinem Freund, der in der Jungenclique immer eine Idee hat, was man machen kann, und der sehr beliebt ist. Wenn er sich weigert, den Jungen von seinem Sitzplatz zu verscheuchen, könnte es passieren, dass niemand mehr mit ihm redet. Der fremde Schüler müsste dagegen nur eine Viertelstunde im Bus stehen und würde dabei nichts verlieren.

Den Schülern werden zunächst mit diesem moralischen Dilemmata auf einer Schautafel konfrontiert. Die Szene kann wahlweise auch nachgestellt werden. Gemeinsam werden dann die von den Schülern befürworteten Handlungsweisen analysiert, wobei der Coolnesstrainer die Schüler immer wieder hinterfragt, um sie auf die Defizite in ihrer Argumentation aufmerksam zu machen. Die erzeugten Dissonanzen sollen die Schüler neugierig machen und sie dazu motivieren, nach besseren Begründungen für die von ihnen vertretene Position zu suchen.

Die Schüler bemerken, dass ihre Argumente auf dem moralischen Niveau, auf dem sie zur Zeit diskutieren, ausgeschöpft sind und werden dadurch angeregt, nach allgemeineren und weiterführenden Begründungsmustern zu suchen. Dieses ‚Reflexionsspiel‘ wird solange fortgesetzt, bis die Schüler das konventionelle Niveau erreicht haben und das moralische Dilemma mittels der Argumentation für prosoziales Verhalten lösen.

Tabelle 3: Die Unterrichtseinheit gliedert sich damit wie folgt auf:

Moralisches Dilemma für ein CT (Raters 2011, 17 f)			
Phase	SchülerInnen	Aktion	LehrerIn
1	Erste intuitive Reaktion	Präsentation eines Dilemmas	Rückversicherung, ob das Dilemma und alle Begriffe etc. verstanden worden sind. Eventuell Erklärung
2	Formulierung der Position mit Begründung	Festlegung einer ersten Position	Klärende Nachfragen
3	Erläuterung der Position inklusive ihrer Begründung	Sichtung der verschiedenen Positionen	Schematische Auflistung der Pro- und Contra-Begründungen an der Tafel
4	Verteidigung der Position inkl. ihrer Begründungen	Diskussion in Kleingruppen oder im Klassenverband	Moderation oder Organisation der Kleingruppenarbeit
5	Selbstkritische Reflexion	Analyse der Begründungsstrukturen nach Kohlbergs Stufenfolge und Diskussion über Stärken	Moderation ohne Indoktrination

		und Schwächen der Begründungen	
6	Revision	Erneute Festlegung einer Position	Moderation
7		Nachbesprechung	Rekapitulation und Auswertung

(Raters 2011, 17 f)

Die Auswahl des Dilemmas hat altersgerecht zu erfolgen. Bei ausgesprochen aggressiven Jugendlichen ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl von ihnen sich noch auf einem präkonventionellen Niveau befindet und dementsprechend argumentiert. Das Ziel des CT muss es daher sein, Schüler an die nächst höhere Stufe heranzubringen. Demzufolge müssen für das CT auch unterschiedliche moralische Dilemmata entwickelt werden.

Ein moralisches Dilemma kann den Schülern in Textform oder in modernen Medienformaten wie Videos oder Power-Point-Präsentationen vorgestellt werden (vgl. Raters 2011, 17 f). Die Lehrperson muss sich vergewissern, dass jeder Schüler das Dilemma verstanden hat und ggf. Rückfragen stellen. Ausschweifende Erklärungen verbieten sich, da die Schüler dann bereits erkennen würden, wie sie im Weiteren argumentieren sollen. Die Schüler beziehen Stellung zu dem moralischen Dilemma und formulieren eine kurze Begründung dazu. Hierbei kann der Fall auftreten, dass die Schüler je nach individuellem Entwicklungsstand auf unterschiedlichen Moralstufen argumentieren.

Um die Stufenabfolge in pädagogischer Absicht zu nutzen, sollte der Coolness-trainer mit den Urteilen jener Schüler beginnen, die auf der niedrigeren moralischen Ebene (Stufe 1 und 2) argumentieren. Um Beeinflussungen und/oder sozialen Druck auszuschließen, können die Begründungen auch anonym in einer Box gesammelt werden (vgl. Schuster 2001).

Da die Schüler sich auf der Schwelle zum konventionellen Niveau befinden, werden viele von ihnen unentschlossen sein. Deshalb muss ihnen genug Zeit eingeräumt werden. Während der Coolnesstrainer die abgegebenen Stimmen nach ihren Begründungsmustern ordnet (was schnell gehen muss und auch nicht immer ganz fehlerfrei verläuft), können sich die Schüler austauschen und in Pro- und Contra-Gruppen organisieren. Anschließend stellt der Coolnesstrainer das Pro und Contra zusammen mit den jeweiligen nach dem Moralniveau geordneten Begründungen auf einem Tafelbild anschaulich dar. In den Pro und Contra-Gruppen sollen die Schüler jeweils zwei stichhaltige Gegenargumente gegenüber dem Argument aus der anderen Gruppe finden (ebd., 202).

Der Coolnesstrainer kann sich aber auch für eine offene Gruppe entscheiden, wobei eine höhere Intensität in den Auseinandersetzungen zu erwarten ist. Der Coolness-Trainer muss die Schüler evtl. wiederholt daran erinnern, dass es nicht nur auf das moralische Urteil, sondern auf die Begründung des Urteils ankommt. Den Schülern wird des Weiteren eine zeitliche Frist gesetzt, bis zu der sie zu einer einvernehmlichen Lösung finden sollen (vgl. Pfeiffer 2009, 298). Dadurch werden die Schüler zu einem Konsens motiviert, wobei der Coolness-Trainer davon ausgeht, dass die Schüler mit den stärkeren Argumenten (also denjenigen auf Stufe 3 und 4 im konventionellen Niveau) sich letztlich durchsetzen werden. Pfeiffer weist darauf hin, dass die Zusammensetzung der Gruppen möglichst heterogen sein soll, um eine intensive Auseinandersetzung zu gewährleisten. In diesem Fall bemerken die Schüler denn auch, mit welcher Nachdrücklichkeit moralische Urteile vertreten werden (vgl. Pfeiffer 2009, 298).

Am Schluss der Gruppendiskussion sollte der Coolnesstrainer die plausibelsten Gründe für und wider eine moralische Handlungsoption zusammenfassen (vgl. Raters 2011, 18). Dies stellt eine besondere didaktische und sprachliche Herausforderung an den Coolness-Trainer dar. Er nimmt bewusst Zuspitzungen vor, um die Schüler dahin zu bringen, ihre abgegeben Legitimations- und Rechtfertigungsmuster kritisch zu reflektieren.

Kohlberg stellte Leitlinien auf, die hier als Orientierung dienen können:

- Beachtung der jeweiligen Denkart oder des Denkstils eines Kindes, in Abhängigkeit von der moralischen Stufe, auf der es sich befindet;
- Stimulation dieser Stufe, indem Argumentationsmaterial präsentiert wird, das auf der nächsthöheren Stufe liegt;
- Stimulierung der zentralen kognitiven und sozialen Konflikte in den Kindern; Hinweis auf die Unvereinbarkeit an sich gleichberechtigter Sichtweisen;
- Bereitstellung von zusätzlichen Reizen, anhand derer die Kinder ihr Antwortverhalten entwickeln können;
- Feedback geben.

(Kohlberg/Mayer 1981, 59)

Der Coolnesstrainer muss die gegensätzlichen moralischen Begründungsmuster anschaulich darlegen. In der zu Tage tretenden Selbstwidersprüchlichkeit sollen die Schüler angeregt werden, für das Argument zu votieren, das den höheren moralischen Begründungsgehalt aufweist. Zum Abschluss wird das Coolnesstraining noch einmal gemeinsam rekapituliert, um die Einsicht in den Vorteil sozial verantwortlicher Verhaltensweisen bei allen Schülern zu festigen (vgl. Raters 2011, 19).

9.2 Wechsel der Opferperspektive; Entwicklung von Empathie im Coolnesstraining (CT)

Damit Kinder und Jugendliche sich in das Opfer hineinversetzen können, ist die Entwicklung von Empathie eine der wichtigsten Voraussetzungen. Auf dem Jahrestreffen der Association for Psychological Science 2010 kommen US-Psychologen anhand von 72 groß angelegten Studien zur Empathie (zwischen 1979 und 2009, mit insgesamt 14.000 Schülern und Studenten, davon 63 Prozent weiblich) zu folgendem Ergebnis.

Im Laufe der Zeit ist die Empathiefähigkeit bei Jugendlichen und jungen Heranwachsenden (besonders ab dem Jahr 2000) stark gefallen und eine "Ich-Generation" die Empathie sozusagen "austrocknet". Diesem Trend stimmen auch einzelne empirische Erhebungen in Deutschland zu, die jedoch insgesamt nicht diese Dramatik der US-amerikanischen Studien aufweisen (vgl. Rifkins 2010).

Insbesondere empirischen Forschungsarbeiten von Eisenberg & Fabes (1990), Levenson & Ruef (1992), Finger-Trescher (1992) sowie Hoffmann (2000), die überwiegend bei Jugendlichen und Heranwachsenden durchgeführt wurden, greifen den Empathiebegriff hierzulande in vielfältigen Kontexten und in teils komplexen Bedeutungszusammenhängen auf. Arbeiten von Richter (2009, 225 f) zeigen zudem, dass die Fähigkeit zur Empathie des Menschen bis ins hohe Alter Bestand hat.

Der Begriff der "Empathie" (dem ursprünglichen Wort "Einfühlung" entnommen) wurde erstmals in den psychologischen Arbeiten von Theodor Lipps 1907 erwähnt. Neuere Definitionen verschiedener Autoren betonen bei ähnlicher Orientierung unterschiedliche Aspekte:

Bischoff-Köhler entwickelte eine *allgemeine Definition*:

"Empathie beschreibt die eigene Erfahrung, um Gefühlslagen oder Intentionen anderer Person verstehen und begreifen zu können" (Bischof-Köhler 1998, 319 f). In dieser allgemeinen Definition werden affektive Elemente (Gefühle, Intentionen) sowie auch kognitive Elemente (verstehen, begreifen) zur Erklärung herangezogen.

Eisenberg & Fabes beschreiben Empathie als "[...] *eine emotionale Reaktion, die ihre Ursache im emotionalen Zustand oder der emotionalen Situation einer anderen Person hat, die mit dem Zustand oder der Situation der anderen Person kongruent ist und wenigstens zu einem minimalen Grad die Unterscheidung zwischen der eigenen und der anderen Person beinhaltet*" (Eisenberg/Fabes 1990, 131).

Hoffman hingegen erklärt in Kurzform Empathie als "[...] *eine affektive Reaktion, die der Situation einer anderen Person angemessener ist als der eigenen Situation*" (Hoffmann 2000, 207).

Zusammenfassend gibt es, unabhängig davon, welche Terminologie benutzt wird, weitgehend Übereinstimmung bezüglich drei primärer Komponenten von Empathie:

- Die emotionale Reaktion auf eine andere Person, die oft, aber nicht zwangsläufig, Teile der Gefühle der anderen Person beinhaltet.
- Die kognitive Kapazität, die Perspektive der anderen Person zu erfassen.
- Die Aufrechterhaltung einer Selbst-Andere-Differenzierung – des Bewusstseins darüber, dass die eigenen Gefühle auf die Gefühle der anderen Person zurückzuführen sind.

(vgl. Richter 2009, 7)

Um empathisch Denken und Handeln zu können, ging die Forschung lange Zeit davon aus, dass kognitive (Grund-)Fähigkeiten vorhanden sein müssen und demnach Empathie frühestens ab dem Schulalter zu erwarten wäre. Diese kognitiven Voraussetzungen sind nach heutigem Erkenntnisstand jedoch nicht mehr allein von zentraler Bedeutung. Vielmehr sind Aspekte der *emotionalen Entwicklung* dazu getreten.

Mit Blick auf das CT ist interessant, dass in diesem Zusammenhang der Perspektivenwechsel als Faktor der Empathie ins Auge gefasst wurde. Rollenübernahme wurde lange Zeit als Voraussetzung für Empathie angesehen, jedoch bedeutet das Verstehen innerer Zustände eines Anderen nicht zwangsläufig, dass dieser Zustand auch emotional miterlebt wird. Rollenübernahme ist demnach für die Empathieentwicklung förderlich, aber nicht zwingend Voraussetzung (vgl. Strayer/Roberts 1997, 627).

Zudem hat das *Selbstkonzept* eines Menschen großen Einfluss auf seine Empathiefähigkeit (vgl. Bischof-Köhler 1990, Lüdtko/Baumert 2006, 27 f). Im Verlauf der Kindheit verändern sich die Selbstbeschreibungen von äußerlichen Merkmalen (Aussehen, Geschlecht, Besitz usw.) hin zu mehr psychologischen (Werten, Motive usw.) und sozialen Merkmalen (Interessen mit anderen teilen etc.). Wenn es dem Kind/Jugendlichen/Erwachsenen gelingt seine eigenen Gefühle immer besser zu verstehen und sein Gefühlsausdruck zu kontrollieren, führt diese Selbstwahrnehmung in der Folge auch zu einer veränderten und genaueren Wahrnehmung von anderen Personen. Die anderen Personen werden mit ihren eigenen Gefühlswelten und Lebensgeschichten immer besser erkannt und wahrgenommen. Dadurch breiten sich empathische Reaktionen des Menschen auf immer mehr Bereiche aus (vgl. Friedelmeier 1992, Köller/Trautwein/Lüdtko/Baumert 2006, 27-39). Das bedeutet darüber hinaus auch, dass Kinder und Jugendliche, die insgesamt mit sich zufrieden sind, sich gut fühlen und eher positive Emotionen zeigen, insgesamt empathischer gegenüber Gleichaltrigen reagieren, die ihrerseits mit vielen Problemen zu kämpfen haben und eher traurig wirken (vgl. Bowlby 1988).

Ein kleiner Exkurs in die neuere Hirnforschung zeigt zudem, dass Emotionen besondere Relevanz beim Erlernen und Verarbeiten neuer Informationen haben. Die Entdeckung der sogenannten Spiegelneuronen steht dabei im Vordergrund. Diese sind von elementarer Wichtigkeit für die *Empathieentwicklung* (vgl. Delker 2013, 91).

Mit der Entdeckung der Spiegelneuronen konnte ein neurobiologisches Korrelat für *intuitives Verstehen* und die *Fähigkeit zur Empathie* gefunden werden. Die Spiegelneuronen bilden letztendlich die neurologische Grundlage für das Lernen am Modell, da sie sich auf das Verstehen von Handlungsstrukturen beziehen. Das Vorhandensein der Spiegelneuronen konnte auch in den Zentren der Schmerzverarbeitung nachgewiesen werden. Diese "feuern" nicht nur dann, wenn wir selbst Schmerzen haben, sondern auch dann, wenn wir beobachten, wie anderen Menschen Schmerzen zugefügt werden. Wir besitzen demnach also Nervenzellen für Empathie und Mitgefühl (Delker 2013, 99).

Demzufolge ist die empathische Fähigkeit eines Menschen nicht nur von äußeren (Sozialisations-)Bedingungen, Einflüssen, Entwicklungen und Lernprozessen im Laufe eines Lebens abhängig, sondern es gibt nachweislich körpereigene Dispositionen, die dem Menschen innewohnen und nutzbar sind.

9.3 Stärkung personaler Fähigkeiten und Kompetenzen

9.3.1 (Selbst-)Wahrnehmung, Selbstkonzept und Selbstreflexion

Im Coolnesstraining (CT) sollen insbesondere die Selbstwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen sowie die Wahrnehmung anderer Personen und Situationen trainiert und verbessert und das Selbstkonzept gestärkt werden. In diesem Zusammenhang können auch anderen Fähigkeiten und Kompetenzen wie Selbstreflexion, Selbststeuerung, soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Stressbewältigung (Copingstrategien) und Konfliktlösungsstrategien entwickelt werden.

Diese die Kinder und Jugendlichen stärkenden Faktoren, müssen von dem Coolnesstrainer erkannt und analysiert werden, wobei er auch ihre gegenseitige Abhängigkeit nicht außer Acht lassen darf. Ein Jugendlicher, der sich selbst in seinem Verhalten zu einem anderen Jugendlichen beobachten kann, kann auch sein Verhalten ihm gegenüber regulieren. Das (veränderte) Verhalten wird reflektiert und bietet Anschlussmöglichkeiten für neue soziale Situationen. Dadurch erhöht sich wiederum die emotionale und soziale Kompetenz des Kindes/des Jugendlichen/des Heranwachsenden.

Die Möglichkeit, durch eine hohe soziale Kompetenz aktiv auf die Umwelt einzuwirken, erhöht die Selbstwirksamkeitserfahrungen eines Menschen. Die Erfahrung, sich z. B. in einer relativ unübersichtlichen Situation wie in einem Schulbus kontrolliert zu verhalten und beruhigend auf andere Schüler zu wirken, löst sich mindernd auf den Stress aus.

Selbstwahrnehmung. Sie beinhaltet zuvorderst die adäquate Wahrnehmung des eigenen Körpers bzw. Körperschemas sowie der Emotionen. Emotionen sind unmittelbar. In der Selbstwahrnehmung der Emotionen (ich merke, dass ich Wut habe; ich merke, dass ich traurig bin) ist daher schon die Reflexivität angelegt.

In der Wahrnehmung anderer Personen geht es im Großen und Ganzen darum, soziale Situationen und die in sie involvierten Personen realitätsnah wahrzunehmen und sich zu ihnen ins Verhältnis zu setzen. Kinder und Jugendliche lernen durch Spiele und andere Aktivitäten ihre eigenen körperlichen Bewegungen und deren Auswirkungen auf andere besser kennen, können ihre Umwelt dadurch gezielter beobachten und somit auch besser sozial interagieren.

Selbstkonzept. In der Fachliteratur hat sich noch kein einheitliches Bild darüber entwickelt, was genau unter einem Selbstkonzept zu verstehen ist (vgl. Greve 2000, 15). Ich beziehe mich auf eine Definition von Fröhlich-Gildoff et al. (vgl. 2007, 12 f), nach der das Selbstkonzept als ein Resultat von Interaktionserfahrungen verstanden werden kann, wobei Wahrnehmungen und konkrete Erfahrungen affektiv bewertet und im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden. Jeweils ein Teil der Erinnerungen werden zu „generalisierten Repräsentationen von Interaktionserfahrungen“ zusammengefasst, die auf einer zweiten Stufe handlungsleitend werden (ebd.).

Durch gelingende und nicht gelingende Aktionen bemerkt das Kind oder der Jugendliche zum einen, dass es / er selber der Auslöser der Ereignisse in seiner Umwelt ist und es / er erfährt zum anderen, wie es / ihn die Interaktionspartner wahrnehmen. Seine Aufmerksamkeit steigert sich. In der Folge nimmt das Kind bzw. der Jugendliche seine Umwelt differenzierter wahr, was zu einem Kreislaufprozess führt, der im Ganzen als ein Lernprozess zu beschreiben ist. Dabei wird das „subjektive Selbst“, d. h. ihr Selbstkonzept verändert. Kinder und Jugendliche lernen, ihre Gefühlslagen durch häufige Interaktionen auszu-differenzieren.

Wenn sie diese Erlebnisse z. B. in einem CT mehrmals durchlaufen, gelingt es ihnen besser, ihr Selbstkonzept in Kongruenz mit der sozialen Umwelt zu bringen. Das Kind bzw. der Jugendliche beginnt im Zusammenhang mit dem veränderten und gestärkten Selbstkonzept Erfahrungen neu zu ordnen. Er nimmt z. B. altruistische Erfahrungen in sein Selbst auf und kann verzerrte Wahrnehmungen, Aggressionen und Abwehrverhalten abbauen. In der Auswertungsphase eines CT ist es möglich, mit den Kindern und Jugendlichen noch einmal ins Gespräch zu kommen und sie daraufhin zu befragen, wie sie die Situation insgesamt empfunden haben. Die Jugendlichen haben jetzt Zeit, ihre Erfahrungen zu reflektieren und sie sprachlich adäquat abzubilden.

Selbstreflexivität ist somit ein weiterer wichtiger Aspekt. Sie wird in dem Regelkreislauf der Differenzierung zwischen dem kindlichen/jugendlichen Ich und seiner Umwelt und den daraus folgenden Reaktionen sukzessive gestärkt. Selbstreflexivität schließt das nachträgliche Bewerten von Situationen ein (vgl. Fröhlich-Gildoff et al. 2007, 14). Im Coolnesstraining (CT) vollzieht sie sich aber auch situativ, wenn z. B. eine unerwartete Wendung eintritt. Das Kind bzw. der Jugendliche nimmt mit wachsender Selbstreflexivität und aus seinem veränderten Selbstkonzept heraus auch Veränderungen in seiner Werteordnung vor, mit der er seine Umwelt beurteilt.

Aus den psychologischen Zusammenhängen leiten sich die Inhalte und Ziele der CT-Programme zur Stärkung der Selbstwahrnehmung ab:

- Verbesserung der Selbstaufmerksamkeit
- Verbesserung der eigenen Körperwahrnehmung in unterschiedlichen Situationen
- Sensibilisierung für die Wahrnehmung der eigenen und der Gefühle der anderen (wann war ich aggressiv, wann freute ich mich, wann hatte ich Angst, wann empfand ich Mitleid u. ä.)

- schnelle Orientierung in unerwarteten Situationen (strukturierte und „unverzerrte“ Informationsverarbeitung)
 - Erhöhung der Selbstreflexivität
 - Erweiterung des Verhaltensspielraums, sich selbst ins Verhältnis zu anderen Menschen zu setzen
- (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013, 105f)

9.3.2 Selbststeuerung

Die Selbstregulation umfasst die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, innere Zustände (Gefühle und Emotionen) und daraus resultierende Spannungszustände

- herzustellen und aufrechtzuerhalten,
- deren Intensität und Dauer zu modulieren und kontrollieren sowie
- die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen zu beeinflussen.

(vgl. Fröhlich-Gildoff et al. 2007, 14)

Kinder und Jugendliche entwickeln individuelle Regulationsstrategien, die je nach dem zugrunde liegenden Selbstkonzept variieren können. Bei stärkeren emotionalen Belastungen, z. B. nach einem heftigen Streit mit einem aggressiven Jugendlichen, sind sie aber weiterhin auf Unterstützung angewiesen.

Im Coolnesstraining (CT) wird die Affektregulierung der Kinder und Jugendlichen trainiert. In einer angespannten Situation z. B. werden die Jugendlichen von gegensätzlichen Bestrebungen und Gefühlen beherrscht. Dazu können z. B. Furcht, Aggressionsneigung gehören, aber evtl. auch Mut und Erleichterung. Um die Situation zu bewältigen, müssen diese Gefühle ausbalanciert werden. Furcht ist z. B. notwendig, um eine gefährvolle Situation zu antizipieren; sie darf aber auch nicht dominieren, um nicht in die Opferrolle zu verfallen.

Dadurch lernen die Kinder und Jugendlichen, soziale Herausforderungen einerseits anzunehmen und andererseits gefährlichen Situationen – z. B. der Entwicklung eines überflüssigen Streits auf dem Schulweg – auszuweichen. Die konkrete Ausgestaltung des CT muss an die Fähigkeit zur Affektregulation anknüpfen und Möglichkeiten suchen, diese zu optimieren.

Die „intrapyschische Emotionsregulation“ wird insbesondere dadurch trainiert, dass die Kinder und Jugendlichen im CT jeweils unterschiedliche Rollen einnehmen. So fällt ihnen in plötzlichen Situationsänderungen – wenn z. B. ein körperlich schwächerer Schüler von seinem Sitzplatz verdrängt wird – eine Verantwortung zu, von der sie sich nicht emotional entlasten können.

Die Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Affektregulation hilft, dass die Jugendlichen in ihrem Lebensalltag nicht in ihren inneren Spannungszuständen verharren, was regelmäßig die Selbst- und Fremdwahrnehmung verzerrt und u. U. zu aggressivem, unkontrolliertem Verhalten oder zu einem inneren Rückzug führt. Die Emotionsregulation ist des Weiteren an der Herausbildung von Empathie und emotionaler Perspektivenübernahme beteiligt. Nur ein Jugendlicher, der seine Aggressionen regulieren und relativieren kann, vermag sich auch in das potentielle Opfer einzufühlen. Soziokulturell bedingt erfahren Jungen mehr Unterstützung bei expansiven Emotionsausdrücken, während von Mädchen eher die Unterdrückung aggressiver Emotionen verlangt wird. Damit wird jedoch nicht automatisch deren Selbstregulation gefördert. In Konflikten mit Gleichaltrigen sind diese Kinder und Jugendlichen oft unterlegen.

Als hemmend erweist es sich auch, wenn Eltern die Affekte ihrer Kinder vorschnell interpretieren, so dass das Kind oder der Jugendliche nicht zur Selbstreflexivität angeregt wird.

Aus der theoretischen Darstellung der Selbststeuerung können für ein mehrmonatiges Coolnesstraining (CT) zusammenfassend folgende Wirkungen abgeleitet werden:

- Verbesserung der Selbstbeobachtung in unterschiedlichsten Situationen und Differenzierung der Gefühlswahrnehmung

- Entwicklung und Verbesserung individueller Strategien zur Regulation von Affekten
 - Förderung der Fähigkeit, sich emotional in die Lage des anderen zu versetzen (Perspektivenübernahme)
 - Entwicklung von Empathie
- (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2013)

9.3.3 Selbstwirksamkeit

Im Coolnesstraining wird explizit auf die Opferperspektive Bezug genommen. Durch die Etablierung von sozial verantwortlichen, konformen Verhaltensweisen in der Gruppe erfahren auch die Opfer, dass sie ernst genommen werden. Für sie spielt die Erhöhung der Selbstwirksamkeit eine herausragende Rolle. Die Selbstwirksamkeit entwickelt sich beim Kind, indem es ihm immer besser gelingt, neue und auch unerwartete Herausforderungen mit seinem Reservoir an Verhaltensmöglichkeiten zu bewältigen.

Das Kind bzw. der Jugendliche beobachtet, dass es/er Situationen durch sein Handeln kontrolliert und erfährt sich in diesem Sinn als selbstwirksam, „self-efficacy“ (vgl. Bandura 1977). Das bedeutet, bewältigte Situationen schaffen Selbstvertrauen und die Gewissheit, auch schwierigere Situationen meistern zu können. Bandura konnte 1977 zeigen, dass sich Selbstwirksamkeitserfahrungen hauptsächlich aus vier Quellen speisen:

- Direkte Handlungserfahrungen
- Stellvertretende Erfahrungen
- Sprachliche Überzeugungen
- Wahrgenommene physische Erregung

(vgl. Bandura 1977)

Die direkten Handlungserfahrungen (ob positiv oder negativ) wirken sich am stärksten auf die Entfaltung von Selbstwirksamkeit aus. Ein Kind oder Jugendlicher, das/der andauernd Misserfolge erleidet, empfindet sich als wenig selbstwirksam, ein Kind oder Jugendlicher, das/der seine Ziele erreicht, empfindet sich dagegen sehr stark als selbstwirksam. In Wechselwirkung mit der (Selbst-)Wahrnehmung, der Selbstreflexivität und der Selbststeuerung gelangt der Jugendliche zu realistischen Einschätzungen (vgl. Bandura 1977).

Im Rahmen des CT zeigt sich häufig, dass Jugendliche ihre Selbstwirksamkeit unterschätzen. Die Erfahrung im Rahmen des CT, durch das Vertreten konformer Verhaltensweisen in der Gruppe andere aggressive Jugendlichen zum Einlenken bringen zu können, bestärkt insbesondere die potentiellen Opfer von Gewalt darin, „brenzlige“ Situationen zu meistern. Fröhlich-Gildoff et al. (vgl. 2007, 14 f) zeigen auf, dass die Wirkung von Coolnesstraining auf Jugendliche mit aggressiven Verhaltensweisen häufig auch darin besteht, dass diese sich in der Gruppe aktiv Bezugspersonen suchen, die sie „weiterbringen“. In der Folge können diese Jugendlichen auch ein positives Selbstkonzept entwickeln, trotz der widrigen sozialen Umstände, aus denen sie z. T. stammen (ebd.).

Das Coolnesstraining (CT) kann aus den dargelegten Gründen die Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen merklich steigern.

Dies erfordert nach Kilb, Weidner & Gall 2013 folgendes:

- die Schaffung von Situationen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen als Verursacher von Ereignissen erfahren (z. B. in der Moderation von Konflikten).
- die Schaffung von Situationsspielräumen, in denen die Kinder und Jugendlichen ihr Erleben kontrollieren können; dazu zählt auch die Förderung der Fähigkeit, schlecht kontrollierbare von kontrollierbaren Situationen zu unterscheiden.
- die Förderung der Fähigkeit, Erfolge (und Misserfolge) in realistischer Weise auf das eigene Handeln zu beziehen.
- die Stärkung des Kompetenzerlebens („ich kann beim anderen etwas erreichen, ich habe den Mut und die Fähigkeit dazu“).

9.3.4 Stressbewältigung

Gemäß dem Stresskonzept von Lazarus aus dem Jahre 1974 liegt Stress bei Erwachsenen und Kindern dann vor, „wenn ein Ungleichgewicht zwischen den Anforderungen der Umgebung und den Reaktionskapazitäten der Person besteht“ (Faltermaier 2005, 74). Für Kinder liegt die Stresssituation vornehmlich darin, in bestimmten gefährlichen Situationen über keine echte Bezugsperson zu verfügen. Hier kann sich z. B. der Schulbusbegleiter stressmindernd auswirken. Allein die Gewissheit, dass im Bus jemand ist, der die Stärke und die Autorität besitzt, aggressive Jugendliche in die Schranken zu verweisen, kann einen entlastenden Effekt haben.

Neben externen Faktoren können auch selbstgesetzte Ziele und Anforderungen stressauslösend sein, z. B. wenn ein Junge sich vornimmt, sich im Schulbus nicht länger den Platz von Stärkeren wegnehmen zu lassen.

In manchen Situationen, wenn auch seltener, wird dem Stress eine positive Wirkung zugeschrieben. Dies gilt z. B. im Falle spannender Herausforderungen. Positiver Stress erhöht die Aufmerksamkeit für die Besonderheiten einer Situation, was bei der Ausgestaltung eines Coolnesstrainings (CT) berücksichtigt werden sollte.

In Konfliktsituationen liegt oft eine Kombination von mehreren Stressoren vor, so dass sie sich in ihrer Wirkung kumulieren und das Kind/den Jugendlichen überfordern (keine Aufsichtsperson, Straßenverkehr, aggressive Kinder und Jugendliche, zu wenig Sitzplätze, laute Geräusche, lange Fahrt usw.).

Ähnliche Situationen werden von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Stresserzeugung unterschiedlich bewertet. Handelt es sich um eine Stresssituation, erkundet das Kind/der Jugendliche, ob sie eine Bedrohung, eine potentielle Schädigung oder eine zu bewältigende Herausforderung beinhaltet. Im Anschluss sucht das Kind/der Jugendliche nach einer adäquaten Bewältigungsmöglichkeit für diese Situation. Es lässt sich auf die Situation ein, weicht ihr aus oder sucht nach sozialer Unterstützung (Asshauer et al. 1999, 14).

Dies zeigt, dass die Bewertung einer Situation hinsichtlich ihres Stressfaktors in hohem Maße von der Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Selbstregulation sowie von den individuellen Problemlösekompetenzen abhängt.

Für die erfolgreiche Bewältigung von Stress wurden durch Hampel & Petermann (2003) spezielle Trainingsprogramme entwickelt, in denen folgende Aspekte verstärkt Berücksichtigung finden:

- Bemerken, wann und warum Stress für einen persönlich entsteht.
- Kognitive Prüfung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.
- Verbesserung der Fähigkeit zum systematischen Problemlösen.
- Soziale Unterstützung herbeiführen (bei anderen Kindern oder dem Schulbusbegleiter).
- Erlernen von Techniken zum Stressabbau (z. B. Ablenkung oder Bewegung).
- Einüben von Entspannungsverfahren.

(vgl. Hampel/Petermann, 2003, 17 f)

Diese Faktoren sind auch für das Coolnesstraining (CT) von Bedeutung. Hier werden Stresssituationen bewusst hervorgerufen, sie sollen eine aktivierende Funktion erfüllen. Die Jugendlichen sollen ihre Umwelt differenzierter wahrnehmen, was höhere Anforderungen an das Finden der „richtigen“ Handlungsweise stellt. Das Stressbewältigungskonzept von Hampel und Petermann könnte in diesem Zusammenhang eine Orientierungsfunktion haben.

9.3.5 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz oder psychosoziale Kompetenz ist nicht einfach zu definieren. In gewissem Sinn handelt es sich um eine hybride Wortschöpfung: Dem Kind oder dem Jugendlichen wird (psycho-)soziale Kompetenz als ein Merkmal zugeschrieben, wobei dieses Merkmal wiederum alle mögliche Dimensionen und Eigenschaften beschreiben kann.

Kanning (2009) spricht von einer „grundsätzlichen Multidimensionalität des Konstrukts“ und konstatiert, dass, „statt von sozialer Kompetenz zu sprechen, es mithin auch legitim [wäre], immer den Plural ‚soziale Kompetenzen‘ zu verwenden“ (vgl. Kanning 2009, 14).

An der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis nimmt der Begriff „Soziale Kompetenz“ eine heuristische Funktion ein und scheint sich gut für deren gegenseitige Vermittlung zu eignen. Er transportiert vortheoretische Beobachtungen/Annahmen über das Individuum (den Grad seiner kommunikativen Potenz, seiner emotionalen Intelligenz und Handlungskompetenz), die von den Einstellungs- und Handlungstheorien der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik auf verschiedene Art und Weise aufgenommen werden. In einer ersten Annäherung bezeichnet „Kompetenz“ ein Vermögen. Der Begriff intendiert aber auch, dass dieses Vermögen in Situationen in denen es gebraucht wird, aktualisiert werden kann: Kompetent ist, wer kompetent handelt. Die Definition wird damit zirkulär (vgl. Kanning 2009, 11). Kanning befürwortet daher jene Definitionen von sozialer Kompetenz, die die in einer konkreten Situation aktualisierte „soziale Kompetenz“ an das Vermögen rückbinden.

Das Vermögen zur sozialen Kompetenz resultiert aus den besprochenen Elementen des kindlichen/jugendlichen Selbst:

- Wahrnehmung und Interpretation sozialer Situationen
- emotionale Kompetenz (Perspektivenübernahme und Empathie)
- mehrere Verhaltensmöglichkeiten in der Situation (Bestandteile der Kommunikation)
- spezifische Verhaltensregulierung (vor allem bei der Lösung von Konflikten und bei der Selbsteinbringung bzw. -durchsetzung)
- selbstreflexive Beurteilung von Konsequenzen

(vgl. Fröhlich-Gildoff et al. 2007, 20)

Soziale Kompetenz bei dem Kind/dem Jugendlichen bezeichnet somit die Gesamtheit der Wechselwirkungen von Fremdwahrnehmung, Selbstreflexivität, der Selbststeuerung und der Selbstwirksamkeit.

Ein Jugendlicher, der emotionale und soziale Kompetenz besitzt, aktualisiert sie auch in der Mehrzahl der in Frage kommenden Situationen. Wenn er dies nicht tut, so liegt dem meistens ein aktueller, schwerwiegender Konflikt zugrunde. Soziale Kompetenz stellt eine Teilmenge aller Kompetenzen eines Individuums dar (vgl. Kanning 2009, 14).

An welchen Kriterien bemisst sich aber kompetentes Handeln? In der Psychologie wird der Fokus oftmals auf die Durchsetzungsfähigkeit des Individuums in seiner sozialen Umwelt gelegt. Entwicklungspsychologische Ansätze stellen dagegen die Anpassungsleistungen des Individuums an seine soziale Umwelt heraus (vgl. Kanning 2009, 12). Beide Ansätze greifen aber gegenüber der (Lebens-)Wirklichkeit, in welcher der Begriff „soziale Kompetenz“ gebraucht wird, zu kurz.

Im Coolnesstraining (CT) stehen die Kinder und Jugendlichen vor einer doppelten, sich scheinbar widersprechenden Handlungsaufforderung:

Auf der einen Seite sollen sie stark sein, d. h. sich durchsetzen können, auf der anderen Seite sollen sie sich aber auch in die Gruppe integrieren, d. h. ihre Teamfähigkeit unter Beweis stellen.

Beide Anforderungen sind jedoch plausibel: Denn nur der Jugendliche, der in seinem Durchsetzungsvermögen auch Akzeptanz bei den anderen Kindern gewinnt, handelt erfolgreich und in diesem Sinne kompetent. Akzeptanz gewinnt der Jugendliche aber auch, wenn er Empathie zeigt und auf die Interessen der anderen Kinder z. B. im Schulbus Rücksicht nimmt. Wenn der Jugendliche jedoch zu viel Rücksicht auf den anderen nimmt, wird er von diesen häufig nicht ernst genommen.

Der Begriff „soziale Kompetenz“ drückt somit genau genommen die Fähigkeit zur Nuancierung und Balance aus: Sozial kompetent handelt, wer trotz der Durchsetzung der eigenen Interessen auf andere Rücksicht nimmt, und wer trotz der Rücksichtnahme auf andere seine eigenen Interessen wahren kann.

Der Begriff der „sozialen Kompetenz“ wird damit im hohen Grade kontextabhängig. Im Verlaufe eines mehrmonatigen Coolnesstrainings (CT) zeigt sich ganz besonders deutlich, wie die verschiedenen sozialen Kompetenzen der TeilnehmerInnen in den wechselnden Situationen hervortreten und zum Tragen kommen.

Zur sozialen Kompetenz gehört auch interkulturelle Kompetenz. Ein Kind mit Migrationshintergrund entwickelt u. U. andere soziale Kompetenzen, um in vermischten Lebenskontexten zurechtzukommen. Es wird eventuell zwischen der hiesigen, modernen und fortschrittlichen Gesellschaft und einer weniger fortschrittlichen Struktur seines Elternhauses balancieren müssen. Hinsichtlich der Aufgabe, seine in der Herkunftsfamilie erworbenen sozialen Kompetenzen mit denjenigen einer typisch deutschen Sozialisation zu synchronisieren, ist das Kind oft überfordert. Durch gemischte Gruppen im Coolnesstraining (CT) kann auch die interkulturelle Kompetenz bei Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren deutschen MitschülerInnen gefördert werden.

Für ein Kompetenztraining bieten sich vor allem Methoden an, die auf moralpsychologischen Reifungs- bzw. Entwicklungsprozessen und dem sozialen Lernen nach Bandura beruhen. In das CT müssen entsprechende Sequenzen integriert werden, die auf eine erweiterte Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eine Verstärkung oder auch Verschiebung von Kompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen zielen. Dies können z. B. sein (vgl. Kanning 2009, 12 f):

- Situationen, in denen Verhalten beobachtet und nachgeahmt werden muss (z. B. beim Stehen in der Schlange);
- Situationen, in denen verschiedene, auch widersprüchliche Gefühle ausgedrückt werden müssen;
- Situationen, in denen das Anderssein von Menschen erfahren und zugelassen werden muss;
- Situationen, in denen der Jugendliche Zusammenhänge personalisieren muss, sich also nicht in Allgemeinplätze bei der Kommunikation mit anderen flüchten kann („ich“ sagen und dabei anderen zuhören können, bitten, danken, entschuldigen etc.);

- Situationen mit begrenzten materiellen Ressourcen, in denen Konfliktlösungskompetenzen aufgebaut werden; d. h. Forderungen angemessen stellen, Kritik üben, etwas nicht wollen etc. (z. B. gibt es immer eine Rangelei um die Sitzplätze, doch wie lässt man das nicht ausarten?)

Soweit ein Coolnesstraining (CT) – oder Teile davon – auf die Förderung sozialen Kompetenzen abzielt, sollten folgende Schwerpunkte gesetzt werden:

- Emotionale Sensibilisierung
- Darauf aufbauend Förderung der Empathiefähigkeit
- Gezielter Einsatz und Stärkung der Kommunikationsfähigkeiten
- Entwicklung angemessener Konfliktlösungsstrategien
- Förderung einer klaren, aber sozial angemessenen Selbstpositionierung
- Verbesserung der Selbstreflexion

(vgl. Kanning 2009, 14 f)

9.3.6 Konflikt- und Problemlösefähigkeit

Soziale Kompetenz und Konflikt- und Problemlösefähigkeit, zumal in sozialen Zusammenhängen, überschneiden sich und bedingen sich. Die Konfliktlösefähigkeit ist in entscheidendem Maße an die kognitive Entwicklung gebunden. Diese hängt wiederum von den Interaktionen mit der Umwelt seitens des Kindes bzw. des Jugendlichen ab. Die moderne Hirnforschung betrachtet die kognitive Entwicklung des Gehirns deshalb auch nicht losgelöst von den kindlichen Lebensweltkontexten.

„Das Gehirn lernt das am besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurechtzufinden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben. Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert“ (Gebauer/Hüther 2004, 38).

So betrachtet, löst sich das Konflikt- und Problemlösen als „übergeordnete, lebens- und lernbereichsübergreifende Fähigkeit“ (vgl. Fröhlich-Gildoff et al. 2007, 24) in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben eines Kindes/Jugendlichen auf. Im engeren Sinn treten Probleme dann auf, „wenn die Mittel zum Erreichen eines Ziels unbekannt sind, oder die bekannten Mittel auf neue Weise zu kombinieren sind, aber auch dann, wenn über das angestrebte Ziel keine klaren Vorstellungen existieren“ (Beinbrech 2003, 48).

Probleme, d. h. als widersprüchlich oder behindernd erfahrene Situation sind Auslöser für die Entwicklung von speziellen Problemlösungs- und Konfliktbewältigungsstrategien, sie tragen dadurch zur Erweiterung des Erfahrungshorizont eines Kindes/Jugendlichen bei. Demnach ist das Lernen des Kindes / des Jugendlichen als eine Abfolge von gelösten Problemen zu verstehen (ebd., 34). Gelingt dem Kind/Jugendlichen die Bewältigung eines Konflikts oder das Lösen des Problems nicht, dann empfindet es/er zunächst Stress. In der Folge leidet darunter das Selbstvertrauen, das Selbstbild und das Selbstkonzept des Betroffenen. Ein ungelöster Konflikt zieht weitere ungelöste Konflikte und Probleme nach sich. Das Kind beginnt, seine Umwelt „negativer“ wahrzunehmen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung verändert sich.

„Eine Verbesserung der Problemlösestrategien hat [daher] zur Folge, dass auch Selbstbild und Stressmanagement gefördert werden – die Personen machen insgesamt die Erfahrung, mit ihrem Leben besser zurecht zu kommen.“ (Asshauer et al. 1999, 17)

Im CT steht die Fähigkeit, effektive und unter der Ausnutzung der vorhandenen Ressourcen auch effiziente Problemlösungs- und Konfliktbewältigungsstrategien zu entwickeln, im Zentrum der pädagogischen Arbeit.

Dabei muss der CT-Trainer sich auf folgende Herausforderungen konzentrieren:

- Komplexe Fähigkeiten wie vorausschauendes Denken und Handeln (Gestaltungskompetenz)
- Erkennen von komplexen Problemen (Problemlösungskompetenz)

- Handlungsfolgenabschätzung (Handlungskompetenz, Umsicht);
- Fokussierung der Aufmerksamkeit, Lernmotivation und Konzentrationsfähigkeit
- Erkennung von Fehlern und Fehlentwicklungen bei der Lösungssuche sowie deren Korrektur (Einsicht und Flexibilität)
- "Herunterregelung" von impulsiven Gefühlen, insbesondere bei Ärger (Frustrationstoleranz, Impulskontrolle)

(vgl. Hüther/Dohne 2006, 54 f)

Eine gute lebensweltliche Problemlösungsfähigkeit zeichnet sich dadurch aus, über vielfältige Entscheidungsalternativen zu verfügen, die in Bezug auf die Umwelt und das eigene Selbstkonzept in ihren Vor- und Nachteilen abgewogen werden (vgl. Fröhlich-Gildoff et. al. 2007, 24). Die Eruiierung der Entscheidungsmöglichkeiten vollzieht sich auf der Basis der anderen beteiligten Faktoren wie sozialer Kompetenz, der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Selbstreflexivität und dem Einholen von Hilfe.

In den Teilen des Coolnesstrainings (CT), in denen insbesondere die Konfliktbewältigung und Problemlösefähigkeit trainiert werden, muss demnach darauf geachtet werden, dass die Kinder und Jugendlichen immer über mindestens zwei oder mehr Entscheidungsalternativen verfügen. Dadurch wird in der Folge die Erfahrung zur Selbstwirksamkeit gestärkt.

Da Entscheidungen oft unter Zeitdruck gefällt werden müssen, ist die Problemlösefähigkeit darüber hinaus an eine gute Stressbewältigung geknüpft. Das Training der Problemlösefähigkeit erhöht umgekehrt auch die Schwelle, ab der eine Situation als stressig empfunden wird. In einem Coolnesstraining (CT), welches die gezielte Förderung der Problemlösungsfähigkeit propagiert, darf das Anforderungsprofil daher nicht zu hoch, aber auch nicht zu niedrig und unerschwinglich sein. Ein Problem muss motivierend und lösbar sein, wenn sich der Jugendliche dadurch weiterentwickeln soll.

Im Coolnesstraining (CT) definiert sich das Problem meist durch die unmittelbare Relevanz der Situation. Aus seinem Selbstkonzept heraus greift der Jugendliche bestimmte Aspekte des Problems auf und kommt möglicherweise zu anderen Entscheidungsalternativen als die anderen Teilnehmer. Im Austausch mit den Lösungen anderer Jugendlicher wird wiederum die soziale Kompetenz gefördert.

Bei Übungseinheiten zur Konfliktbewältigungs- und Problemlösungsfähigkeit im Rahmen eines Coolnesstrainings (CT) können nach Beinbrech (2003) mehrere reflexive Techniken angewandt werden. Dazu gehören zum Beispiel:

- Versuch- und Irrtumverhalten als anfängliche Orientierung im Problem.
- Systematische Ziel- / Mittelanalyse, wobei das Ziel in Teilziele zerlegt wird.
- Anwendung von Analogieverfahren (Übertragung anderer Problemlösungen auf das bestehende Problem).
- Situations- und Zielanalyse: Selbstverständigung über das Kernproblem, d. h. die Frage, was ich eigentlich will und welche Handlungsmöglichkeiten mit meinem Selbstkonzept kongruent sind und welche nicht.
- Rückwärtssuche: Lösungsmöglichkeiten werden auch vom Endzustand her gesucht, und nicht nur vom Ausgangszustand.

(vgl. Beinbrech 2003, 54)

Im Coolnesstraining (CT) können die Kinder/Jugendlichen unter Anwendung des allgemeinen Problemlösungszyklus ein ihnen eigenes Schema erlernen, durch das sie die Probleme (z. B. im Schulbus) möglichst konfliktfrei lösen. Die Unterstützung durch den CT-Trainer hat nach dem Prinzip der „minimalen Hilfen“ zu erfolgen, so dass die Kinder und Jugendlichen weitestgehend von selbst das Problem erkennen und die entsprechende Lösung finden.

Anders als im Coolnesstraining (CT) geht es im Schulbusbegleiterkonzept (SBB) nicht um die Entwicklung von Problemlösefähigkeit und Konfliktbewältigungsstrategien potentieller Täter und Opfer. Implizit ist ein solcher Effekt dennoch denkbar. Ausgehend davon, dass Schulbusbegleiter in der Perspektive der anderen SchülerInnen auch als Modell im Umgang mit Konflikten fungieren können, wären auf dem Weg des Modelllernens und des Lernens durch Einsicht auch bei den anderen Schülern und Schülerinnen Entwicklungen möglich, die zu einer bessere Konfliktbewältigung führen.

Empirisch untermauerte Aussagen gibt es dazu nicht. Ob die Realität die angesprochenen Entwicklungen unterstützt, ist ungewiss. Mit pädagogisch-psychologischem Wissen kann man davon ausgehen, dass die entscheidende Variable in diesem Kontext das Verhalten bzw. die Kompetenz des Schulbusbegleiters selbst im Umgang mit Konflikten ist, da seine mögliche Modellfunktion darauf basiert. Einschränkend ist hierzu allerdings festzuhalten, dass die Ausbildung als Schulbusbegleiter zwar z. T. auch eine Konfliktmoderation im Auge hat, dass jedoch der Anteil von Elementen der Moderation und Mediation in der Ausbildung nicht sehr hoch ist. Eine moderierende Intervention seitens des SBB wird zudem – selbst wenn es nicht beabsichtigt ist – immer ergänzt durch die Strafandrohung, die der Schulbusbegleiter per se in seiner Person und Funktion verkörpert. Es wird deshalb von dem speziellen Einzelfall und der Einzelperson des SBB abhängen, in wie weit er/sie tatsächlich anderen Schüler und Schülerinnen als Modell sozial kompetenter Konfliktlösung Anerkennung findet oder ob er/sie nur oder vor allem als möglicherweise Sanktionen auslösend erlebt wird.

9.4 Strafandrohung als Gewaltprävention im SBB-Programm

Der Vorteil des Schulbusbegleiterprogramms (SBB) scheint auf der Hand zu liegen: Schulbusbegleiter übernehmen im Namen und mit Auftrag der Schule die Aufsicht und Kontrolle in einem konflikträchtigen Feld; mit ihrem Ansehen und ihrer Kompetenz verringern sie aggressives Verhalten und Sachbeschädigung im Schulbus und an den Haltestellen. Doch die Effektivität solcher Maßnahmen relativiert sich bei genauerem Hinschauen.

Zum einen ist auf Grund wissenschaftlicher Untersuchungen und praktischer Erfahrungen nicht davon auszugehen, dass die Unterlassung aggressiven Verhaltens generalisiert wird. Dort, wo keine Aufsicht und daher keine Sanktionen zu erwarten sind, erfolgt wahrscheinlich auch keine Verhaltensänderung. Bandura und Walters z. B. wiesen schon 1963 in verschiedenen Studien nach, dass die Kinder, die durch ihre Eltern aggressives Verhalten als Mittel zur Problemlösung erlernten, dieses nicht in der Gegenwart ihrer Eltern zeigen, sondern nur außerhalb des Elternhauses (vgl. Bandura/Walters 1963).

Übertragen auf aggressives Verhalten im Schulbus und auf dem Schulweg insgesamt bedeutet dies, dass die aggressiv eingestellten Schüler/Jugendlichen möglicherweise Gewalt ausüben werden, sobald sie der Kontrolle durch die Schulbusbegleiter entzogen sind.

Beim SBB-Programm kommt es nicht zu einer Veränderung der bestehenden kognitiven Strukturen: Der aggressive Jugendliche fühlt sich weiterhin als der Stärkere gegenüber den potentiellen Opfern und unterlässt aggressives Verhalten aus dem einzigen Grund, von noch Stärkeren eine Strafe zu erhalten. Aus seinem "friedlichen" Verhalten (Nachbildungsprozess des gewünschten Verhaltens) lassen sich demnach keine Rückschlüsse auf eine nachhaltige Einstellungsveränderung ziehen.

Bei (moralischen) Vorwürfen gegenüber dem Täter greift dieser oft auf Rechtfertigungs- und Selbstentlastungsstrategien zurück, wie z. B. auf die Schuldattributierung auf den anderen. Solange aber keine Einstellungsveränderung gegenüber den Opfern besteht (was in den SBB-Programmen nicht Thema ist), ist die Gefahr eines Rückfalls in alte Verhaltensweisen hoch, insbesondere in der ohnehin angespannten und wenig strukturierten Situation einer Schulbusfahrt.

Für die beabsichtigte Verhaltensänderung der Schüler/Jugendlichen mit aggressiven Verhalten kommt sowohl eine Vorwärts-, als auch eine Rückwärtsverkettung in Betracht. Die Vorwärtsverkettung besteht darin, dass der Schulbusbegleiter die aggressiven Schüler über die zu erwartenden Strafe (Sanktion) aufklärt. Die Rückwärtsverkettung findet statt, wenn der aggressive Schüler trotz der Warnungen des Schulbusbegleiters einen Schüler in dem Bus geschlagen oder Sachbeschädigungen begangen und daraufhin eine Strafmaßnahme in der Schule erhalten hat. Hält der Schüler das Risiko, erwischt zu werden, für gering, wird es zur Gewaltanwendung bzw. Sachbeschädigung kommen; erscheint es ihm zu hoch, wird die Gewaltanwendung bzw. Sachbeschädigung unterbleiben. Bewusstheit spielt dabei eine große Rolle. Die Voraussetzung, dass der aggressiv eingestellte Schüler/Jugendliche durch zukünftige Ereignisse motiviert wird, sich nicht aggressiv zu verhalten, ist, dass er diese Ereignisse auch antizipieren kann. Wenn Schüler andere Schüler schlagen, haben sie oftmals nicht die zu erwartende Situation antizipiert, vor dem Lehrer zu stehen und sich für ihr Verhalten rechtfertigen zu müssen. In Anwesenheit von Schulbusbegleitern können die zu erwartenden Konsequenzen aggressiven Verhaltens dagegen nahezu unmittelbar antizipiert werden. Dies ist ein Pluspunkt des Schulbusbegleiterprogramms (SBB), der für eine situative mögliche Wirksamkeit spricht. Dazu kommen andere mögliche Effekte des Schulbusbegleiter-programms (SBB), deren Wirkung nicht auf der Strafandrohung beruhen. Sie wurden unter Punkt 9.3.6 thematisiert.

10 Unterschiedliche Konzepte der Gewaltprävention und -intervention

- ein Fazit -

Abschließend sollen das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) und das Coolness-training (CT) einem bilanzierenden direkten Vergleich unterzogen werden.

10.1 Ziele und Zielgruppe

Beide Konzepte – das Schulbusbegleitprogramm (SBB) wie das Coolness-training (CT) – zielen auf die Verminderung aggressiven Verhaltens von Kindern und Jugendlichen im (späteren) Schulalter, allerdings mit unterschiedlichen Strategien und mit unterschiedlicher Reichweite.

Im SBB-Programm besteht das Ziel in der unmittelbaren Gewaltminderung in einer bestimmten Situation, nämlich der Fahrt im Schulbus, durch Intervention eines zuvor ausgebildeten Schülers als Schulbusbegleiter. Die Situation im Schulbus zeichnet sich oft durch ein allgemein hohes Erregungsniveau der SchülerInnen aus. Bestimmte Schüler zeigen in der Situation aggressives Verhalten. Sie kommunizieren das allgemeine und unbeabsichtigte Geschubse und Gedränge als Provokation und markieren Opfer, denen gegenüber sie sich aggressiv verhalten. Andere Schüler und Schülerinnen können sich dadurch eingeladen sehen, sich dem anzuschließen – sei es als Assistent oder Verstärker. Diese Entwicklung soll durch den Einsatz eines Schulbusbegleiters vermieden oder zumindest gebremst werden. Er kann versuchen kommunikativ die Situation zu deeskalieren. Seine vorrangige Aufgabe ist aufmerksam zu beobachten, wann die Verhaltensweise eines Schülers gegenüber anderen SchülerInnen auf der physischen oder psychischen Ebene die Grenze überschreiten, bis zu der sich angegriffene Schüler selber zur Wehr setzen können und müssen; der Schulbusbegleiter hat zu erkennen, ab welcher Schwelle aggressiven Verhaltens er unbedingt einzuschreiten hat – eine nicht einfache Aufgabe.

Seine Intervention besteht im Wesentlichen darin, die gewalttätigen oder gewaltbereiten Schüler anzusprechen und sie auf die für sie negativen Folgen ihrer Handlungsweise mit Nachdruck aufmerksam zu machen. Hierbei kommt auch die eingeübte Deeskalationsstrategie zum Einsatz, durch sachliches Reden aggressive Emotionalität aus der Situation zu nehmen. Der wesentliche Einfluss des Schulbusbegleiters liegt jedoch in der Androhung von Strafmaßnahmen seitens der Schule, wodurch dem (potentiellen) Täter Grenzen gezogen werden sollen. Das Ziel der Reduzierung gewalttätiger Vorfälle bleibt so auf die Situation im Schulbus, ggf. auch an den Haltestellen beschränkt und soll primär durch die Androhung von Sanktionen erreicht werden.

Im Unterschied dazu kommt das Coolnesstraining (CT) nicht in einer Situation aggressiven Verhaltens zur Anwendung, zielt also nicht auf die Gewaltreduktion in einer aktuell vorliegenden Situation, sondern sucht eine generelle Abkehr des Individuums von einem aggressiven Verhaltens durch Einstellungsveränderung zu erreichen (siehe Kapitel 7.2). Dieses Ziel wird durch Einübung resp. Training neuer Verhaltensweisen in der Gruppe verfolgt. Chronologisch betrachtet liegt die Situation, in der ein Jugendlicher sich aggressiv anderen gegenüber verhalten hat, *vor* seiner Teilnahme an dem CT, weshalb das CT als Präventions- und Interventionsprogramm zu verstehen ist. Es wird demnach versucht, ein evtl. vorhandenes Aggressionspotential mit pädagogischen Strategien zu verringern, indem der Jugendliche zur Einsicht in sein Fehlverhalten geführt werden soll.

Das Ziel der Verminderung aggressiven Verhaltens ist also unmittelbar an die Veränderung des Selbstkonzepts des Jugendlichen gebunden: Der (potentielle) Täter soll, vermittelt über die Aktivitäten im Rahmen des Coolnesstrainings (CT), seine individuellen Normen und Werte reflektieren und dadurch ein neues Selbstkonzept ausbilden, in dem seine Selbstachtung nicht auf der Überlegenheit in Form aggressiven Verhaltens gegenüber anderen beruht. So soll das CT zur Überzeugung führen, dass Gewalt und Gegengewalt kein Mittel ist, um Konflikte und/ oder individuelle Probleme zu lösen.

10.2 Die Beteiligung und Rolle der Zielgruppe

Bei dem SBB und dem CT finden sich die *Zielgruppen in unterschiedlichen Rollen*:

Im CT werden die Zielpersonen – durch aggressives Verhalten aufgefallene Jugendliche – im Rahmen des Trainingprogramms zu einer Gruppe zusammengefasst und nehmen hier eine aktive Rolle ein. Im Schulbusbegleiterprogramm (SBB) dagegen ist die Zielgruppe als diejenige definiert, die gewaltbereit bzw. als Opfer von Gewalt gefährdet ist – eben die Zusammensetzung der Schüler während der Fahrt mit dem Schulbus. Die Einführung des SBB-Programms ist unabhängig von der Zustimmung der Schüler und Schülerinnen, die den Schulbus benutzen. Sie werden darüber informiert, dass künftig ein Schulbusbegleiter im Bus mitfährt und über die Notwendigkeit und Ziele der Maßnahme sowie über Rechte, Pflichten, Mittel und Grenzen des Schulbusbegleiters aufgeklärt. Zumindest bei den schwächeren Schülern und Schülerinnen ist aber davon auszugehen, dass das Vorhaben dennoch Zustimmung findet, da sie sich oft eine Aufsicht wünschen, um nicht Opfer der gewalttätigen Jugendlichen zu werden.

Auch andere Schüler und Schülerinnen bewerten das SBB-Programm positiv; die Tatsache, dass das Chaos im Schulbus abnimmt, überwiegt gegenüber einer eventuellen Ablehnung von Kontrolle und Aufsicht durch die Schulbusbegleiter. Insgesamt aber kann man nicht von einer generellen Zustimmung der Zielgruppe gegenüber den von der Schulleitung durchgesetzten Maßnahmen ausgehen (vgl. Kapitel 7.3). Die Schüler und Schülerinnen nehmen auch keine aktive Rolle in dem Interventionsprogramm ein, sind sie doch diejenigen, die durch die Intervention von aggressivem Verhalten abgehalten bzw. davor geschützt werden sollen.

Einzelne Schüler, nämlich die Schulbusbegleiter, haben durchaus eine aktive Rolle, doch sind sie in dem Konzept nicht primär als die Zielpersonen zu sehen.²

Im Gegensatz dazu ist die Zustimmung und aktive Beteiligung des Jugendlichen zur Absolvierung eines erfolgreichen CT geradezu zwingend. Die Beteiligung des Jugendlichen am CT muss zumindest im Verlauf des Trainings dessen Zustimmung finden, wenn das CT seinen Zweck erreichen soll, selbst wenn er sich zunächst nur unter Androhung anderer Maßnahmen zur Teilnahme – also gar nicht freiwillig – bereit fand. Ohne die Bereitschaft sich auf die in dem CT angelegten Aspekte der Reflexion eigenen Verhaltens und ggf. der Opferperspektive einzulassen, ist keine Änderung eigener Orientierungen und damit keine Veränderung eigenen Verhaltens zu erreichen. Die im Rahmen des CT zur Anwendung kommenden Verfahren können durchaus eine zunächst nicht oder nur mäßig vorhandene Motivation erhöhen. Auch die Gruppe selbst kann zur Motivation beitragen – wollen die gewalttätigen Jugendlichen nicht von ihr ausgeschlossen werden, müssen sie sich dem Zweck der Gruppe anschließen.

Unterschiede beider Programme eröffnen sich auch mit Blick auf die *Peer-education*:

Die im Rahmen der Schulbusfahrt stattfindende Peer-education ist zwiespältig zu bewerten, da etliche Jugendliche hier häufig ihre Motivation zu aggressivem und gewalttätigem Handeln durch daraus resultierender Bestätigung und Prestigegewinn innerhalb der Gruppe erhalten bzw. glauben zu erhalten. Der Schulbusbegleiter soll diese Dynamik brechen, indem er aggressives Verhalten mit drohenden Sanktionen belegen kann. Darin setzt er – sozusagen als Vertreter der Schule – eine andere Autorität gegen die sich gewaltsam durchsetzenden Schüler.

² Zwar werden oft Schüler als Schulbusbegleiter ausgebildet, die zuvor durch aggressives Verhalten aufgefallen sind. Mit Ihrer neuen Aufgabe und durch die Ausbildung als Schulbusbegleiter ist auch das Ziel verbunden, diese Jugendlichen in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken und zu sozial verantwortungsvollem Handeln zu befähigen. Dies ist ein angestrebter "Nebeneffekt", stellt aber nicht den Kern des SBB-Programms dar.

Dabei muss sich der Schulbusbegleiter seiner doppelten Rolle bewusst werden und ggf. auch Spannungen aushalten. Auf der einen Seite gehört er selbst der Peergroup an, auf der anderen Seite erscheint er eben dieser Peergroup als „verlängerter Arm“ des Lehrpersonals. Der jugendliche Schulbusbegleiter wird daher in die ambivalente Lage versetzt, seiner Peergroup, die sich von den pädagogischen Einflüssen auf die eine oder andere Weise abgrenzt, dieser zugleich anzugehören und sich doch von ihr distanzieren zu müssen.

Im Unterschied dazu wird im Coolnesstraining (CT) die Gruppe als wichtiges und aktives Bindeglied für das gesamte Training betrachtet. Diese Gruppe kann auch eine Schulklasse sein (Kilb/Weidner/Gall 2013, 110). Die Gruppe wird hier unterstützend für eine Verhaltensänderung und entsprechende Verhaltenssteuerung genutzt und so fruchtbar für ein erfolgreich verlaufendes Training gemacht. Peer-education bedeutet hier, dass im Konsens eines wesentlichen, möglicherweise wechselnden Teils der Gruppe aggressionsfreies Verhalten eingeübt wird und der eigene Anteil an aggressivem wie nicht-aggressivem Verhalten thematisiert wird. Dies wird mit dem je einzelnen Gruppenmitglied durchgespielt. Während jeder einzelne temporär im Mittelpunkt steht, machen jedoch auch die anderen wichtige Erfahrungen im Umgang mit Ängsten, Frust, Aggression und mit Verhaltenunsicherheit. Der Gruppe der Verteidiger des Opfers kommt besonders am Anfang des CT eine zentrale Stellung zu, da sie am ehesten bereit ist, beobachtete Gewalt enthaltene Vorfälle in Anwesenheit des Sozialarbeiters oder der Lehrperson auszusprechen und zu bezeugen (vgl. Fereidooni 2012, 30). Entscheidend für das Gelingen des CT ist weiterhin, die große Gruppe der „Unbeteiligten“ bzw. „Indifferenten“ zur aktiven Teilnahme zu motivieren. Zusammen mit den Verteidigern des Opfers wird auf diese Weise eine Mehrheit geschaffen, die die Deeskalation im CT vorantreibt. Die Unbeteiligten können im Rahmen des CT erkennen, dass es durchaus eine Möglichkeit gibt, der Gewalt im Schulbus zu begegnen. Sie können somit zuerst eine Änderung auf der kognitiven Ebene vollziehen.

Die (neuen) sozialen Bindungen in der Gruppe sollen sich auf die Emotionsregulierung des einzelnen, auf seine Verhaltensbereitschaft und seine Verantwortung auswirken. Die Trainingsgruppe selbst soll Verantwortung und Steuerungsfunktionen übernehmen. Die initiale Steuerungs- und Moderationsfunktion liegt jedoch nicht bei einem Mitglied der Gruppe, sondern bei einem erwachsenen pädagogischen oder psychologischen Experten bzw. einer Expertin, dessen/deren Rolle auf Grund seiner Stellung zur Gruppe/Schulklasse und seiner professionellen Kompetenz in keiner Weise mit der des Schulbusbegleiters zu vergleichen ist.

10.3 Initiierte Entwicklungs- und Lernprozesse

In Bezug auf den Anspruch, Entwicklungs- und Lernprozesse der Jugendlichen anzuregen, treten deutlich Unterschiede zwischen beiden Konzepten hervor. Während man mit dem Schulbusbegleitprogramm (SBB) ganz wesentlich auf das Erwartungslernen im Sinne instrumentellen Lernens setzt, sollen im Coolnesstraining (CT) beträchtlich komplexere Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen in Gang gebracht werden.

Im SBB-Programm wird Gewalt gegen Mitschüler und -schülerinnen mit Sanktionen oder Sanktionsandrohungen der Schule beantwortet, die in Gestalt des Schulbusbegleiters vertreten werden. Das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) setzt damit auf externe Kontrollmechanismen; bei den Schülern und Schülerinnen soll die Erwartung drohender Strafen erzeugt und dadurch aggressives Verhalten unterlassen werden. Hier soll der Lernprozess aktiviert werden, sich in einer bestimmten Situation (der Fahrt im Schulbus) so zu verhalten, dass diese Sanktionen vermieden werden.

Ob dies gelingt, hängt davon ab, (1) ob potentielle Täter im Schulbus die drohende Sanktion/Strafe überhaupt antizipieren, (2) ob die Unlusterfahrung durch die zu erwartende Sanktion höher ist als die Lusterfahrung (der Gewinn), die aus der Aggression bezogen wird, (3) ob die Unlusterfahrung bereits in der Antizipation als intensiver erlebt wird und (4) ob der betreffende Schüler in dieser Situation zur Impulskontrolle und Verhaltenssteuerung (noch) fähig ist. Der Schüler muss in diesem Kontext eine kognitive und volitionale Leistung vollbringen. Zum einen muss er eine Einsicht in die Unerwünschtheit seines Handelns entwickeln, zum anderen den Willen aufbringen, gewünschte soziale Verhaltensweisen zu übernehmen; dann hat die Androhung von Sanktionen und Strafen in diesem Modell ihren Zweck erfüllt. Allerdings kann keine Nachhaltigkeit im Sinne von Verständnis und Einfühlung in die Opferperspektive (wie bei einem erfolgreichen CT) beim Jugendlichen erwartet werden (vgl. Kapitel 9.2). Alleiniges Ziel des Jugendlichen ist hier die Vermeidung von persönlichen Nachteilen und Sanktionen.

Im Hinblick auf die individuelle moralpsychologische Entwicklung und des sozialen Verhaltens der Schüler und Schülerinnen wirkt das SBB – wenn überhaupt – unspezifisch. Sozial konforme Verhaltensweisen, die von einem Teil der Schülerinnen und Schüler spontan immer wieder an den Tag gelegt werden, werden nicht eigens honoriert. Sie finden damit keine ausdrückliche Anerkennung in der Gruppe oder seitens der Schule, werden also nicht explizit verstärkt oder zur Orientierung für Lernprozesse anderer Schüler hervorgehoben.

In etwas anderer Situation sind die Schulbusbegleiter, was eine kurze Betrachtung wert ist. Schulbusbegleiter haben durch ihre Ausbildung unmittelbar Einsicht in die sozial erwünschten Normen und Werte. Man kann annehmen, dass die Vorbereitung auf ihre Rolle auch die Einsicht weckt oder die vorhandene Einstellung bestärkt, dass diese Werte und Normen für das soziale Zusammenleben und für die Sicherheit des einzelnen bedeutsam sind.

Zum anderen setzen die für das SBB verantwortlichen Fachkräfte der Schule aber auch ausdrücklich auf die Motivation des Schulbusbegleiters, die u. a. darin liegt, durch die "geliehene" Sanktionsmacht der Schule Anerkennung und Respekt der Zielgruppe zu gewinnen. Hier können sich also recht gegenläufige Lernprozesse entwickeln – sowohl die durch Reflexion gewonnene Einsicht, dass gewaltfreies Handeln in der Gemeinschaft die beste Bedingung für jeden einzelnen darstellt, als auch die praktisch wahr gemachte "Erkenntnis", dass der Gewalt nur mit Gegenmacht zu begegnen ist. Inwieweit dies seitens des Schulbusbegleiters als sich ausschließende oder als pragmatisch zu vereinbarende oder anders einzuordnende Prozesse verstanden wird, ist im Rahmen des SBB kein Thema.

Letztendlich kann festgehalten werden, dass das SBB-Programm nicht beansprucht, bei den Schülern und Schülerinnen tiefer reichende Lernprozesse zu initiieren. Aggressives Verhalten soll für einen gewissen Zeitraum gehemmt werden, indem die Schüler angesichts drohender Sanktionen lernen, im Schulbus sozial erwünschtes Verhalten an den Tag zu legen. Verhaltensänderungen in Situationen, in denen der Jugendlichen sich von Kontrolle unbeobachtet wähnt und/oder keine Strafe erwartet, sind in dem Konzept des SBB nicht enthalten. Lernpsychologisch betrachtet wirkt die Aussicht, durch aggressive Handlungen eine Bestrafung zu erfahren, als Verstärker für ein Verhalten, durch das diese Bestrafung vermieden wird. Motivationspsychologisch gesehen ist damit der Erfolg des SBB-Programms extrinsisch bedingt.

Im Unterschied zum Schulbusbegleitprogramm (SBB) soll durch das Coolnesstraining (CT) ein Lernprozess in Gang gesetzt werden, bei dem Einstellungen und Begründungsmuster, die die Anwendung von Gewalt legitimieren, durch Einstellungen und Begründungsmuster abgelöst werden, die eben diese Anwendung von Gewalt nicht (länger) rechtfertigen. Die Jugendlichen sollen eine Umwertung vornehmen, sollen für falsch erkennen, was sie bis dahin für richtig hielten:

Das Sich-Durchsetzen um jeden Preis, Drohungen und Anwendung direkter Gewalt. Sie sollen auch für die Schwelle sensibilisiert werden, an der die üblichen Rangeleien unter Jugendlichen in gezielte und beabsichtigte Verletzungen umschlagen oder umzuschlagen drohen. Das CT vertraut damit auf Lern- und Reifungsprozesse, in denen das Kind oder der Jugendliche an die nächst höhere Stufe der Moralentwicklung (Kapitel 8.2) herangeführt wird. Das Denken in kurzfristigen Schaden-Nutzen-Kalkulationen und machtbasieren Autoritätskonzepten soll abgelöst werden durch eine Orientierung an den Normen und Werten einer sozial verantwortungsbewussten Gruppe.

Das CT zielt so auf eine Gewaltminderung bei dem potentiellen Täter, auf sozial erwünschten Verhaltensweisen in der Gruppe, basierend auf:

- Umwertung bisheriger individueller Orientierungen.
- Umwertung des Verhaltens anderer Personen, die bislang als Provokationen interpretiert wurden.
- Umwertung von ehemals als angemessen empfundenen Reaktionen, mit denen das als provokant oder aggressiv erlebtes Verhalten in Form (höherer) Gegengewalt beantwortet wurde.
- Umwertung aggressiven Verhaltens vermittelt durch die Perspektivenübernahme des Opfers, d. h. durch die Entwicklung von Empathie;
- Umwertung sprachlicher Codes, die für Aggression und Gewalterfahrung stehen.

Die angestrebten Lernprozesse sollen durch befriedigende Gruppenaktivitäten und bestimmte dramaturgische Inszenierungen initiiert oder verstärkt werden. Letztendlich wird eine nachhaltige Veränderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, des Selbstkonzepts und der Selbstreflexion der gewaltbereiten Jugendlichen anvisiert. Sie sollen sich ihrer Beteiligung an der Entstehung gewaltträchtiger Situationen bewusst werden und durch adäquate Beurteilung einer Situation, durch Stressabbau sowie konstruktiver Konflikt- und Problemlösefähigkeit zu einer besseren Selbststeuerung finden.

Somit vollzieht sich die Entwicklung sozial erwünschter Verhaltensweisen, die durch das Coolnesstraining (CT) angestrebt wird, auf Basis moralpsychologischer Entwicklungen (Kapitel 8.2 und Kapitel 8.4) sowie über Lernprozesse, die – durch soziale Verstärker angeregt – zur unmittelbar handlungswirksamen Erweiterung personaler Fähigkeiten und Kompetenzen führen. Aus motivationspsychologischer Sicht handelt es sich um Lernprozesse, die eine intrinsische Motivation zu nicht aggressivem Handeln in sozialen Situationen bewirken.

10.4 Die Reichweite des Konzepts; sein Erfolg und seine Nachhaltigkeit

Das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) ist daraufhin konzipiert, eine kurzfristige Verhaltensänderung bei Schülern und Schülerinnen mit aggressivem Verhalten während der Schulbusfahrt zu erreichen. Schüler und Schülerinnen können die Reaktion der Schule auf ihr Verhalten antizipieren. Sie müssen davon ausgehen, dass ihr Verhalten dokumentiert und bestraft werden wird und unterlassen deshalb – so die Annahme – aggressives Verhalten. Aus diesem hypostasierten Wirkmechanismus, entsprechend der neo-behavioristischen Lerntheorie, ist ein Erfolg wie auch eine nur geringe Reichweite des Konzepts abzuleiten. Das bedeutet: Auf die Anwesenheit des Schulbusbegleiters beschränkt, wird nicht-aggressives Verhalten der Schüler und Schülerinnen durch Ausbleiben der Strafe verstärkt. Dieser Wirkmechanismus wird außer Kraft gesetzt, wenn keine Sanktion droht, z. B. wenn keine Schulbusbegleiter die Fahrt begleiten. Das SBB-Programm wirkt demnach unmittelbar und kann sich deshalb für eine situativ und zeitlich begrenzte Fahrendauer (Fahrt im Schulbus) eignen. Von einer Generalisierung auf andere Situationen wie von einer Änderung zu Grunde liegender personaler Aspekte der Schüler und Schülerinnen ist nicht auszugehen.

Im Coolnesstraining (CT) dagegen wird der Erfolg des Trainings als reflexives Verhalten beschrieben: Wie soll ich mich nach den Maßstäben verantwortungsvollen und gewaltfreien Handelns verhalten? Diese Maßstäbe sollen im Laufe des CT erarbeitet werden. Der Erfolg des CT besteht im wesentlichen aus einem subjektiven Lern- und Umwertungsprozess. Die Schüler und Schülerinnen sollen bisherige Einstellungen bzgl. der Anwendung von Gewalt verändern, ein neues Selbstkonzept und dazu kongruente Verhaltensalternativen, d. h. ein nicht aggressives Verhaltensrepertoire entwickeln. Demnach bedürfen sie zur Vermeidung aggressiver Verhaltensweisen keines externen Verstärkers, wie es im SBB-Programm der Fall ist. Sozial konformes Verhalten soll intrinsisch motiviert sein und durch die Freude und Befriedigung über das Gelingen positiver Gruppenprozesse aufrechterhalten werden. Mit dem Coolnesstraining (CT) ist also eine nachhaltig wirkende grundlegende Einstellungs- und Verhaltensänderung hinsichtlich aggressiven Verhaltens durch den Aufbau sozial konformer Normen und Werte des Individuums intendiert. Solche Prozesse brauchen Zeit und Übung, ein schneller Erfolg ist nicht zu erwarten. Aber – und dies ist in vielen Fällen der wichtigere Aspekt – im Falle des Gelingens der angestrebten Neuausrichtung kann von einer Generalisierung über die Trainingssituationen hinaus auf die reale soziale Ebene ausgegangen werden.

10.5 Die Nachprüfbarkeit des Resultats

Meine Ausführungen bzgl. der intendierten Lernprozesse und des zu erwartenden Erfolgs basieren auf der Analyse der Konzepte der Schulbusbegleitung und des Coolnesstrainings, erstere unterstützt durch eine eigene begrenzte Datensammlung. Dies entspricht dem Ziel, exemplarisch grundlegende Wirkmechanismen von Präventions- und Interventionsprogrammen gegen aggressives Verhalten herauszuarbeiten. Im Unterschied zur hypostasierten Wirkung wäre jedoch das tatsächliche Resultat empirisch nachzuweisen.

Der Erfolg eines Schulbusbegleitprogramms (SBB) wurde bisher noch nicht überprüft. Das Konzept selbst ließe jedoch eine solche Kontrolle zu, da sich der 'Erfolg' unvermittelt operationalisieren lässt: Erfolg ist in diesem Fall als die Abnahme aggressiven Verhaltens von Schülern und Schülerinnen im Schulbus definiert, die auf den Einsatz des Schulbusbegleiters zurückzuführen ist.

Werden die Vorfälle aggressiven Verhaltens mit und auch ohne Schulbusbegleiter z. B. im gleichen Setting (gleiche Buslinie/gleiche Schüler) in einer Längsschnittstudie dokumentiert, so können die Zahlen zur empirischen Überprüfung herangezogen werden. Zwar wäre im Einzelfall, d. h. bezogen z. B. auf eine einzelne Buslinie oder auf eine einzelne Schule kein kausaler Zusammenhang sicher feststellbar, bei einer breiter angelegten Untersuchung wäre eine entsprechende Interpretation der Daten jedoch zulässig.

Der Erfolg eines Coolnesstrainings (CT) steht in wesentlich komplexerem und individuen-spezifischen Kontext, bezieht sich (auch) auf die Ebene individueller Einstellungen, kann sich erst in einer gewissen Zeitspanne entwickeln und soll sich nicht auf bestimmte soziale Situationen beschränken; große Anteile der Wirkung (Einstellungsveränderungen) lassen sich nur vermittelt über das Verhalten erfassen. Vor diesem Hintergrund lassen sich Erfolge – im Sinne eines erfolgreich durchlaufenden CT – nur schwerlich kausal auf das Coolness-training (CT) allein projizieren. Dies alles zusammengenommen lässt Zweifel aufkommen, ob sich der Erfolg des CT umfassend operationalisieren und damit überprüfen lässt. Zumindest müssten sich die entsprechenden Studien über einen längeren Zeitraum erstrecken.

10.6 Pädagogische Abwägungen

In dem abschließenden Vergleich des Schulbusbegleiterprogramms (SBB) und des Coolnesstrainings (CT) ist deutlich geworden, dass es sich um zwei völlig verschiedene Instrumente zur Bekämpfung von Gewalt handelt. Sie stellen unterschiedliche Strategien und Methoden zur Verfügung, um gegen aggressives Verhalten auf Schulwegen bzw. generell in soziale Situationen zu wirken.

Dabei setzt das SBB-Programm pädagogisch in erster Linie auf Aufsichts-, Kontroll- und Sanktionsmechanismen, welche von der Schule initiiert und unterstützt werden. Im Unterschied dazu beruht das CT auf einem längerfristigen Training, in dem individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse bei dem Jugendlichen ausgelöst werden sollen, die es ihm ermöglichen, eigenes aggressives Verhalten abzubauen. Bedenken gegen das Schulbusbegleiterprogramm (SBB) können dahingehend erhoben werden, dass Konzepte, die mit Sanktionen arbeiten, nur begrenzte erzieherische Wirkung entfalten (Kapitel 8.6 und Kapitel 9.4). Dem ist nicht zu widersprechen. Dennoch, das SBB wurde aus dem Gedanken heraus geboren, Schüler und Schülerinnen in gewaltträchtigen Situationen schlicht vor Angriffen zu schützen – eine pädagogisch zu verantwortende Zwecksetzung, die in vielen Situationen an erster Stelle steht. Das SBB-Programm hat demnach einen pragmatischen Charakter, der auf die unmittelbare Sicherheit von Schülern und Schülerinnen zielt. Aus pädagogischer Sicht wäre es durch Maßnahmen zu ergänzen, mit denen ein nachhaltiger Abbau von aggressivem Verhalten erreicht werden kann. Das Coolnesstraining (CT) ist eine Möglichkeit, die sich dafür anbietet. Im Zentrum des CT stehen die Entwicklungs- und Lernprozesse bzgl. moralischer Werte und das damit verbundene sozial verantwortliche Handeln. Doch auch gegen dieses Präventions- und Interventionskonzept richten sich kritische Stimmen (Kapitel 7.2.1).

Lehrer, Lehrerinnen und die Experten sozialer Arbeit sollten also über die Inhalte, Chancen und Grenzen beider Methoden gut informiert sein. Bevor eine Entscheidung zu Gunsten eines der beiden Konzepte fällt, bevor sie angewandt oder angeregt werden, müssen Ziele geklärt und Prioritäten festgelegt werden.

Die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Analysen können einen Denk- anstoß dahingehend geben, dass es auch zweckmäßig sein kann, die Programme miteinander zu verzahnen - zum einen, um eine schnelle und höhere gewaltpräventive Effektivität zu erreichen, zum anderen um mit Blick auf die Ressourcen diese zielgerichtet einzusetzen. Dabei ist zu beachten, dass das SBB mit Zustimmung der Eltern von der Schule installiert werden kann, das CT kann von schulischer Seite aus bestimmten Schülern nur mit Nachdruck empfohlen werden; es findet nicht zwingend in schulischem Rahmen statt. *Besonders in Situationen, in denen es wenig zielführend zu sein scheint, ein "Entweder-Oder" im Hinblick auf eine kurzfristige Gewalteindämmung oder nachhaltige Gewaltprävention zu praktizieren, bietet sich ein paralleler Einsatz beider Verfahren an.*

11 Literaturverzeichnis

Albrecht, P.-A. (1993): Jugendstrafrecht. München: Beck.

Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Anderson, J. R. (1988): Kognitive Psychologie. Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft.

Aronsen, E. / Wilson, T. D. / Akert, R. M. (2008): Sozialpsychologie. Pearson Studium. München: Pearson.

Asch, S. E. (1956): Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. Psychological monographs, 70 (9, Whole No. 416).

Asshauer, M. / Burow, F. / Hanewinkel, R. (1998): Fit und Stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr - Persönlichkeitsförderung und Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Leipzig: Klett.

Asshauer, M. / Burow, F. / Hanewinkel, R. (1999): Fit und Stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr - Persönlichkeitsförderung und Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Leipzig: Klett.

Bach, G. / Goldberg, H. (1974): Keine Angst vor Aggression. Wie lerne ich, mit Aggression kreativ umzugehen und durch offene Auseinandersetzung meine Partnerprobleme neu zu klären. Düsseldorf / Köln: Diederichs. S.14.

Balser, H. / Schrewe, H. / Schaaf, N. (Hrsg.) (1997): Schulprogramm Gewaltprävention. Neuwied: Luchterhand.

Balser, H. / Schrewe, H. / Wegracht, R. (Hrsg.) (1997): Regionale Gewaltprävention. Neuwied: Luchterhand.

Bandura, A. / Walters, R. H. (1963): Social learning and personality development. New York: Holt / Rinehart / Winston.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 1977, 84. p. 151-215.

Bandura, A. (1979): Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Alternative. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Bauer, M. W. (2004): The vicissitudes of 'public understanding of science': From 'literacy' to 'science in society'. In: Science meets Society, Lisbon, Gulbenkian Foundation. p. 37-63.

Bauer, U. (2004): Evaluationsergebnisse zu Lions-Quest "Erwachsen werden". In: Melzer, W / Schwind, H. (Hrsg.) (2004): Gewaltprävention in der Schule. Baden Baden: Nomos

Beck, K. (2004): Role requirements and moral segmentation - an empirical perspective on the basis of moral education. In: Beck, K. / Breuer, K. (Hrsg.): Reihe: Arbeitspapiere WP, 50. Universität Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beelmann, A. (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 35. S. 151-162.

Beinbrech, Chr. (2003): Problemlösen im Sachunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zur Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen im Hinblick auf die Förderung des Problemlöseverhaltens im Sachunterricht. Dissertation. Münster.

Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) (2001): Eine Welt der Vielfalt. 2. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) (2002): Toleranz - Grundlage für ein demokratisches Miteinander. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bilsky, W. (1989): Angewandte Altruismusforschung. Analyse und Rezeption von Texten über Hilfeleistungen. Bern; Stuttgart: Huber.

Bischof-Köhler, D. (1998): Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, H. (Hrsg): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Huber.

Bowlby, J. (1988): A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory. Abington / Oxon: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Böhnisch, L. / Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Böhnisch, L. (1994): Gewalt, die nicht nur von außen kommt. Die Schule in der Konfrontation mit sich selbst. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Das Gewalt-Dilemma: gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextrémismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böllert, K. (2001): Prävention und Intervention. In: Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand. S. 1394

Brunswig, A. (1910): Das Vergleichen und die Relationserkenntnis. Leipzig / Berlin: Teubner.

Bründel, H. / Hurrelmann, K. (1996): Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München: Droemer Knauer. S. 264.

Bründel, H. / Amhoff B. / Deister, C. (1999): Schlichterschulung in der Schule. Dortmund: Borgmann

Buhren, C. G. (1994): Community Education als innere Schulform. Eine Fallstudie zur Öffnung von Schule. Dortmund: COMED e.V.

Bühringer, G. / Janik-Konecny, T. / Künzel-Böhmer, J. (1993): Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs. Baden-Baden: Nomos.

Bürli, A. (2010): Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? Zeitschrift für Inklusion 2010. Nr.2.

Caplan, G. (1964): Principles of Preventive Psychiatry. London / New York.

Cline, V. B. (1973): Desensitization of children to television violence. Journal of Personality and Social Psychology, 27. p. 360-365.

Collins, A. M. / Loftus, E. R. (1975): A spreading-activation theory of semantic processing. In: Psychological Review 82. p. 407-428.

Connell, R. (1987): Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics. Stanford University Press.

Delker, C. (2013): Neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung zur Wirkung Konfrontativer Pädagogik. In: Kilb, R. / Weidner, J. / Gall, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivität- und Coolnesstraining. 2. Auflage. Weinheim / München: Beltz Juventa. S. 91-102.

- Diekmann, A. (2005): Empirische Sozialforschung. Hamburg: Rowohlt.
- Dollard, J. / Doob L. W. / Miller, N. E. / Mowrer, O. H. / Sears, R. R. (1939): Frustration & Aggression. New Haven, CT: Yale University Press. Auf deutsch (1971): Frustration und Aggression. Weinheim: Beltz Juventa.
- Drechsler, H. et al. (1984): Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik, 6. völlig veränd. und erw. Auflage. Baden-Baden: Signal. S. 265.
- Durkheim, E. (1893): De la division du travail social, étude sur l'organisation des sociétés supérieures. Frankreich.
- Durkheim, E. (1965): Die Regeln der soziologischen Methode. Berlin / Neuwied: Luchterhand.
- Edelstein, W. / Oser, F. / Schuster, P. (2001): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Edelstein, W. / Oser, F. (2001): Dilemmadiskussion. In: Wissenschaftlicher Beirat LER (Hrsg.): Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen. Weinheim / Basel: Beltz Juventa. S. 176-183.
- Eisenberg, N. / Fabes, R. A. (1990): Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Euler (1997): Fachlexikon der Sozialen Arbeit (1997), 4. vollst. überarb. Auflage. Frankfurt am Main. S. 313.
- Faller, K. / Kerntke, W. / Wackermann, M. (1996): Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mülheim: Verlag an der Ruhr. S. 17 f
- Faltermaier, T. (2005): Gesundheitspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München: Vahlen.
- Felson, R. B. (1984): Patterns of aggressive social interaction. In: Nolting, H. P. (Hrsg.) (2000): Lernfall Aggression. 19. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Fereidooni, K. (2012): Anti-Bullying für weiterführende Schulen. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Finger-Trescher, U. / Trescher, H.-G. (Hrsg) (1992): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Mainz: Grünewald.

Foucault, M. (2007): Überwachen und Strafen. Frankfurt: Suhrkamp.

Freud, S. (1905): Bruchstück einer Hysterie-Analyse. Österreich: Psychologie Fischer.

Freud, S. (1920): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Leipzig / Wien: Deuticke.

Freud, S. (1923): Das Ich und das Es: Leipzig; Wien; Zürich: Intern. psychoanalytischer Verlag.

Freud, S. (2014): Gesammelte Werke. Köln: Anaconda

Friedelmeier, W. (1992): Empathie, Selbstkonzept und prosoziales Handeln in der Kindheit. Konstanz: Hartung-Gorre.

Fröhlich-Gildoff, K. / Rönna-Böse, M. / Dörner, T. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.

Fuchs, M. (1996): Die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland. In: Schulheft Nr. 83, 1996. S. 52-74.

Fuchs, M. / Luedtke, J. (2003): Gewalt und Kriminalität an Schulen. In: Raithel, J. / Mansel, J. (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkel-feldbefunde im Vergleich. Weinheim / München: Beltz Juventa. S. 161-181.

Gall, R. / Weidner, J. (1995): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. 3. Auflage. Bonn - Bad Godesberg: Forum.

Gall, R. (2001): Fremdenfeindlichkeit, Gewalt unter Jugendlichen. Weinheim: Beltz Juventa / Gelberg.

Gall, R. / Weidner, J. / Kilb, R. (2013): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivität- und Coolnesstraining. 3. Auflage. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Galtung, J. (1969): Theory and methods of social research. Oslo / Bergen.

Gebauer, K. / Hüther, G. (2004): Kinder brauchen Vertrauen. Düsseldorf: Patmos.

Geen, R. G. (1990): Human aggression. University Milton Keynes: Open University Press.

Glasl, F. (1994): Konfliktmanagement. Ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. Bern / Stuttgart: Haupt.

Gordon, T. (1992): Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne.

Gottfredson, M. R. / Hirschi, T. (1990): A General Theory of Crime Stanford: Göttingen.

Greve, W. (2000): Psychologie des Selbst - Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz Juventa. S. 15-36.

Groebel, J. (1995): Fernsehgewalt: Angebot - Bedürfnisse - Wirkungen. In: Hurrelmann, K. / Palentin, Ch. / Wilken, W. (Hrsg): Antigewaltreport. Handeln gegen Aggressionen in Familie, Schule und Freizeit. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Gülden-zoph, H. (2008): Drehtüreffekt, Geriatrie. Infotext Malteser KH Bonn.

Hacker, F. (1988): Aggression. Frankfurt u.a.: Ullstein. S. 38.

Haferkamp, H. (1987): Zur künftigen Neuorientierung der kriminologischen Forschung. In: Kriminologisches Journal 3/1987. S. 171-192.

Hagedorn, O. (1994): Konstruktiv handeln: Basistexte zur Grundschulausstellung zur Verminderung von Gewaltbereitschaft / BIL, Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Mit Beitr. Berlin: BIL.

Hampel, P. / Petermann, F. (2003): Stressbewältigungstrainings mit Kindern. Weinheim: Beltz Juventa .

Hauk-Thorn, D (2001): Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediatorenausbildung. Mainz: Grünewald.

Havighurst, R. J. (1972): Developmental tasks and education. New York: David McKay Company.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer. S. 315.

Hegel, G. W. F. (1821): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Erstdruck. Berlin: Nicolai.

Heinelt, G. (1982): Einführung in die Psychologie des Jugendalters: Ein Grundkurs mit vielen Beispielen für die Praxis. Freiburg im Breisgau / Basel / Wien: Herder.

Heinelt, G. (1982): Umgang mit aggressiven Schülern. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau / Basel / Wien: Herder.

Heinemann, E. (1996): Aggression. Verstehen und Bewältigen. Berlin: Springer.

Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1994): Das Gewalt-Dilemma: gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helsper, W. (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisations-theoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Helsper, W. / Wenzel, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Opladen: Leske & Budrich.

Hensel, R. (1995): Lebenswelt Schule. In: Praxis Schule 5-10. H. 5/1995.

Hermann, D. / Weninger, W. (1999): Das Dunkelfeld in Dunkelfelduntersuchungen. Über die Messung selbstberichteter Delinquenz. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 51. S. 759-766.

Herz, O. (1995): Öffnen muss sich auch die Schule. Mit Community education gegen Gewalt. In: Gewalt-Lösungen Schülerheft '95. Friedrich Seelze. S. 54-56.

Hilker, F. (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München: Huber. S. 99-126.

Hirschi, T. (1969): Causes of Delinquency. Berkley. (zitiert in Lamnek 1994 und 1997)

Hoffman, M. L. (2000): Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, MA.

Holtappels, H.-G. (1997): Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H.-G. / Heitmeyer, W. / Melzer, W. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Holtappels, H.-G. / Tillmann, K.-J. / Holler-Nowitzki, B. / Meier, U. / Popp, U. (1999): Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Holtappels, H.-G. / Heitmeyer, W. / Melzer, W. / Tillmann, K.-J. (2001): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim: Beltz Juventa.

Hopf, A. (1992): Schulen öffnen sich. Beispiele und Wege. Frankfurt am Main: Lang.

Howe, C.-W. / Karstedt-Henke, S. / Wolterhoff, J. (1991) (Preprint Nr. 47): Wie dunkel ist das Dunkelfeld? Die Validität selbstberichteter Delinquenzangaben bei Jugendlichen. Universität Bielefeld.

Hölscher, P. (Hrsg.) (1994): Interkulturelles lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Cornelsen / Scriptor.

Hurrelmann, K. / Rixus, N. / Schirp, H. (1996): Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Hurrelmann, K. / Kähnert, H. (2002): Evaluation des Lions-Quest-Programms „Erwachsen werden“. Abschlussbericht. Universität Bielefeld. Lions-Quest in Deutschland.

Hüther, G. / Dohne, K. D. (2006): Kongress: 38. Langeooger Psychotherapiewoche, "Denkste - in der Psychotherapie", Vortrag, 48 Min., 1 CD / 1 DVD.

Jahn, D. (2006): Einführung in die vergleichende Politikwissenschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Johnson, J. G. (2002): Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. New York: Science, p. 295.

Jugert, G. (2001). Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim: Beltz Juventa.

Jugert, G. u. a. (2001): FIT FOR LIFE. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. Weinheim: Beltz Juventa.

Kanning, U.-P. (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Kant, I. (1797): Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre. Königsberg: Nicolovius.

Kähnert, H. / Hurrelmann, K. (2002): Evaluation des Lions-Quest-Programms „Erwachsen werden“. Abschlussbericht. Universität Bielefeld. Lions-Quest in Deutschland.

Keller, M. (1996): Zur Entwicklung moralischer Reflexion. Eine Kritik und Rekonzeptualisierung der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg. In: Knopf, M. / Schneider, W. (Hrsg.): Entwicklung. Allgemeine Verläufe - Individuelle Unterschiede - Pädagogische Konsequenzen. Festschrift für F. E. Weinert. Göttingen: Hogrefe. S. 19-44.

Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa.

KFN (2008): Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Hannover: Eigenverlag.

Kilb, R. / Weidner, J. / Gall, R. (2013): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivität- und Coolnesstraining. 3. Auflage. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Kleber, H. (2003): Reale Gewalt - Mediale Gewalt: Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung. Herbolzheim: Centaurus.

Klein, W. / Krey, B. (1999): Umgang mit schwierigen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen, Praxisberichte. Hohengehren: Schneider.

Kleiter, E.-F. (1997): Film und Aggression - Aggressionspsychologie. Theorie und empirische Ergebnisse mit einem Beitrag zur Allgemeinen Aggressionspsychologie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kluwe, R. H. (1992): Gedächtnis und Wissen. In: Spada, H. (Hrsg.): Lehrbuch Allgemeine Psychologie. Bern / Göttingen: Huber. S. 115-187.

Kohlberg, L. (1968): Moralische Entwicklung. In: Die Psychologie der Moralentwicklung (1995). Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 7-40.

Kohlberg, L. (1973): Moral Development and the New Social Studies. In: Social Education 37. S. 299-375.

Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Baden-Baden: Suhrkamp.

Kohlberg, L. (1976): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: Die Psychologie der Moralentwicklung (1995). Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 123-174.

Kohlberg, L. (1981): From Is to Ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: Ders.: Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral stages and the Idea of Justice. San Francisco: Harper & Row, pp. 101-189. Zuerst erschienen 1971 in: Mischel, T. (Eds.): Cognitive Development and Epistemology. New York / London: Academic Press. p. 151-235.

Kohlberg, L. / Mayer R. (1981): Development as the aim of Education: The Dewey View. In: Kohlberg, L.: The Philosophy of Moral Development (Essays on Moral Development, Vol. 1). San Francisco: Harper & Row. p. 49-96.

Kohlberg, L. / Levine, Ch. / Hower, A. (1983): Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics. Basel / New York: Kruyer (Contributions to Human Development, Vol. 10). p. 13-29.

Kohlberg, L. / Candee, D. (1984): Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln. In: Die Psychologie der Moralentwicklung (1995): Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 373-494.

Kohlberg, L. (1984): The Psychology of Moral Development. San Francisco.

Kohlberg, L. (1986): Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F. / Fatke, R. / Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung - Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 21-55.

Kolbe, F. U. (1996): Schulformspezifische Belastung durch abweichendes Verhalten in bundeslandeseigener Problemkonstellation. In: Schubarth, W. / Kolbe, F. U. / Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen: Leske & Budrich. S. 48-70.

Kornadt, H.-J. (1982): Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung. Band 1: Empirische und theoretische Untersuchungen zu einer Motivationstheorie der Aggression und zur Konstruktvalidierung einer Aggressions-TAT. Band 2: Aggressions-TAT und andere aggressionsrelevante Verfahren. Bern: Huber.

Köller, O. / Trautwein, U. / Lüdtke O. / Baumert, J. (2006): Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20. S. 27-39.

Krannich, S. / Sanders. M. / Ratzke K. / Diepold B. / Cierpka M. (1997): Faustlos - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. In: Praxis Kinderpsychologie Kinderpsychiatrie 46. S. 236-247.

Kreter, G. (2001): Erziehende Schule. Ein Handlungskonzept zur Gewaltprävention in der Schule. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. 4. Jg., 13/2001.

Kreter, G. (2001): Jetzt reicht's: Schüler brauchen Erziehung: Was die neuen Kinder nicht mehr können - und was in der Schule zu tun ist. 1. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Krüger, A.B., Grossman, G.M. (1995): Economic growth and the environment. Q. J. Econ. 110. S. 353–377.

Kuld, L. / Schmid, B. (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer.

Kury, H. / Oberfell-Fuchs, J. (2003): Kriminalitätsfurcht - und ihre Ursachen. In: Sicherheit und Kriminalität 1/2003 S. 9-18.

Lamnek, S. (1983): Die spezialpräventiven Wirkungen jugendrichterlicher Maßnahmen. In: Albrecht, P. A. / Schüler-Springforum, H. (Hrsg.): Jugendstrafe an Vierzehn- und Fünfzehnjährigen. München: Fink. S. 17-65.

Lamnek, S. (1997): Neue Theorien abweichenden Verhaltens. 2., durchges. Auflage. München: Fink.

Lamnek, S. (2001): Theorien abweichendes Verhaltens. 7., durchges. Auflage. München: Fink.

Latané, B. (1981): The psychology of social impact. American Psychologist, 36. p. 343-356.

Lazarus, R. S. (1966): Psychological Stress and the Coping Process. New York.

Lazarus, H. (1974): Die erlebten Beziehungen delinquenter und nichtdelinquenter Jugendlicher zu familiären und außerfamiliären Bezugspersonen: Eine empirische Untersuchung. Fachbereich 12 - Sozialwissenschaft. Hochschulschrift. Universität Mainz.

Lerchenmüller, H. (1986): Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln: Heymanns.

Lerchenmüller, H. (1987): Soziales Lernen in der Schule. Zur Prävention sozial auffälligen Verhaltens. Ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I. Bochum: Brockmeyer.

Levenson, R. W. / Ruef, A. M. (1992): Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 63(2), Aug. 1992.

Leventhal, H. (1984): A perceptual-motor theory of emotion. In: Berkowitz, L. (Ed.): *Advances in experimental social psychology*, vol 17. New York: Academic Press. p. 117-182.

Lichbach, M.- I. (1997): *Social Theory and Comparative Politics*. In: Lichbach, M. I. / Zuckerman, A. S. (Eds.): *Comparative Politics: Rationality, Culture and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 239-276.

Liebau, E. (1999): *Erfahrung und Verantwortung: Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Lind, G. (2000): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. 2. überarb. Auflage. Berlin: Logos.

Lipps, T. (1907): *Vom Fühlen, Wollen und Denken: Versuch einer Theorie des Willens*. 2. völlig umgearb. Auflage. Leipzig: Barth.

Lorenz, K. (1963): *Das sogenannte Böse*. Wien: Borotha-Schoeler.

Lösel, F. / Tillmann, K.-J. (1995): *Entwicklung und Ursachen der Gewalt in unserer Gesellschaft*. In: *Gruppendynamik*. Heft 1 1995. S. 3-22.

Lüdtke, O. / Baumert, J. (2006): *Persönliche Ziele junger Erwachsener*. Dissertation. Freie Universität Berlin. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.

Malti, T. (1999): *Moralische Gefühle. Begründungen und Sozialverhalten in der Kindheit. Ein integrativer Ansatz*. Diplomarbeit: FU Berlin.

Maykus, S. (2001): *Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik: Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe. Eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule*. Frankfurt am Main: Lang.

Mead, G. H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. (Erstveröffentlichung in Chicago 1934). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meier, D. (1995): *The Power of Their Ideas*: Los Angeles Times. Jonathan Kirsch.

Melzer, W. / Stenke, D. (1996): *Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern*. In: Rolf, H.-G. u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 9. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Melzer, W. (1998): Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen - Eine Einführung. In: Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske & Budrich. S. 11-49.

Melzer, W. / Schubarth, W. / Ehninger, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Erziehen und Unterrichten in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Merton, R. K. (1968): Social Theory and Social Structure, Glencoe, Ill.

Merz, F. (1965): Kritik der Differenzierungshypothese der Intelligenz. Institut für Psychologie: Universität Marburg. Marburg: Bibliothek.

Miller / Sears (1941): The frustration-aggression hypothesis. Psychological Review, 48.

Mitscherlich, A. (1969a): Bis hierher und nicht weiter: Ist die menschliche Aggression unbefriedbar? 12 Beiträge. München: Piper.

Montada, L. (2008): Moralische Entwicklung und Sozialisation. In: Oerter, R. / Montada, L.: Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa. S. 572-606.

Moscovici, S. (1985): Social influence and conformity. In Lindzey, G. / Aronson, E. (Eds.): Handbook of social psychology (3rd ed., Vol. 2, 347-412) New York: Mc Graw-Hill.

Moscovici, S. (1994): Three concepts: Minority, conflict, and behavioural style. In: Moscovici, S. / Mucchi-Faina, A. / Maass, A. (Eds.): Minority influence (233-251). Chicago: Nelson-Hall.

Möller, K. (1995): Gewalt, Männlichkeit und Pädagogik. In: Pädagogik H. 10/1995. S. 50-52.

Möller, K. (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Gesellschaftsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen: Leske & Budrich

Nolting, H.-P. (1993): Kein „Erklärungseintopf“. Ein Überblick aus psychologischer Sicht. In: Landeszentrale für politische Bildung. Baden Württemberg: Eigenverlag.

Nolting H.-P. (1997): Lernfall Aggression. Hamburg: Rowohlt.

Oberwittler, D. / Köllisch, T. (2004): Wie ehrlich berichten männliche Jugendliche über ihr delinquentes Verhalten? Ergebnisse einer externen Validierung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56 (4).

Oberwittler, D. (2001): Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen: Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Freiburg und Köln. Freiburg im Breisgau: Max-Planck-Inst. für Ausländisches und Internationales Strafrecht.

Olweus, D. (2002): Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. 3. korrigierte Auflage. Bern: Huber.

Oser, F. / Althof, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ostbomk-Fischer, E. (1993): Das Menschenbild im Schatten der Soziobiologie. In: GWG-Zeitschrift, 24. JG. Köln.

Peltzer, U. (1986): L. Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens. Eine wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Analyse. Opladen: Leske & Budrich.

Petermann, F. (1995): Aggressives Verhalten. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Juventa. S. 1016.

Petermann, F. / Jugert, G. / Tanzer, U. / Verbeek, D. (1997): Sozialtraining in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa.

Petermann, F. (1999): Sozialtraining in der Schule. Materialien für die psychosoziale Praxis. 2. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Petermann, F. / Petermann, U. (2000a): Training mit Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F. / Döpfner, M. / Schmidt, M. H. (2001): Aggressiv-dissoziale Störungen. 2. korr. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Pfeiffer, Ch. (1983): Kriminalprävention im Jugendgerichtsverfahren. Köln: Heymanns.

Pfeiffer, V. (2009): Didaktik des Ethik-Unterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer.

Piaget, J. (1973): Das moralische Urteil beim Kinde (Original erschienen 1932: Le jugement moral chez l'efant). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Popp, U. (1997): Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H. / Heitmeyer, W. / Melzer, W. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Przeworski, A. (1987): Methods of Cross-National-Research, 1970-83. An Overview. In: Dierkes, M. / Weiler, H. N. (Eds.): Comparative Policy Research: Learning from Experience. Aldershot: Gower. pp. 31-49.

Raschert, J. (1999): Zivilgesellschaft - was ist das, und was kann Schule dazu beitragen? In: Kalb, P. / Sitte, K. / Petry, C. (Hrsg.): Rechtsextremistische Jugendliche - was tun? 5. Weinheimer Gespräch. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Raters, M.-L. (2011): Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht. Moral-philosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach L. Kohlberg. Dresden: Thelem.

Ratzke, K. (1999): Gewalt, Aggressivität und Aggressionen. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten: Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen: Hogrefe. S. 15-23.

Rawl, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reich, H. H. / Holzbrecher, A. / Roth, H. J. (Hrsg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske & Budrich.

Reinhardt, J. D. (1999): Alkohol und soziale Kontrolle: Gedanken zu einer Soziologie des Alkoholismus. 2. überarb. und aktualisierte Auflage. Würzburg: Ergon.

Reinhardt, S. (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske & Budrich.

Richter, D. / Richter, T. (2009): Verhalten in Konflikt- und Gewaltsituationen: Tipps für Kinder und Jugendliche. 2. Auflage. Balsthal: SIG, Schweizerisches Institut für Gewaltprävention.

Rifkins, J. (2010): Die empathische Zivilisation – Wege zu einem globalen Bewusstsein. Frankfurt am Main: Campus.

Saß, H. / Wittchen, H.-U. / Zaudig, M. (2001): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen (DSM-IV). 2.verg. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Schanzenbäcker, S. (2003): Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand. Gewalt-Täter-Behandlung lohnt sich. Herbolzheim: Centaurus.

Schanzenbächer, S. (2004): Gewalt ohne Ende: Neue Perspektiven durch Anti-Aggressivitätstraining und konfrontative Pädagogik in Brandenburg. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Schanzenbächer, S. (2004): Mobile Beratungsteams als Modell der Unterstützung von Schulen. In: Melzer, W. / Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos.

Scherr, A. (1997): Jungenarbeit, Männlichkeit und Gewalt. In: deutsche Jugend 45(5) 1997. S. 24-28.

Schick, A. (2004): FAUSTLOS - Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In: Melzer, W. / Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos.

Schick, A. (2004): Faustlos - Inhalte, Implementation und Effektivität eines Gewaltpräventions-Curriculums. Schulverwaltung Spezial. Baden Baden: Nomos.

Schirp, H. (1996): Schule und Gewalt. In: Hurrelmann, K. / Rixus, N. / Schirp, H.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Schmidtchen, G. (1997): Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen: Leske & Budrich.

Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen. Empirische Ergebnisse. Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand.

Schubarth, W. / Stöss, R. (Hrsg.) (2001): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Opladen: Leske & Budrich.

Schumann, K.-F. (1987): Jugendkriminalität und die Grenzen der Generalprävention. Neuwied / Darmstadt: Luchterhand.

Schuster, P. (2001): Von der Theorie zur Praxis - Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: Edelstein, W. / Oser, F. / Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim / Basel: Beltz Juventa. S. 177-212.

Seiffge-Krenke, I. (1995): Entwicklung des sozialen Verhaltens. In: Hetzer, H. / Todt, E. / Seiffge-Krenke, I. / Arbinger, R. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg / Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Selg, H. / Mees, U. / Berg, B. (1997): Psychologie der Aggressivität. 2. überarb. Auflage. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle: Hogrefe.

Simsa, Ch. / Schubarth, W. (Hrsg.) (2001): Konfliktmanagement an Schulen. Frankfurt am Main: Campus.

Skinner, B. F. (1938): The behavior of organisms. New York: Appleton Century Crofts. Auf Deutsch (1978): Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München: Kindler.

Smaus, G. (1986): Das Strafrecht und die Kriminalität in der Alltagssprache der deutschen Bevölkerung. Opladen: Leske & Budrich.

Smaus, G. (1986 a): Gesellschaftsmodelle in der abolitionistischen Bewegung. In: Kriminologisches Journal 1/1986. S. 1-18.

Smaus, G. (1986 b): Versuch um eine materialistisch-interaktionistische Kriminologie. In: Kritische Kriminologie heute. 1. Beiheft des Kriminologischen Journals 1986. S. 179-199.

Springer, W. (1973): Kriminalitätstheorien und ihr Realitätsgehalt: Eine Sekundäranalyse amerikanischer Forschungsergebnisse zum abweichenden Verhalten. Stuttgart: Enke.

Steffek, C. (2000): Dilemmageschichten als methodisches und problembezogenes Verfahren zur Förderung der politischen Bildung bei Grundschulern. Dissertation. München.

Stenke, D. / Melzer, W. (1998): Schulkultur aus der Sicht der quantitativ orientierten Schulentwicklungsforschung. In: Keuffer, J. / Krüger, H.-H. / Reinhardt, S. / Weise, E. / Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim: Beltz Juventa.

Strayer, J. / Roberts, W. (1997): Children's Personal Distance and Their Empathy: Indices of Interpersonal Closeness. International Journal of Behavioral Development, 20. Canada. p. 385-403.

Strayer, J. / Roberts, W. (1997): Facial and Verbal Measures of Children's Emotions and Empathy. International Journal of Behavioral Development, 20. Canada. p. 627-649.

Struck, P. (1994): Erziehung gegen Gewalt. Ein Buch gegen die Spirale von Aggression und Hass. Berlin: Kriftel.

Tedeschi, J. T. (1983): Social Influence Theory and Aggression. In: Russel, G. G. / Donnerstein, E. I. (Eds.): Aggression. Theoretical and Empirical Reviews. V. 1. Theoretical and Methodological Issues. New York.

Tennstädt, K.-C. u. a. (1994): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bern: Huber.

Thomas, M. H. (1977): Desensitization to portrayals of real-life aggression as a function of exposure to television violence. Journal of Personality and Social Psychology. p. 35, 450-458.

Thomas, M. H. (1982): Physiological arousal, exposure to a relatively lengthy aggressive film and aggressive behaviour. Journal of Research in Personality, 16 (1).

Tillmann, K.-J. (1995): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Analyse eines prekären Verhältnisses. In: Tillmann, K.-J.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg: Rohwolt.

Tillmann, K.-J / Holtappels, H.-G. (1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Tillmann, K.-J. / Holler-Nowitzki, B. / Holtappels, H. G. / Meier, U. / Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Ulich, D. (1992): Entstehung von Emotionen. In: Ulich, D. / Mayering, P. (Hrsg.): Psychologie der Emotion. Stuttgart: Kohlhammer. S. 73-101.

Ulrich, S. / Henschel, T. / Oswald, E. (2001): Miteinander - Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch. 3. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Von Trotha, T. (1997): Soziologie der Gewalt. Wiesbaden: Opladen: Leske & Budrich.

Walker, L. J. (1988): The development of moral reasoning. Annals of Child Development, 5, S. 33-78.

Walker, L. J. (1999): Die Rolle des Urteils im Wirken der Moral (The role of reasoning in moral functioning). In: Garz, D. / Oser, F. / Althof, W. (Eds.): Moralisches Urteil und Handeln (Moral judgment and moral action). Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 137-167.

Weber, S. (2010): Wirkungen von Gewaltdarstellungen. In: Weber, S. / Hasler, C. (Hrsg.): Gewalt in den Medien und ihre Auswirkungen auf das Aggressionsverhalten unter Jugendlichen. Zwei Studien zur Untersuchung des Zusammenhangs. Frankfurt am Main / Brüssel / New York: Lang. S. 71-82.

Weidner, J. (1995): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter: Ein delikt spezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug. 3. erweiterte Auflage. Bonn - Bad Godesberg: Forum.

Weidner, J. / Gall, R. (1995): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. 3. Auflage. Bonn - Bad Godesberg: Forum.

Weidner, J. (2009): Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz. In: Kilb, R. / Weidner, J. / Gall, R.: Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim / München: Beltz Juventa.

Wessels, J. (1988): Strafrecht, allgemeiner Teil: Die Straftat und ihr Aufbau. Heidelberg: Müller, Jur. Verlag.

Wilms, E. (2004): Das Lions-Quest-Programm „Erwachsen werden“ als Beitrag zum sozialen Lernen. In: Melzer, W. / Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos.

Wilson, D. B. / Lipsey, M. W. (2001): The role of method in treatment effectiveness research: Evidence from meta-analysis. Psychological Methods, 6, 413-429.

Winter, F. / Taubner, S. / Krause, Ch. (1997): Jugendliche schlichten. Initiierung eines Konfliktschlichtungsangebotes von jugendlichen Schülerinnen und Schülern an ihrer Schule. Konzeption und Erfahrungsbericht. Mönchengladbach: Forum.

Winter, F. (2001): „Anti-Stress-Teams“ (AT): Besonderheiten der Ausbildung von Schüler-Streitschlichtern in Bremen. In: Simsa, C. / Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main: Campus.

Zierer, K. (2008). Und die Moral von der Geschichte – Moralerziehung durch Dilemma-Diskussionen in der Grundschule. Erziehung und Unterricht, 2008, Heft 3 / 4. S. 285 - 293.

Zinnecker, J. (1996): Jugendforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektiven. In: Edelstein, W. / Sturzbächer, D. (Hrsg.): Jugend in der Krise – Ohnmacht der Institutionen. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.

INTERNETSEITEN

Beinbrech (2003): Problemlösen im Sachunterricht der Grundschule. Eine empirische Studie zur Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen im Hinblick auf die Förderung des Problemlöseverhaltens im Sachunterricht. In: [http://miami.uni-muenster.de/servlets/ Derivate-Servlet/Derivate-1307/Diss_Beinbrech.pdf](http://miami.uni-muenster.de/servlets/Derivate-Servlet/Derivate-1307/Diss_Beinbrech.pdf)

Diedrich, J. (2013): Die Kontrolltheorie nach Travis Hirschi – Eine Diskussionsvorlage – <http://www.material.or-so.de>

Hüther, G. / Dohne, K. D. (2006): Ein Verfahren zur Messung wissensunabhängiger Kompetenzen. In: <http://www.wuktest.de/start.html>. und <http://www.auditorium-netzwerk.de/AutorInnen/G-H-I/Huether-Gerald/Huether-Gerald-Dohne-Klaus-Dieter-Wir-denken-weniger-als-wir-denken/3838.html>.

Oberwittler / Köllisch / Würger (2004): Selbstberichtete Delinquenz bei Jugendlichen. In: Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. ZIS Version 8.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Reinders, D. (2003): Gewalt in der Schule. Nationale Aktivitäten, Programme und politische Ansätze. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): www.europa.eu.int/comm/education/violence/docs/de-de.pdf. 7.01.2003.

12 Persönliche Erklärung:

"Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Quellen entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle (einschließlich des World Wide Web sowie anderer elektronischer Datensammlungen) deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für angefügte Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen.

Ich nehme zu Kenntnis, dass nachgewiesene vorsätzliche Unterlassung der Herkunftsangabe als versuchte Täuschung bzw. Plagiat gewertet und mit Maßnahmen bis hin zur Aberkennung des akademischen Grades geahndet wird".

Bad Berleburg, Unterschrift:

ANHANG:

A - C	Tabellen und Abbildungen zum Hauptteil dieser Arbeit (Kapitel 7 ff)	
A	Ergebnisse zu verschiedenen Phänomenen aggressiven Verhaltens (Fragen 3a - 3r) zu Kapitel 7.3.2.6 Tabellen A 1 - A 17	269
B	Ergebnisse zur Einschätzung des Schulbusbegleiters (Frage 4) zu Kapitel 7.3.2.7 Tabellen B 1 - B 8	286
C	Methodische Differenzierungen zu Kapitel 7.3.2.5 Tabellen C 1 - C 18	289
D	Fragebogen	295
E	Schulinterne Formulare zum Fehlverhalten	305

A Ergebnisse zu verschiedenen Phänomenen aggressiven Verhaltens
(Fragen 3 a - 3 r) zu Kapitel 7.3.2.6

Tabellen A 1 - A 17: „Was erleben Schüler häufig im Schulbus?“

Tabelle A 1

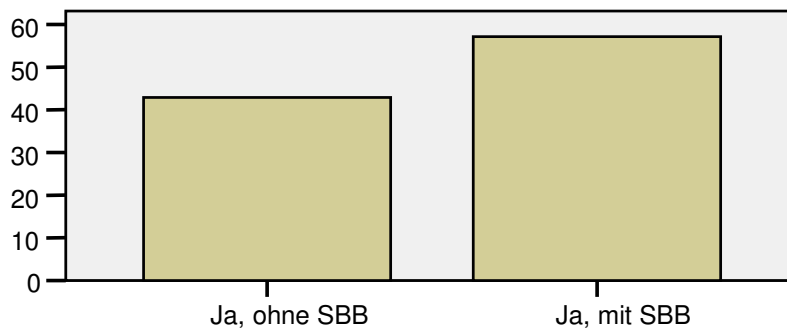
3 a: Schüler prügeln sich im Schulbus

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	12	12,4		
	Ja, mit SBB	16	16,5		
	Gesamt	28	28,9		
Fehlend		69	71,1		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 1

3 a: Schüler prügeln sich im Schulbus



Angaben in Prozent

Anmerkung: Hier wie im Folgenden ist zu berücksichtigen, dass die Situation ohne SBB weit überwiegend für Buslinien gilt, die vergleichsweise gering gewaltbelastet waren.

Tabelle A 2

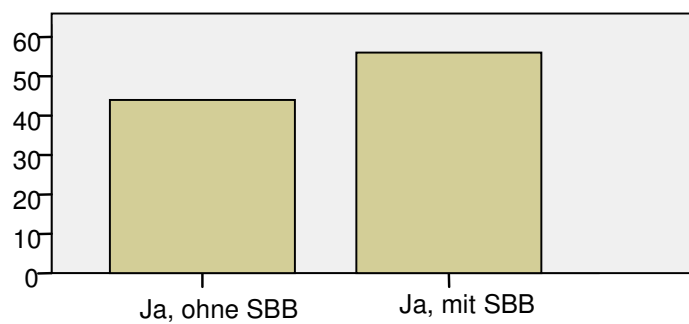
3 b: Es gab heftigen Streit, aber der Busfahrer hat nicht eingegriffen

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	11	11,3		
	Ja, mit SBB	14	14,4		
	Gesamt	25	25,8		
Fehlend		72	74,2		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 2

3 b: Es gab heftigen Streit, aber der Busfahrer hat nicht eingegriffen



Angaben in Prozent

Tabelle A 3

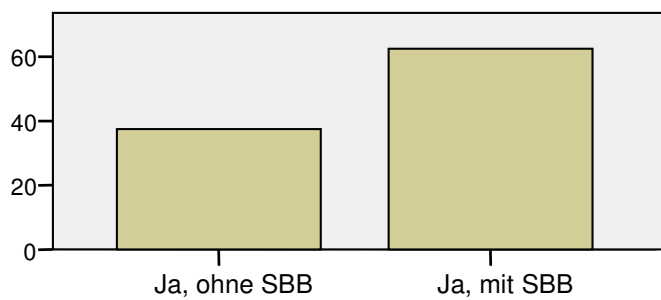
3 c: Es gab heftigen Streit, aber die anderen Fahrgäste haben nicht eingegriffen

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	6	6,2		
	Ja, mit SBB	10	10,3		
	Gesamt	16	16,5		
Fehlend		81	83,5		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 3

3 c: Es gab heftigen Streit, aber die anderen Fahrgäste haben nicht eingegriffen



Angaben in Prozent

Tabelle A 4

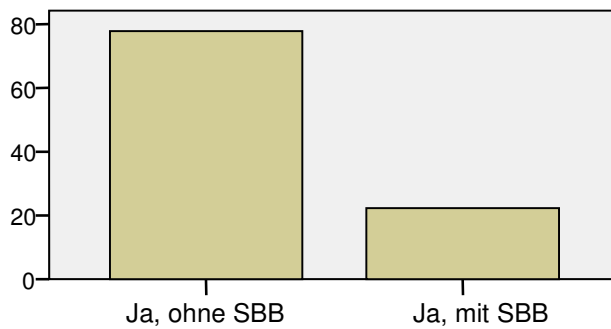
3 d: Andere Fahrgäste beschwerten sich über mich oder meine Mitschüler

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	7	7,2		
	Ja, mit SBB	2	2,1		
	Gesamt	9	9,3		
Fehlend		88	90,7		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 4

3 d: Andere Fahrgäste beschwerten sich über mich oder meine Mitschüler



Angaben in Prozent

Tabelle A 5

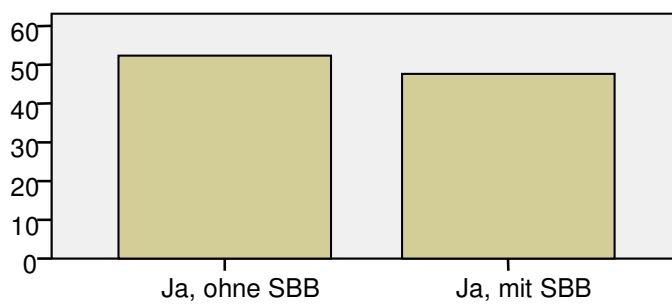
3 e: Schüler schubsten andere mit Absicht im Bus

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	22	22,7		
	Ja, mit SBB	20	20,6		
	Gesamt	42	43,3		
Fehlend		55	56,7		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 5

3 e: Schüler schubsten andere mit Absicht im Bus



Angaben in Prozent

Tabelle A 6

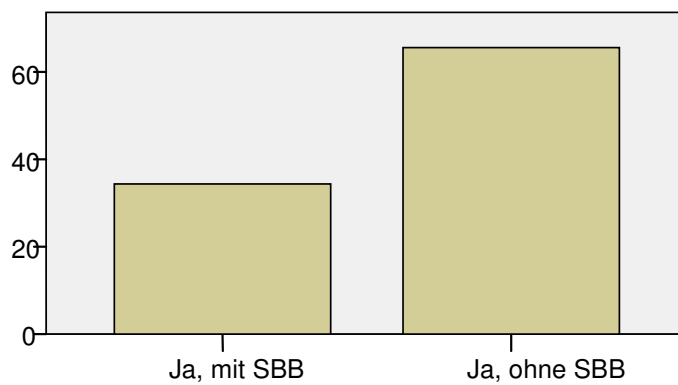
3 f: Schüler schubsten andere mit Absicht an der Haltestelle

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, mit SBB	11	11,3		
	Ja, ohne SBB	21	21,6		
	Gesamt	32	33,0		
Fehlend		65	67,0		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 6

3 f: Schüler schubsten andere mit Absicht an der Haltestelle



Angaben in Prozent

Tabelle A 7

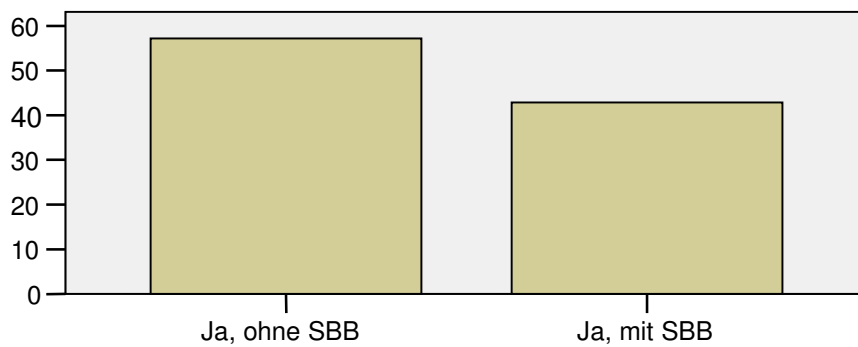
3 h: Schüler nahmen anderen den Platz weg

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	20	20,6		
	Ja, mit SBB	15	15,5		
	Gesamt	35	36,1		
Fehlend		62	63,9		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 7

3 h: Schüler nahmen anderen den Platz weg



Angaben in Prozent

Tabelle A 8

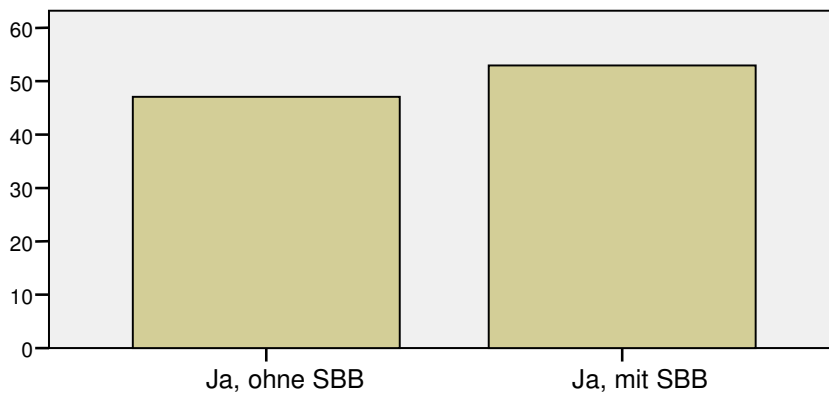
3 i: Schüler hinderten andere daran, an ihrer Haltestelle auszusteigen

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	8	8,2		
	Ja, mit SBB	9	9,3		
	Gesamt	17	17,5		
Fehlend		80	82,5		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 8

3 i: Schüler hinderten andere daran, an ihrer Haltestelle auszusteigen



Angaben in Prozent

Tabelle A 9

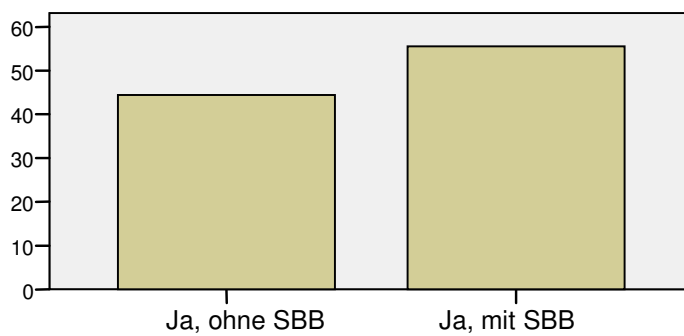
3 j: Schüler benutzten massiv Schimpfwörter

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	20	20,6		
	Ja, mit SBB	25	25,8		
	Gesamt	45	46,4		
Fehlend		52	53,6		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 9

3 j: Schüler benutzten massiv Schimpfwörter



Angaben in Prozent

Tabelle A 10

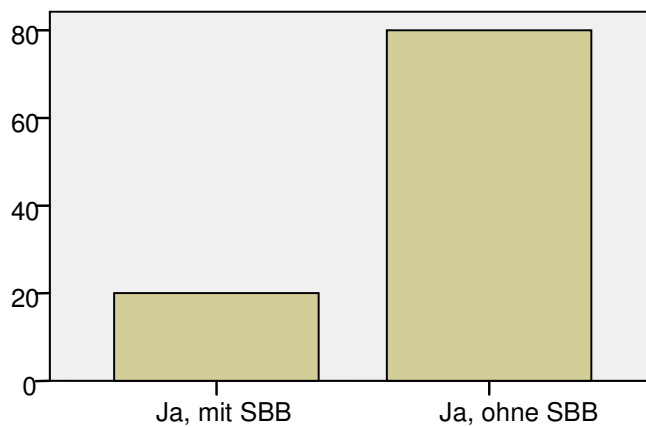
3 k: Schüler nahmen anderen ihre Sachen weg, ohne sie zurückzugeben

	Häufigkeit	Prozent		
Gültig				
Ja, mit SBB	2	2,1		
Ja, ohne SBB	8	8,2		
Gesamt	10	10,3		
Fehlend	87	89,7		
Gesamt	97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 10

3 k: Schüler nahmen anderen ihre Sachen weg, ohne sie zurückzugeben



Angaben in Prozent

Tabelle A 11

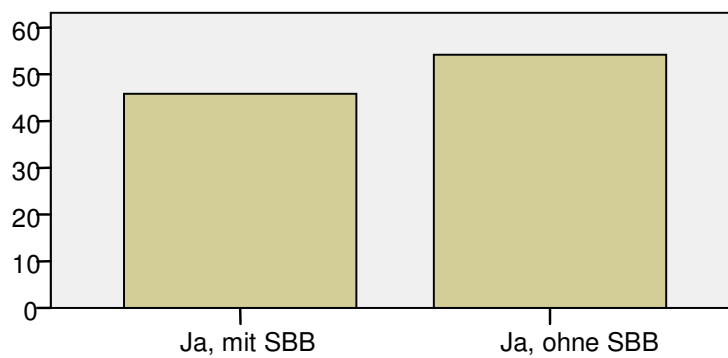
3 I: Schüler beschädigten absichtlich Gegenstände im Bus

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, mit SBB	11	11,3		
	Ja, ohne SBB	13	13,4		
	Gesamt	24	24,7		
Fehlend		73	75,3		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 11

3 I: Schüler beschädigten absichtlich Gegenstände im Bus



Angaben in Prozent

Tabelle A 12

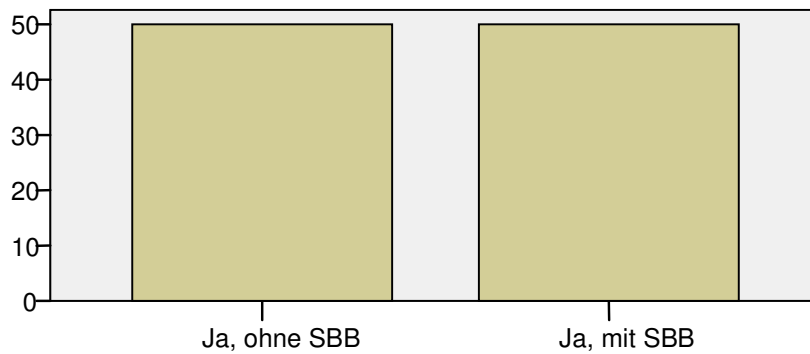
3 m: Busfahrer beschwerte sich, weil Schüler zu laut waren

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	19	19,6		
	Ja, mit SBB	19	19,6		
	Gesamt	38	39,2		
Fehlend		59	60,8		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 12

3 m: Busfahrer beschwerte sich, weil Schüler zu laut waren



Angaben in Prozent

Tabelle A 13

3 n: Busfahrer beschwerte sich, weil Schüler beim Ein- bzw. Aussteigen zu sehr gedrängt haben

	Häufigkeit	Prozent		
Gültig				
Ja, ohne SBB	23	23,7		
Ja, mit SBB	22	22,7		
Gesamt	45	46,4		
Fehlend	52	53,6		
Gesamt	97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Frage 3 g:

"Schüler bedrohten sich gegenseitig mit Waffen (z.B. Messer)"

Es gab 3 Vorfälle mit Waffen (Messer), die sich unter der Anwesenheit von Schulbusbegleitern in der Hauptschule B ereigneten.

Tabelle A 14

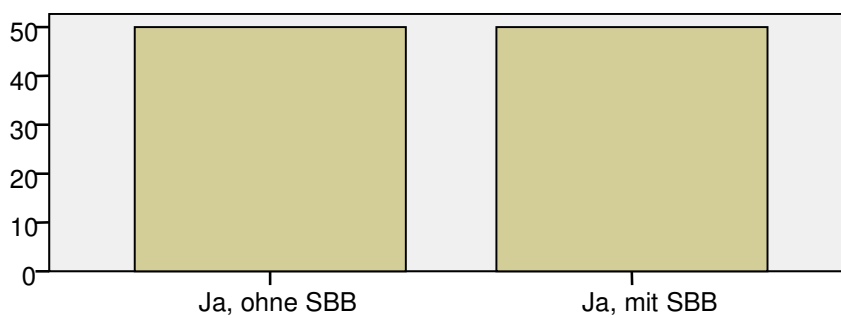
3 o: Busfahrer wollte bzw. hat auch einen Schüler / Schülerin rausgeworfen

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	15	15,5		
	Ja, mit SBB	15	15,5		
	Gesamt	30	30,9		
Fehlend		67	69,1		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 13

3 o: Busfahrer wollte bzw. hat auch einen Schüler / Schülerin rausgeworfen.



Angaben in Prozent

Tabelle A 15

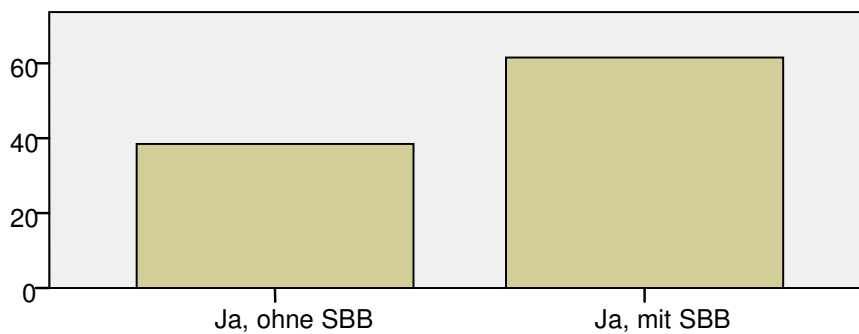
3 p: Schüler liefen ohne auf den Verkehr zu achten einfach auf die Straße

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	5	5,2		
	Ja, mit SBB	8	8,2		
	Gesamt	13	13,4		
Fehlend		84	86,6		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 14

3 p: Schüler liefen ohne auf den Verkehr zu achten einfach auf die Straße



Angaben in Prozent

Tabelle A 16

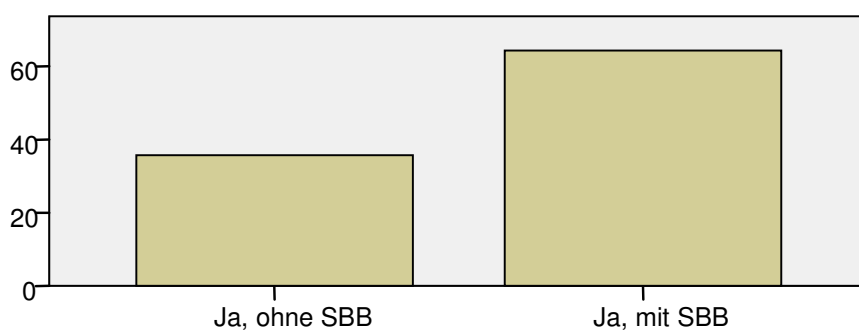
3 q: Ich war froh anzukommen und aussteigen zu können

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	10	10,3		
	Ja, mit SBB	18	18,6		
	Gesamt	28	28,9		
Fehlend		69	71,1		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 15

3 q: Ich war froh anzukommen und aussteigen zu können



Angaben in Prozent

Tabelle A 17

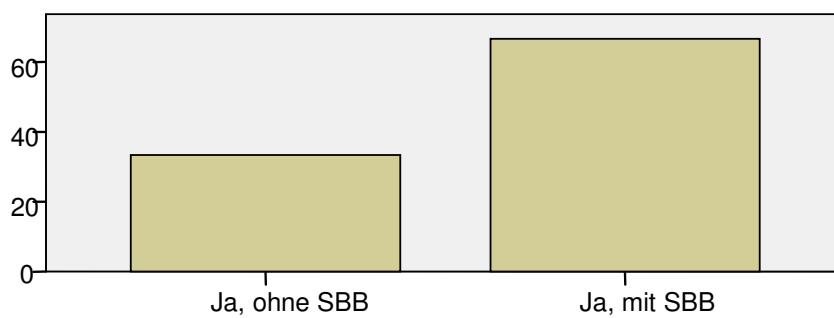
3 r: Manchmal hatte ich richtig Angst mit dem Bus zu fahren

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja, ohne SBB	1	1,0		
	Ja, mit SBB	2	2,1		
	Gesamt	3	3,1		
Fehlend		94	96,9		
Gesamt		97	100,0		

Fehlend bedeutet: „Schüler haben dies nicht erlebt“

Abbildung A 16

3 r: Manchmal hatte ich richtig Angst mit dem Bus zu fahren



Angaben in Prozent

B Ergebnisse zur Einschätzung des Schulbusbegleiters
(Frage 4) zu Kapitel 7.3.2.7

Tabellen B 1 - B 8: "Einsatz und Aufgabe von Schulbusbegleitern hinsichtlich Wichtigkeit, Respektierung, Verringerung von Gewalt und Sachbeschädigung sowie die Erhöhung der Sicherheit innerhalb und außerhalb des Schulbusses"

Tabelle B 1

Wichtigkeit SBB?

	Häufigkeit	Prozent		
Gültig Wichtig	12	29,3		
Nicht so wichtig	23	56,1		
Unwichtig	6	14,6		
Gesamt	41	100,0		

Tabelle B 2

Werden Schulbusbegleiter respektiert?

	Häufigkeit	Prozent		
Gültig Ja	14	34,1		
Meistens schon	15	36,6		
Nein	12	29,3		
Gesamt	41	100,0		

Tabelle B 3

Können SBB Gewaltverhalten verringern?

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja	13	31,7		
	Nein	16	39,0		
	Weiß nicht	11	26,8		
	Gesamt	40	97,6		
Fehlend	System	1	2,4		
Gesamt		41	100,0		

Tabelle B 4

Können SBB helfen Sachbeschädigungen zu verringern?

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja	14	34,1		
	Nein	15	36,6		
	Weiß nicht	12	29,3		
	Gesamt	41	100,0		

Tabelle B 5

Können SBB die Sicherheit erhöhen?

		Häufigkeit	Prozent		
Gültig	Ja	16	39,0		
	Nein	13	31,7		
	Weiß nicht	10	24,4		
	Gesamt	39	95,1		
Fehlend	System	2	4,9		
Gesamt		41	100,0		

Tabelle B 6

SBB-Projekte sollen beibehalten werden?

	Häufigkeit	Prozent		
Gültig Ja	19	46,3		
Fehlend System	22	53,7		
Gesamt	41	100,0		

Tabelle B 7

SBB-Projekte sollen intensiviert werden?

	Häufigkeit	Prozent		
Gültig Ja	11	26,8		
Fehlend System	30	73,2		
Gesamt	41	100,0		

Tabelle B 8

SBB-Projekte sollen wieder abgeschafft werden?

	Häufigkeit	Prozent		
Gültig Ja	12	29,3		
Fehlend System	29	70,7		
Gesamt	41	100,0		

C Differenzierungen zu Kap. 7.3.2

Die nachfolgenden **Kreuztabellen zu Fragen 3a - 3r** geben einen Überblick über das Erleben der Schüler im Bus - mit und ohne Schulbusbegleiter - **differenziert nach Schulen: Tabellen C 1 - C 18**

Tabelle C 1

**Schüler prügeln sich im Bus:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler prügeln sich im Bus	Ja, ohne SBB	4	8	12
	Ja, mit SBB	5	11	16
Gesamt		9	19	28

Tabelle C 2

**Heftiger Streit und keine Hilfe vom Busfahrer:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Heftigen Streit, aber keine Hilfe vom Busfahrer	Ja, ohne SBB	3	8	11
	Ja, mit SBB	6	8	14
Gesamt		9	16	25

Tabelle C 3

**Heftiger Streit und keine Hilfe von Fahrgästen:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Heftigen Streit aber keine Hilfe von Fahrgästen	Ja, ohne SBB	4	2	6
	Ja, mit SBB	5	5	10
Gesamt		9	7	16

Tabelle C 4

**Fahrgäste beschwerten sich über Schüler:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE	
		Hauptschule B	Hauptschule B
Fahrgäste beschwerten sich über Schüler	Ja, ohne SBB	7	7
	Ja, mit SBB	2	2
Gesamt		9	9

Tabelle C 5

**Schüler schubsten andere im Bus:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler schubsten andere im Bus	Ja, ohne SBB	4	18	22
	Ja, mit SBB	4	16	20
Gesamt		8	34	42

Tabelle C 6

**Schüler schubsten andere an der Haltestelle:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler schubsten andere an der Haltestelle	Ja, mit SBB	3	8	11
	Ja, ohne SBB	10	11	21
Gesamt		13	19	32

Tabelle C 7

**Schüler bedrohten sich gegenseitig mit einer WAFFE:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl	SCHULE	
	Hauptschule B	Gesamt
Schüler bedrohten sich mit einer WAFFE	3	3
Gesamt	3	3

Tabelle C 8

**Schüler nahmen anderen den Platz weg:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler nahmen anderen den Platz weg	Ja, ohne SBB	6	14	20
	Ja, mit SBB	5	10	15
Gesamt		11	24	35

Tabelle C 9

**Schüler hinderten andere am aussteigen:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler hinderten andere am aussteigen	Ja, ohne SBB	2	5	7
	Ja, mit SBB	3	6	9
Gesamt		5	11	16

Tabelle C 10

**Schüler benutzten massiv Schimpfwörter:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler benutzten massiv Schimpfwörter	Ja, ohne SBB	7	13	20
	Ja, mit SBB	9	16	25
Gesamt		16	29	45

Tabelle C 11

**Schüler nahmen Sachen weg - ohne Rückgabe - :
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler nahmen Sachen weg - ohne Rückgabe -	ja, mit SBB	1	1	2
	ja, ohne SBB	5	3	8
Gesamt		6	4	10

Tabelle C 12

**Schüler begingen absichtlich SACHBESCHÄDIGUNG im Bus:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler begingen absichtlich Sach- beschädigung im Bus	Ja, mit SBB	3	8	11
	Ja, ohne SBB	4	9	13
Gesamt		7	17	24

Tabelle C 13

**Busfahrer beschwerte sich über die LAUTSTÄRKE:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Busfahrer beschwerte sich über die Lautstärke	Ja, ohne SBB	5	13	18
	Ja, mit SBB	9	10	19
Gesamt		14	23	37

Tabelle C 14

**Busfahrer beschwerte sich wegen DRÄNGELN:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Busfahrer beschwerte sich wegen Drängeln	Ja, ohne SBB	6	16	22
	Ja, mit SBB	12	10	22
Gesamt		18	26	44

Tabelle C 15

**Busfahrer wollte bzw. hat Schüler rausgeworfen:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Busfahrer wollte bzw. hat Schüler rausgeworfen	Ja, ohne SBB	4	11	15
	Ja, mit SBB	9	6	15
Gesamt		13	17	30

Tabelle C 16

**Schüler liefen ohne auf den Verkehr zu achten auf die Straße:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler liefen ohne Vorsicht auf die Straße	Ja, ohne SBB	1	4	5
	Ja, mit SBB	3	5	8
Gesamt		4	9	13

Tabelle C 17

**Ich war froh anzukommen und auszusteigen zu können:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Froh anzukommen und auszusteigen zu können	Ja, ohne SBB	1	9	10
	Ja, mit SBB	6	12	18
Gesamt		7	21	28

Tabelle C 18

**Schüler hatte ANGST mit dem Bus zu fahren:
Unterscheidung nach SCHULEN**

Anzahl		SCHULE		Gesamt
		Hauptschule A	Hauptschule B	
Schüler hatte ANGST mit dem Bus zu fahren	Ja, ohne SBB	1	0	1
	Ja, mit SBB	0	2	2
Gesamt		1	2	3



Fragebögen Schulbusbegleiter (SBB) -anonym-

Durchführung der Befragung am:

Jahrgangsstufe:

Schule:

Welches Geschlecht hast Du ?		Wie alt bist Du ?
weiblich <input type="radio"/>	männlich <input type="radio"/>	_____ Jahre

1. Wie kommst Du normalerweise zur Schule ?

(Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)

- zu Fuß
- mit dem Fahrrad
- mit dem Roller, Mofa o.ä.
- mit dem Schulbus mit Schulbusbegleiter (SBB)
- mit dem Schulbus ohne Schulbusbegleiter (SBB)
- mit dem Linienbus
- ich werde zur Schule gebracht
- ich werde von der Schule abgeholt

anderes, und zwar: _____

2. Wie lange brauchst Du normalerweise, um zur Schule zu kommen ?

ungefähr _____ Minuten

3. Kreuze bitte an, was Du häufig im Schulbus erlebt hast

ohne Schulbusbegleiter (SBB) ○

mit Schulbusbegleiter (SBB) ○

(Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)

- a) Schüler/innen prügeln sich im Bus ○
- b) Es gab heftigen Streit, aber der Busfahrer hat nicht eingegriffen ○
- c) Es gab heftigen Streit, aber die anderen Fahrgäste haben nicht eingegriffen ○
- d) Andere Fahrgäste beschwerten sich über mich oder meine Mitschüler/innen ○
- e) Schüler/innen schubsten andere mit Absicht im Bus ○
- f) Schüler/innen schubsten andere mit Absicht an der Haltestelle ○
- g) Schüler/innen bedrohten sich gegenseitig mit Waffen (z.B. Messer) ○
- h) Schüler/innen nahmen anderen den Platz weg ○
- i) Schüler/innen hinderten andere daran, an ihrer Haltestelle auszusteigen ○
- j) Schüler/innen bezeichneten sich gegenseitig mit Ausdrücken
(wie z. B. „Arsch“, „Wichser“) ○
- k) Schüler/innen nahmen den anderen ihre Sachen weg, ohne sie zurückzugeben ○
- l) Schüler/innen beschädigten absichtlich Gegenstände im Bus
(z. B. Sitzpolster einritzen, bemalen usw.) ○
- m) Der Busfahrer beschwerte sich, weil die Schüler/innen zu laut waren ○
- n) Der Busfahrer beschwerte sich, weil die Schüler/innen
beim Ein- und Aussteigen zu sehr gedrängelt haben ○
- o) Es ist so weit gekommen, dass der Busfahrer einen Schüler
oder Schülerin rauswerfen wollte bzw. dies auch getan hat ○
- p) Schüler/innen liefen beim Ein- oder Aussteigen einfach auf die Straße,
ohne auf den Verkehr zu achten ○
- q) Ich war froh, wenn ich an der Schule oder zu Hause angekommen bin
und aus dem Bus aussteigen konnte ○
- r) Manchmal hatte ich richtig Angst, mit dem Bus zu fahren ○

4. Nun einige Fragen zum Einsatz und der Aufgabe von Schulbusbegleitern (SBB)

(d. h. SBB schreiben Verstöße im Schulbus auf
und melden diese der Schulleitung)

Denkst Du, dass es wichtig ist, dass Schüler/innen diese Tätigkeit ausüben ?

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| wichtig | nicht so
wichtig | unwichtig |

Werden die Schulbusbegleiter (SBB) Deiner Meinung nach respektiert?

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ja | meistens
schon | nein |

Kann der Einsatz von Schulbusbegleitern (SBB) Deiner Meinung nach...

- | | | | |
|---|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| ... Gewalt verringern ? | ja <input type="radio"/> | nein <input type="radio"/> | weiß nicht <input type="radio"/> |
| ... Sachbeschädigung verringern ? | ja <input type="radio"/> | nein <input type="radio"/> | weiß nicht <input type="radio"/> |
| ... die Sicherheit erhöhen ?
(z. B. an der Bushaltestelle) | ja <input type="radio"/> | nein <input type="radio"/> | weiß nicht <input type="radio"/> |

Soll Deiner Meinung nach der Einsatz der Schulbusbegleiter (SBB)...

- | | |
|--|-----------------------|
| ...so beibehalten werden | <input type="radio"/> |
| ...noch intensiviert werden
(d. h. noch mehr SBB eingesetzt werden) | <input type="radio"/> |
| ...die SBB wieder abgeschafft werden | <input type="radio"/> |
| weil:_____ | |

5. Nun einige Fragen zu Deiner Freizeit.

Lies nun bitte die folgende Liste zuerst genau durch. Dann gehe die Liste noch einmal durch und kreuze die Sachen an, die Du am häufigsten machst.

- a) Lesen (Bücher, Zeitschriften, Comics)
- b) Sport im Verein
- c) Sport, aber nicht im Verein
- d) Video-, Computerspiele mit Gewaltinhalten
- e) Video-, Computerspiele ohne Gewaltverhalten
- f) Fernsehen
- g) Kino/ Veranstaltungen besuchen
- h) Freunde treffen
- i) In die Kneipe gehen
- j) Disco, Tanzen
- k) Musik hören
- l) Videofilme, DVD anschauen
- m) Basteln, Werken
- n) Handarbeiten (z.B. Klamotten nähen)
- o) Mit Haustieren spielen
- p) Faulenzen, Rumhängen
- q) Mit Computer beschäftigen, Internet
- r) In Politik, Bürgerinitiative oder Verein mitarbeiten
- s) In Kirchengemeinde engagieren
- t) Selber Musik machen
- u) Jugendzentrum, Jugendtreff, T.o.T. besuchen
- v) Nichts, ich langweile mich
- w) anderes, und zwar _____

6. Bist Du in Deiner Freizeit in einer festen Gruppe / Clique ?

(Bitte nur 1 Kreuz machen)

- Ja, es sind die **gleichen** Leute wie in der Schule
- Ja, aber es sind **andere** Leute als in der Schule
- Nein

7. Seid ihr auch auf dem Weg zur Schule/im Bus zusammen ?

- Ja
- Nein

8. Hier kommt eine Reihe von Fragen zum Thema „Gewalt“.

Bitte beantworte jede Frage mit genau 1 Kreuz!

Wähle die Antwort aus, die am ehesten zutrifft.

a) Selber Gewalt anzuwenden ist meiner Meinung

nach ein Zeichen von Stärke.

stimmt

stimmt

genau

gar nicht

b) Durch Worte kann ich anderen

sehr weh tun.

stimmt

stimmt

genau

gar nicht

c) Wenn Jungs Gewalt ausüben, ist das eher OK,

als wenn Mädchen das machen?

stimmt

stimmt

genau

gar nicht

d) Meiner Meinung nach kommt es in der Schule

eher zu Gewalt als in der Freizeit.

stimmt

stimmt

genau

gar nicht

e) Mit Ausländern kommt es öfter zu Konflikten

als mit Deutschen.

stimmt

stimmt

genau

gar nicht

f) Es gibt Situationen, die können nur durch

Gewalt gelöst werden.

stimmt

stimmt

genau

gar nicht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal</u> gemacht ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
9. ...Mitschülern oder Mitschülerinnen Sachen weggenommen und nicht zurückgegeben?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> während des Unterrichts <input type="radio"/> auf dem Schulgelände (z.B. während der Pausen) <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg zur Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg zur Schule <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg von der Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal</u> gemacht ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
10. ...Sachen von einem Mitschüler oder einer Mitschülerin absichtlich kaputtgemacht?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> während des Unterrichts <input type="radio"/> auf dem Schulgelände (z.B. während der Pausen) <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg zur Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg zur Schule <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg von der Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal</u> gemacht ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
11. ...Sachen absichtlich zerstört, die der Schule gehören (z.B. Stühle, Bücher usw.)?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> während des Unterrichts <input type="radio"/> auf dem Schulgelände (z.B. während der Pausen) <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg zur Schule <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal</u> gemacht ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
12. ...Sachen absichtlich im BUS zerstört (z. B. Fenster/Sitze) beschmiert/ beschriftet/ mit dem Feuerzeug angebrannt oder aufgeschlitzt?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg zur Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal</u> gemacht ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
13. ...mit einer Spraydose Sprüche oder Bilder aufgesprüht (Graffiti)? (z. B. im Schulbus oder an das Schulgebäude)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> während des Unterrichts <input type="radio"/> auf dem Schulgelände (z.B. während der Pausen) <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg zur Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg zur Schule <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg von der Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal</u> gemacht ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
14. ...mit anderen absichtlich Streit angefangen?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> während des Unterrichts <input type="radio"/> auf dem Schulgelände (z.B. während der Pausen) <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg zur Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg zur Schule <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg von der Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal gemacht</u> ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
15. ...eine/n Mitschüler/in geschlagen oder verprügelt?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> während des Unterrichts <input type="radio"/> auf dem Schulgelände (z.B. während der Pausen) <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg zur Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg zur Schule <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg von der Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

	Hast Du das <u>überhaupt schon mal gemacht</u> ?	<u>Wann und wo</u> hast Du das beim letzten Mal gemacht ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Waren <u>Freunde</u> beim letzten Mal dabei ?	<u>Hat jemand</u> beim letzten Mal <u>davon erfahren</u> ? (Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)	Findest Du so ein Verhalten...
16. ...jemanden bedroht oder erpresst, um ihm/ihr wirklich Angst zu machen oder um Geld oder eine bestimmte Sache zu bekommen?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Nein, noch nie (→ weiter bis zur <u>letzten Spalte!</u>) <input type="radio"/> Ja, 1 bis 2 mal <input type="radio"/> schon öfter 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> während des Unterrichts <input type="radio"/> auf dem Schulgelände (z.B. während der Pausen) <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg zur Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg zur Schule <input type="radio"/> auf dem Fuß/Radweg von der Schule <input type="radio"/> im Bus auf dem Weg von der Schule <input type="radio"/> in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, Freunde waren dabei 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, meine Eltern <input type="radio"/> ja, die Polizei <input type="radio"/> ja, die Schule (Lehrer, Schulleitung) <input type="radio"/> ja, andere 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> ...sehr schlimm <input type="radio"/> ...eher schlimm <input type="radio"/> ...nicht so schlimm <input type="radio"/> ...eher lobenswert/erwünscht <input type="radio"/> ...sehr lobenswert/erwünscht

17. Wenn es Gewalt zwischen Schüler/innen gibt, wo spielt sie sich am häufigsten ab ?

(Hier kannst Du mehrere Kreuze machen)

- a) im Klassenzimmer
- in der Turnhalle / auf dem Sportplatz
- in der Umkleidekabine
- im Schulgebäude
- auf dem Fuß/Radweg zur Schule
- auf dem Fuß/Radweg von der Schule
- im Schulbus zur Schule
- im Schulbus von der Schule
- im Pausenhof
- auf der Toilette
- anderer Ort innerhalb der Schule, und zwar _____
- b) außerhalb der Schule, und zwar _____
- c) weiß nicht
- d) in meiner Schule gibt es keine Gewalt zwischen Schüler/innen

18. Bist Du gerne zu Hause ?

Ja Nein

19. Hast Du jemanden (z.B. in Deiner Familie), an den Du Dich wenden kannst, wenn Dir selbst Gewalt auf dem Schulweg oder in der Schule angetan wird ?

Wenn Ja, dann wende ich mich an:

meine Familie (Eltern, Geschwister, usw.)

Freunde

Lehrer

Schulbusbegleiter (SBB)

Keinen

Nein

Liebe Schülerinnen und Schüler, vielen Dank für Eure Mitarbeit und für Eure Geduld!

Fehlverhaltenformular

Name: _____

Sonderschule

Vorname: _____

Hauptschule

Realschule

Klasse: _____

1. provoziert:
 Schüler den Busfahrer andere Personen
2. greift körperlich an:
 schlägt tritt drängelt
3. greift verbal an:
 Schüler den Busfahrer andere Personen
4. verdrängt andere von ihren Plätzen im Bus
5. beschädigt den Bus
6. stört den Fahrer, lenkt den Fahrer ab

(Datum)

(Unterschrift)

Weitere Bemerkungen:

Siegel
der
Schule

Fehlverhaltensformular

Name, Vorname: _____ Hauptschule Realschule

1. **provoziert** Schüler den Busfahrer andere Personen
2. **greift körperlich an** schlägt tritt drängelt
3. **greift verbal an** Schüler den Busfahrer andere Personen
4. **verdrängt andere von ihren Plätzen im Bus**
5. **beschädigt den Bus**
6. **stört den Fahrer / lenkt den Fahrer ab**

Datum: _____

Unterschrift: _____