

Gewaltprävention in der Schule

finanziert vom
bm:bwk, Abteilung Schulpsychologie,
und vom Frauenbüro der Stadt Wien (MA 57)

Projektleitung: Univ.Prof. Dr. Anton Pelinka

ENDBERICHT
erstellt von
Dr. Birgitt Haller
MMag.a Karin Stögner

Wien, im April 2004

Einleitung	1
Zum Gewaltbegriff	1
Schulische Gewalt in Österreich	3
Daten zu schulischer Gewalt in Österreich	4
Erprobte Maßnahmen gegen schulische Gewalt	8
Das Anti-Bullying-Programm nach Dan Olweus	9
Die Shared Concern method (SCm) nach Anatol Pikas	11
Evaluierungen der Maßnahmen	14
Literaturrecherche	17
Gewalt in der Schule	17
Empirische Erhebungen	24
Interventions- und Präventionsmaßnahmen	29
Konkrete Projekte zum Umgang mit Gewalt in der Schule	36
Streitschlichtung/Mediation	37
Interventionsprogramm nach Olweus	43
Schulprogrammentwicklung	44
Schulregeln	45
Gewalt von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	45
Interviews mit Expertinnen und Experten	47
Expertinnen aus dem Schulbereich	47
Elternvertreterinnen	58
MediatorInnen	62
ExpertInnen aus dem schulpsychologischen Bereich	69
Außerschulische ExpertInnen	75
Resümee	82
Literaturrecherche	83
Interviews mit Expertinnen und Experten	85
Ausblick	89
Literatur	90

Einleitung

Das Forschungsprojekt „Gewaltprävention in der Schule“ umfasst zwei Teile: Zum einen erfolgte im November/Dezember 2003 eine Literaturrecherche im Internet, in deren Rahmen Daten zu schulischer Gewalt sowie nationale und internationale Modelle/Aktivitäten erhoben wurden, die als Maßnahmen gegen Gewalt in der Schule bzw. generell zur Förderung der Sensibilisierung gegenüber Gewalt entwickelt und erprobt wurden. Das Spektrum dieser Maßnahmen reicht von (Peer-)Mediation über Schulentwicklungsprozesse und der Aufstellung von Schulregeln bis zu spezifischen Anti-Gewalt-Programmen. Konkrete Projektbeschreibungen bzw. Evaluierungen, die detailliert auf Rahmenbedingungen, Erfolge und Probleme eingehen, waren allerdings nur in wenigen Fällen zu finden.

Im Anschluss an die Literaturrecherche wurden Interviews mit ExpertInnen aus dem Raum Wien zum Thema Gewalt in der Schule durchgeführt. Im Mittelpunkt des Interesses standen dabei Wahrnehmungen zur Gewaltentwicklung und zu geschlechtsspezifischen Unterschieden, sowie Erfahrungen mit verschiedenen Modellen der Gewaltprävention und der Umgang mit Gewalt in der Schule durch die Familie.

Die Ergebnisse dieser beiden Erhebungen werden in den nächsten Kapiteln wiedergegeben. Zunächst soll aber kurz auf den verwendeten Gewaltbegriff sowie auf Befunde aus Österreich eingegangen werden. Ergänzend werden die beiden international renommiertesten Interventions- bzw. Präventionsmodelle gegen Gewalt in der Schule – entwickelt von Dan Olweus und von Anatol Pikas – und Evaluierungen dieser Maßnahmen vorgestellt.

Zum Gewaltbegriff

Wenn auch in vielen Studien schulische Gewalt unterschiedlich gefasst wird, hat sich doch die Definition von Dan Olweus breit durchgesetzt:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie *wiederholt* und über eine *längere Zeit* den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist. (...) Negative Handlungen können mit *Worten* (verbal) begangen werden, z.B. durch Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen. Eine negative Handlung besteht auch, wenn jemand einen anderen durch Körperkontakt schlägt, tritt, stößt,

kneift oder festhält. Es ist auch möglich, eine negative Handlung *ohne* den Gebrauch von Worten oder Körperkontakt zu begehen, zum Beispiel durch Fratzenschneiden oder schmutzige Gesten oder indem man jemanden von einer Gruppe ausschließt oder sich weigert, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen. (...) Wenn der Begriff Gewalt verwendet wird, muss ein *Ungleichgewicht der Kräfte* vorliegen (ein asymmetrisches Kräfteverhältnis). (...) Es ist nützlich, zwischen *unmittelbarer Gewalt* – mit verhältnismäßig offenen Angriffen gegen das Opfer – und *mittelbarer Gewalt* in Form gesellschaftlicher Ausgrenzung und absichtlichem Ausschluss zu unterscheiden. Es ist wichtig, auch auf die zweite, weniger sichtbare Form der Gewalt zu achten.“ (Olweus 2002, 22 f.)

Diese Definition berücksichtigt sowohl physische als auch psychische und verbale Gewalt, ist aber insofern unvollständig, als sie sich auf personenbezogene Gewaltformen beschränkt und *Gewalt gegen Sachen* ausblendet. Zentrale Elemente dieser Definition sind außerdem das Erfordernis der längeren Dauer von Gewalthandlungen sowie der Ungleichheit der „GegnerInnen“ und die Einbeziehung von struktureller/mittelbarer Gewalt.

Während in Großbritannien und Australien Gewalthandlungen zwischen SchülerInnen üblicherweise als „*bullying*“ (und die TäterInnen als „*bullies*“) bezeichnet werden, hat sich im deutschsprachigen Raum – in Anlehnung an die Bezeichnung vergleichbarer Verhaltensformen im Arbeitsbereich – stärker der Begriff *Mobbing* durchgesetzt. Meist wird Mobbing umfassend als Anwendung von körperlicher (gegen Personen wie auch Sachen gerichtete), psychischer und/oder verbaler Gewalt verstanden, gelegentlich wird der Begriff aber ausschließlich für gezielten, systematischen Psychoterror durch Verleumdungen, sozialen Ausschluss, Drohungen u.ä. verwendet.

Wenn in der Folge der Begriff schulische Gewalt verwendet wird, werden darunter grundsätzlich *alle* Gewaltformen subsumiert, wenn auch im Alltagsverständnis Gewalt häufig ausschließlich mit (strafrechtlich relevanten) körperlichen Übergriffen in Verbindung gebracht wird.

Schulische Gewalt in Österreich

Ein ausführlicher Länderbericht über *schulische Gewalt in Österreich* wurde 2001 von Christiane Spiel und Moira Atria im Rahmen des Projekts „Tackling Violence at School“¹ der EU-Connect Initiative vorgelegt, das die Situation in 17 europäischen Staaten erhob. Die Autorinnen stellen fest, dass Gewalt in der Schule seit 1997 häufig (medial) thematisiert werde und *breites öffentliches Interesse* daran bestehe, dass *aber kaum empirische Untersuchungen* dazu vorlägen. Im September 1997 erklärten zwar die Ressortverantwortlichen der Bundesministerien für Unterricht, Jugend und Familie, für Bildung und kulturelle Angelegenheiten, für Inneres und für Justiz sowie die Frauenministerin, Maßnahmen gegen Gewalt in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, darunter auch in der Schule, setzen zu wollen, aber es sei *kein nationales Interventionsprogramm* eingerichtet worden. Die meisten Initiativen gegen Gewalt gingen von einzelnen LehrerInnen aus; WissenschaftlerInnen würden weder bei der Planung noch bei der Durchführung solcher Projekte eingebunden. Bis Sommer 2001 seien insgesamt auch nur zwei Projekte evaluiert worden.

Spiel und Atria referieren die Ergebnisse der wichtigsten Studien zu schulischer Gewalt und vermerken zusammenfassend, dass es nur wenige empirische Erhebungen gibt, die zudem aufgrund unterschiedlicher Messinstrumente kaum vergleichbar sind. Im Abschlusskapitel ihrer Arbeit gehen die Autorinnen auf *Maßnahmen gegen schulische Gewalt* ein. Sie unterscheiden dabei zwischen Projekten zur Primär- und zur Sekundärprävention. Auf der Ebene der *Primärprävention* setzen die Projekte „Soziales Lernen“ und „KoKoKo“ an. Das erstere wurde 1984 an einer Wiener AHS gestartet und zählt heute österreichweit zu den am stärksten verbreiteten. Es verbindet fachbezogenes und gleichzeitig fachüberschreitendes mit sozialem Lernen. „KoKoKo“ steht für Kommunikation-Kooperation-Konfliktbewältigung und setzt ebenfalls einen Schwerpunkt bei sozialem Lernen. Als Beispiel für *Sekundärprävention* gehen die Autorinnen auf Peer-Mediation ein, die 1995 in Österreich etabliert und 2001 bereits an 23 Schulen durchgeführt wurde. Die Ausbildung dafür erfolgte durch externe TrainerInnen und SchulpsychologInnen, die auch in anderen Fällen als BeraterInnen zur Verfügung stehen. Bis 2001 war nur ein Interventionsprogramm *evaluiert* worden, nämlich eine kürzere Version des

¹ Informationen aus dem Internet – Zugriff am 17.8.2001 (www.goldsmiths.ac.uk/connect/reportaustria.htm) - diese Seite wurde mittlerweile aufgelassen. Der Länderbericht ist publiziert: Moira Atria/Christiane Spiel (2003): The Austrian Situation: Many initiatives against violence, few evaluations, in: Peter K. Smith (Ed.): Violence in Schools: The Response in Europe, London.

Anti-Aggressions-Programms nach Dan Olweus²; das *Wiener Soziale Kompetenztraining*, das vom Institut für Psychologie an der Universität Wien entwickelt worden war, befand sich in der Evaluierungsphase.

Neben diesen größeren Projekten werden *Einzelmaßnahmen* angesprochen wie verschiedene Broschüren gegen Gewalt in der Schule, die Einführung einer Feed-back-Kultur oder von Verhaltensregeln an manchen Schulen, die Einladung von PolizeibeamtInnen in Schulen oder erlebnispädagogische Ansätze.

Abschließend halten Spiel und Atria fest, dass seit 1997 zwar viele Einzelinitiativen gesetzt worden seien, es aber keine österreichweiten Programme gebe, die durchgeführten Programme nicht den internationalen Qualitätskriterien entsprechen würden, Projektziele nicht klar formuliert seien, kaum Dokumentationen vorlägen und die Effektivität der Programme nicht evaluiert werde. Außerdem fordern sie, dass Maßnahmen nicht ausschließlich auf das Verhalten von SchülerInnen, sondern auch auf das von Eltern und Lehrkräften fokussieren sollten.

Daten zu schulischer Gewalt in Österreich

In der Folge sollen nicht sämtliche in Österreich durchgeführten Erhebungen referiert werden, was den Rahmen der Studie sprengen würde, sondern nur punktuell einzelne zentrale Untersuchungsergebnisse herausgegriffen werden. Es liegen einige empirische Untersuchungen zu Gewalt in der Schule bzw. unter Jugendlichen vor, die in den vergangenen rund zehn Jahren verfasst wurden.³ Dabei fällt auf, dass Mitte der 1990er Jahre die Forschung noch weniger auf die Stichworte Gewalt/Aggression fokussierte, sondern stärker das Befinden in der Schule (Eder 1995) bzw. das Sozialklima (Dvorak 1993) im Vordergrund stand. In den letzten Jahren ist dagegen die explizite Benennung von Gewalt auch in diesem gesellschaftlichen Bereich üblich geworden.

Im Rahmen der aktuellen österreichischen *Jugend-Wertestudie* wurde u.a. eine repräsentative Erhebung zu „Schule und Ausbildung“ unter 14- bis 24-Jährigen durchgeführt (Zentner 2001). Schule dient für die befragten Jugendlichen nicht nur zur Berufsvorbereitung, sondern ist der zentrale Ort für Sozialkontakte; ein hoher Prozentsatz ist überdies der Ansicht, dass

² siehe dazu im Kapitel „Literaturrecherche“ unter „Konkrete Projekte zum Umgang mit Gewalt in der Schule“

³ Ein umfassender Überblick findet sich bei Christiane Spiel und Moira Atria, „Tackling Violence in Schools: A Report from Austria“ (www.goldsmiths.ac.uk/connect/reportaustria.htm)

man in der Schule „wesentliche Dinge für das spätere Leben“ lerne (ebd., 103 f.). Zwischen der Wichtigkeit, die der Schule zugeschrieben wird, und der Zufriedenheit mit Schulangeboten besteht ein positiver Zusammenhang – wobei für die Zufriedenheit v.a. die Kompetenz der LehrerInnen, die Unterrichtsgestaltung sowie das Gefühl, ernst genommen zu werden, eine wichtige Rolle spielen. Während insgesamt durchschnittlich 70 Prozent der SchülerInnen mit der Unterrichtsgestaltung (sehr) zufrieden waren, lag dieser Anteil bei den AHS-SchülerInnen deutlich darunter: Diese kritisierten insbesondere fehlende Mitsprachemöglichkeiten (ebd., 108 f.).

Zentner geht auch auf *Konflikte und schulische Gewalt* ein – und zwar sowohl auf Gewalt, die von Lehrpersonen ausgeht, als auch auf Übergriffe von SchülerInnen untereinander. 40 Prozent der Befragten waren der Ansicht, es gebe Konflikte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen – in der BHS waren es sogar 46 Prozent. Auch bei der Frage, ob LehrerInnen bei der Bewältigung von Konflikten helfen würden, variierten die Antworten nach Schulart und Schulstufe. So betrug die Zustimmung an der Berufsschule 65 Prozent, an der AHS-Oberstufe dagegen nur 35 Prozent. 78 Prozent aller Befragten hielten „eigene Stunden, in denen Probleme und Konflikte bearbeitet werden können“ für wichtig (Zentner 2001, 109-111). *LehrerInnengewalt* wurde am häufigsten in Form von ungerechter Behandlung wahrgenommen, aber auch als „fertig machen“/verspotten, beschimpfen/anschreien oder ständiges Nichtbeachten; körperliche Angriffe und sexuelle Belästigung wurden sehr selten genannt.⁴ Nur *acht Prozent* der Jugendlichen hatten *nie Gewalt* von Seiten der Lehrpersonen wahrgenommen; negativer „Ausreißer“ waren die AHS-Oberstufen mit vier Prozent (ebd., 112 f.).

An Auseinandersetzungen mit *anderen Jugendlichen* innerhalb und außerhalb der Schule war nur ein Drittel in den vergangenen zwölf Monaten nie beteiligt. Das Spektrum der Gewalt-handlungen reichte von Handgreiflichkeiten bis zu Schlägereien, wobei immer *mehr Burschen als Mädchen* beteiligt waren: Am geringsten waren die Unterschiede beim „Streiten“ (mit zwanzig Prozentpunkten), am deutlichsten bei Schlägereien (viermal so viele Burschen). Über-20-Jährige waren weniger in Konflikte involviert als jüngere. Grundsätzlich bekannte sich ein hoher Prozentsatz zu einem *gewaltfreien Umgang*. So würden 80 Prozent der Jugendlichen versuchen Gewalt aus dem Weg zu gehen und mehr als 70 Prozent hielten jeden Kon-

⁴ Die Angaben im Einzelnen: ungerechte Behandlung: von 15 Prozent „häufig“ beobachtet, von 37 Prozent „öfter“; „fertig machen“/verspotten: 32 Prozent (in der Folge jeweils Werte für häufig und öfter); beschimpfen/anschreien: 26 Prozent; ständiges Nichtbeachten: 17 Prozent; körperliche Angriffe: 3 Prozent; sexuelle Belästigung: 2 Prozent (Zentner 2001, 112f.).

flikt für gewaltfrei lösbar (ebd., 113 f.). Auffällig war, dass Jugendliche mit einer starken Neigung zu *Autoritarismus* Gewalt gegenüber deutlich positiver eingestellt waren als andere. So meinten etwa 22 Prozent aus dieser Gruppe, aber nur acht Prozent aus der Gesamtgruppe, wenn ihnen eine Sache wichtig sei, würden sie diese auch mit Gewalt durchsetzen (ebd., 115 f.).

Eine weitere aktuelle Erhebung aus dem Schuljahr 2002/03 liegt für *Klagenfurter HauptschülerInnen* vor (Herzenberger 2003). Einbezogen wurden 2. bis 4. Klassen an sieben Hauptschulen, das Durchschnittsalter lag bei 13 Jahren. Gefragt wurde einerseits ausschließlich nach beobachteter Gewalt (nicht selbst erfahrener/ausgeübter) und zum zweiten ausschließlich nach Gewalt von Seiten von SchülerInnen. *Fast die Hälfte* der Jugendlichen gab an, *täglich oder mehrmals pro Woche körperliche Gewalt* zu beobachten, ein Drittel antwortete darauf mit „selten“, vier Prozent mit „nie“. Täglich wahrgenommen wurden von 56 Prozent „Schupfen“, von 29 Prozent „Haxeln“, von 24 Prozent „Rangeleien“ und von 21 Prozent „Treten“. Faustschläge und Würgen wurden zwar deutlich seltener täglich wahrgenommen, aber immerhin doch von zwölf bzw. neun Prozent (ebd., 111). Bei diesen Übergriffen würden gelegentlich auch *Waffen* verwendet, nämlich Wasserflaschen, Schlagringe und Klapp-, Spring- bzw. Butterflymesser, bzw. häufiger mit diesen Waffen geprahlt (ebd., 112). Tägliche Gewalt wurde in erster Linie *in der Klasse*, vor der Schule und am Gang beobachtet, und zwar vor allem *in den Pausen*, nach Schulende und in den Freistunden. 81 Prozent meinten, dass körperliche Gewalt besonders von *Buben* ausgehe, fünf Prozent sahen stärker Mädchen als Täterinnen und 14 Prozent sahen beide Geschlechter gleichermaßen beteiligt (ebd., 113 f.).

Körperliche Gewalt gegen Lehrpersonen wird relativ selten wahrgenommen: Fast 60 Prozent antworteten mit „nie“, weitere 30 Prozent mit „selten“. *Verbale Gewalt* gegen LehrerInnen kommt dagegen häufiger vor: 30 Prozent berichteten von täglichen Provokationen, 25 Prozent von sprachlicher Gewalt, und rund 13 Prozent berichteten, dass LehrerInnen täglich „fertig gemacht“ würden. Sowohl bei der körperlichen als auch bei der verbalen Gewaltausübung LehrerInnen gegenüber sind Burschen deutlich aktiver als Mädchen (ebd., 114 f.).

Insgesamt wurden *Sachbeschädigungen* seltener beobachtet als körperliche Angriffe: von zwölf Prozent täglich, von 22 Prozent mehrmals pro Woche, von acht Prozent nie. Beschädigt wird v.a. Unterrichtsmaterial bzw. werden Wände beschmiert (ebd., 116). Die am häufigsten berichteten *anderen Gewaltformen* waren das Verwenden von „gemeinen Ausdrücken“ (63

Prozent: täglich), Beschimpfungen (62 Prozent: täglich), das Auslachen (59 Prozent: täglich) und Verspotten von anderen (57 Prozent: täglich). Auch das Ausgrenzen von anderen nahm mehr als ein Drittel täglich wahr. Sprachliche Gewalt wurde zu 44 Prozent Buben, zu 18 Prozent Mädchen und zu 36 Prozent beiden gleichermaßen zugeschrieben – der *geschlechtsspezifische Abstand* ist zwar deutlich, fällt aber wesentlich geringer aus als bei der Frage nach körperlicher Gewalt. Die Frage, ob es an der Schule *Banden* gebe, wurde von 52 Prozent bejaht (ebd., 117).

Wenn man bei der Frage nach der Wahrnehmung von *geschlechtsspezifischer Gewalt* ausschließlich die eindeutige Zuschreibung zu Burschen bzw. Mädchen auswertet, und die Nennung „keines“, aber auch „beide“ ausklammert, weil hierbei möglicherweise nicht beide Geschlechter, sondern „ich weiß nicht“/unentschieden gemeint war, werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede noch signifikanter. Hinsichtlich der Gewalt *unter SchülerInnen* gaben 95 Prozent an, dass körperliche Gewalt von Burschen ausgehe, und 71 Prozent stellten dies auch für verbale Gewalt fest. Mit Blick auf körperliche Gewalt *gegen Lehrpersonen* schrieben 86 Prozent den Burschen und 14 Prozent den Mädchen mehr Übergriffe zu, hinsichtlich verbaler Gewalt beträgt die Relation 80 zu 20.

Einige, bereits etwas ältere Untersuchungen erhoben die *Gewaltanwendung und Gewaltbetroffenheit* bei Jugendlichen. So wies eine Erhebung unter 5.000 SchülerInnen zwischen 12 und 14 Jahren zwölf Prozent der Befragten als Opfer körperlicher Gewalt und weitere zwölf Prozent als TäterInnen aus; 30 Prozent als Opfer von verbaler Aggression, 25 Prozent als TäterInnen; und neun Prozent waren Opfer von indirekter Gewalt, zehn Prozent waren in diesem Kontext TäterInnen (Krumm u.a. 1997).

Eine weitere Studie, die allerdings mit einem deutlich kleineren Sample und unter Einbeziehung von 10- bis 18-Jährigen an einer AHS durchgeführt wurde, kommt zu gänzlich *anderen Größenordnungen*. Ihr zufolge waren neun Prozent der Befragten Opfer physischer Gewalt, acht Prozent diesbezüglich TäterInnen und sieben Prozent sog. „bully-victims“. 19 Prozent waren Opfer verbaler Gewalt, 10 Prozent TäterInnen und weitere 35 Prozent „bully-victims“. Bei indirekter Gewalt lag der Anteil der Opfer bei fünf Prozent, derjenige der TäterInnen bei drei Prozent und derjenige der „bully-victims“ bei einem Prozent (Riffert/Paschon 1998, zit. nach Spiel/Atria⁵). Dass hier jeweils geringere Anteile an Opfern und TäterInnen ausgewiesen

⁵ www.goldsmiths.ac.uk/connect/reportaustria.htm

wurden, hängt vermutlich mit der Einführung der Kategorie „bully-victims“ zusammen, aber auch damit, dass die untersuchte Altersgruppe breiter definiert wurde – es wurde mehrfach nachgewiesen, dass die Gewaltbelastung mit zunehmendem Alter zunächst ansteigt, dann aber wieder zurückgeht.

Abschließend sollen noch einige Befunde zu *geschlechts- und altersspezifischen Unterschieden* hinsichtlich der Ausübung sowie der Betroffenheit von Gewalt referiert werden. Auf Basis der vorliegenden Untersuchungen scheint gesichert, dass solche Unterschiede insbesondere zwischen den Geschlechtern und – allerdings weniger signifikant – zwischen den Altersgruppen bestehen. Spiel und Atria⁶ berichten in ihrem Überblick über die österreichische Forschung, dass alle Erhebungen deutlich höhere Werte für Burschen hinsichtlich der Anwendung und der Betroffenheit von körperlicher Gewalt ausweisen würden. Dagegen bestünden keine Besonderheiten hinsichtlich der Anwendung von verbaler Gewalt und Vandalismus. Die am stärksten gewaltbetroffene Altersgruppe seien die Zwölfjährigen, bei älteren Jugendlichen gehe die Gewalt zurück.

Laut Eder würden Mädchen mit zunehmender Schulstufe mehr negative und mehr aggressive Emotionen als Burschen berichten, wobei fast nur Burschen ihre Aggressionen – sei es physisch, sei es verbal – ausleben würden (Eder 1995, 55 f.). Gasteiger-Klicpera und Klicpera haben ebenfalls eine deutlich höhere Betroffenheit von Aggression bei Burschen als bei Mädchen erhoben, wobei Burschen vor allem von direkter und Mädchen von indirekter Aggression (Ausschluss, üble Nachrede u.ä.) betroffen waren (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 1999, 272 f.).

Erprobte Maßnahmen gegen schulische Gewalt

Im Zuge der Recherchearbeiten fiel zunehmend auf, dass vor allem zwei Programme als Präventions- und Interventionsmaßnahmen weit verbreitet sind. Am häufigsten wird das *Anti-Bullying-Programm* des norwegischen Erziehungswissenschaftlers Dan Olweus genannt. Dieses Mehrstufenmodell wurde von US-Experten als eines von zehn Präventionsmodellen ausgewählt, die in der Folge im gesamten Gebiet der USA mit finanzieller Unterstützung des *US Office of Juvenile Justice and Delinquency* zur Gewaltprävention und -intervention eingesetzt

⁶ www.goldsmiths.ac.uk/connect/reportaustria.htm

werden. Außerdem ist es in Norwegen das offizielle Programm, das in allen norwegischen Schulen angewendet werden soll. Ein zweites vielzitiertes Interventions- und Präventionsprogramm kommt ebenfalls aus dem skandinavischen Raum und wurde von Anatol Pikas an der Universität Uppsala entwickelt: Die *Shared Concern method (SCm)*. Beide Programme sind in den verschiedensten Abwandlungen und teilweise mit Ergänzungen international bereits häufig zur Anwendung gelangt. Im Folgenden sollen diese beiden Modelle zur Verringerung bzw. Verhinderung von schulischer Gewalt kurz dargestellt werden.

Das Anti-Bullying-Programm nach Dan Olweus⁷

Als Mehrstufenmodell setzt das *Olweus-Programm* an unterschiedlichen institutionellen Ebenen an, um ein möglichst umfassendes Ergebnis zu erlangen: *Schulebene, Klassenebene* und *individuelle Ebene*. Als unumgängliche Voraussetzung für eine positive Beeinflussung der schulischen Umgebung hinsichtlich der Gewaltreduktion nennt Dan Olweus „Problembewusstsein und Betroffensein der Eltern“ (Olweus 2002, 121). Um die Ausgangssituation an einer Schule zu erheben, ist zuerst eine *Fragebogenerhebung* mit allen SchülerInnen und dem Lehrpersonal durchzuführen. Dabei soll sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung hinsichtlich Gewaltpotential und -bereitschaft sowie hinsichtlich eigener Viktimisierungen bzw. jener anderer erhoben werden. Dieses Survey erfolgt anonymisiert, um möglichst wirklichkeitsnahe Antworten zu erlangen.

Nach Auswertung der Fragebögen und Einschätzung der tatsächlichen Situation an der jeweiligen Schule, werden verschiedene Maßnahmen gesetzt, die einerseits das Problembewusstsein über Gewalt in der Schule wecken oder stärken, und andererseits praktische Hilfestellung für Betroffene geben sollen. Die Maßnahmen zeigen um so mehr Wirkung, je größer der allgemeine schulinterne Konsens darüber ist, dass ein Gewaltproblem besteht und dass diesem abgeholfen werden muss. Es ist daher wichtig, dass das gesamte Lehrerkollegium und die Schulleitung aktiv an den Interventionsmaßnahmen beteiligt sind oder diese zumindest unterstützen. Je nach institutioneller Ebene kommen verschiedene Instrumente zum Einsatz. Kernpunkt aller Maßnahmen ist die Signalisierung einer bestimmten gemeinsamen Grundeinstellung sowohl in Richtung der TäterInnen als auch in Richtung der Opfer. Diese Einstellung lautet: „*Wir akzeptieren Gewalt nicht*“ (Olweus 2002, 75).

⁷ Im Folgenden kurz *Olweus-Programm* genannt. Vgl. für eine detaillierte Beschreibung Olweus 2002 sowie Dan Olweus, *Bullying at school: tackling the problem*, in: OECD Observer, http://www.observer.org/news/printpage.php/aid/434/Bullying_at_school:_tackling_the_problem (Zugriff am 27.01.2004).

Auf der *Schulebene* soll nach der Fragebogenerhebung ein *Pädagogischer Tag* abgehalten werden, um für die Problematik zu sensibilisieren. Neben der Schulleitung und den Lehrkräften sollen auch ExpertInnen auf den Gebieten der Schulpsychologie und der LehrerInnenfortbildung, VertreterInnen des Elternbeirates/Elternvereins sowie der SchülerInnen selbst teilnehmen. Bei dieser Zusammenkunft soll ein langfristiger Handlungsplan erarbeitet werden. Im Anschluss an den Pädagogischen Tag kann auch eine *Schulkonferenz* abgehalten werden, um ein „gewisses Ausmaß an gemeinschaftlicher Verpflichtung gegenüber und Verantwortung für das gewählte Programm herzustellen“ (ebd., 74). Olweus weist jedoch darauf hin, dass eine derartige Schulkonferenz zwar wünschenswert, jedoch im Gegensatz zum Pädagogischen Tag nicht unbedingt nötig sei, um das Gelingen der Interventionen zu gewährleisten.

Ein notwendiger Bestandteil der Maßnahmen auf Schulebene ist hingegen die *Pausenaufsicht*. Untersuchungen haben ergeben, dass Gewalt in der Schule vor allem an jenen Orten stattfindet, die wenig überwacht sind (wie etwa Toiletten, Schulhöfe etc.). Außerdem sei das Gewaltproblem umso geringer, je höher die LehrerInnendichte der jeweiligen Schule sei, d.h. dass mehr und intensivere Aufsicht zu einer deutlichen Reduktion von Gewalt führe. Die Aufsichtspersonen werden angehalten, entschlossen und „eher zu früh als zu spät einzugreifen“, sobald sie verdächtige Handlungen beobachten (ebd., 75).

Hilfreich auf dieser Ebene sind weiters regelmäßige Treffen von *LehrerInnengruppen*, in denen gezielt Maßnahmen zur Verbesserung des Klassen- und Schulklimas erarbeitet werden sollen. Untersuchungen zufolge sei Langeweile in den Pausen eine nicht zu unterschätzende Ursache von Gewalt. Dem könne durch eine ansprechende und abwechslungsreiche Gestaltung des Schulgeländes zumindest teilweise abgeholfen werden.

Die Ächtung von Gewalt setzt sich schließlich auf der *Klassenebene* fort. Kernbestandteile von Maßnahmen auf dieser Ebene sind die gemeinschaftliche Erstellung von *Klassenregeln gegen Gewalt* sowie regelmäßige *Klassengespräche*, bei denen Gewaltprobleme thematisiert werden sollen. Wichtig ist dabei, dass die SchülerInnen in der Entscheidungsfindung stets miteinbezogen sind, was das Verbindlichkeitsgefühl erhöht und daher zu ungleich stärkerem Engagement im Verhindern von Gewalt führt. Ausgangspunkt für die *Entwicklung des klasseninternen sozialen Milieus* sind folgende Punkte: die Ablehnung von Mobbing unter SchülerInnen, die Aufforderung, gemobbten SchülerInnen zu helfen und ausgegrenzte SchülerInnen

nen miteinzubeziehen (ebd., 83). Durch *Rollenspiele* sollen die SchülerInnen für die Problematik sensibilisiert werden.

Verhalten sich SchülerInnen regelkonform, so soll die Lehrperson dies ausgiebig loben. Werden die gemeinsam erstellten Regeln hingegen übertreten, sollen auch *Strafen* zur Anwendung gelangen. Diese jedoch dürfen unter keinen Umständen körperlicher Natur sein und sollen die betreffende Person auch nicht aus der Gemeinschaft ausschließen. Auch sogenannte Strafaufgaben sind nicht geeignet. Als geeignete Strafmaßnahmen schlägt Olweus folgende vor: ernsthafte persönliche Gespräche mit den betreffenden SchülerInnen; sie/ihn während mehrerer Pausen vor dem Direktorat sitzen lassen oder für mehrere Stunden in eine andere Klasse versetzen (ebd., 88 f.).

Als weitere sehr wirkungsvolle Maßnahme gegen Mobbing auf Klassenebene nennt Olweus *kooperative Lernmethoden* und *Gruppenarbeiten*.

Die dritte Ebene, auf der dieses Interventionsprogramm greifen soll, ist schließlich die *persönliche Ebene*. Kernbestandteil der Maßnahmen stellen *ernsthafte Gespräche* mit den TäterInnen aber auch mit den Opfern dar. Den MobberInnen soll dabei klar gemacht werden, dass die Schule bzw. die Klasse Gewaltanwendungen nicht akzeptiere und dafür sorgen werde, dass sie aufhörten (ebd., 97 f.). In persönlichen Gesprächen mit (potentiellen) Mobbingopfern soll diesen Hilfe zur Selbsthilfe zukommen und ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden (ebd., 98 f.). Schließlich sind auch die Eltern der TäterInnen und der Opfer einzubeziehen: Sie sollen sich zuerst in getrennten Gruppen treffen, um anschließend Probleme gemeinsam zu diskutieren und Lösungen zu erarbeiten (ebd. 99 f.).

Die *Shared Concern method (SCm)* nach Anatol Pikas⁸

SCm stellt eine spezielle Form der Mediation dar und ist in erster Linie bei Gruppenmobbing einsetzbar, d.h. wenn eine (eingeschworene) Gruppe regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg Gewalt gegen eine andere Person(engruppe) anwendet. Die Einstellung der Mitglieder einer Mobbinggruppe lasse sich nach Pikas auf einen gemeinsamen Nenner bringen: „finding pleasure in tormenting their victim“ (Pikas 2002, 308).

⁸ Vgl. die Homepage der Shared Concern method: <http://www.bahnhof.se/~annalenapikas/scm/>; Anatol Pikas, New Developments of the Shared Concern Method, in: School Psychology International, Vol. 23(3), 2002, 307-326, download: <http://www.education.unisa.edu.au/bullying/NewPikas.pdf>

Die SCm ist als ein Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche gedacht, die, stets in Gruppen auftretend, Gleichaltrige mittels direkter oder indirekter Gewalt mobben. In individuellen Therapiegesprächen soll es gelingen, dass die am Mobbing Beteiligten sich öffnen und darüber sprechen, dass sie unter dem Druck der Gruppe stehen, dass sie Angst haben, die Gruppe könnte sich gegen sie wenden, und schließlich, dass sie Schuldgefühle haben (ebd.). Für den therapeutischen Zugang sei wichtig, dass die MobberInnen in ihrem Selbstbild selten böse sein wollten, weshalb sie auch nicht dämonisiert werden dürften. Durch diesen Zugang sei es in der Therapie wiederholt gelungen, sowohl bei Opfern als auch bei TäterInnen den Mantel des Schweigens zu lüften und heimliches Mobbing (clandestine bullying) aufzudecken. Das Mobbing wird als ein Konflikt zwischen zwei Parteien betrachtet, wobei das Ungleichgewicht der Parteien besonders zu berücksichtigen ist. Das Anliegen und die Vorgehensweise der SCm drückt Anatol Pikas sehr prägnant folgendermaßen aus: „The Shared Concern method (SCm) aims at breaking up the bully group through individual talks with its members in a genuine two-way communication by eliciting a shared concern about bullying and preparing a shared conflict solution accomplished in group talks with the victim.“ (ebd., 310) Die Grundlage dieses Zugangs bildet die *Pendeldiplomatie (shuttle diplomacy)*, mit deren Hilfe der/die TherapeutIn das Vertrauen beider Seiten gewinnen will. Im Folgenden soll ein kurzer Abriss über den Verlauf einer derartigen Therapie gegeben werden.

Die SCm lässt sich in fünf Phasen unterteilen; Ziel ist es, ein Treffen zwischen MobberInnen und Opfern zustande zu bringen:

Phase I: Individuelle Gespräche mit den am Mobbing Beteiligten

Nachdem die verantwortliche Person (SchulpsychologIn, geschulte/r VertrauenslehrerIn, etc.) davon Kenntnis erlangt hat, dass ein/e SchülerIn von einer Gruppe anderer SchülerInnen gemobbt wird, soll er/sie sich unverzüglich mit den MobberInnen in Verbindung setzen und Einzelgespräche mit den Mitgliedern der Gruppe führen. Als Grund dafür, nicht zuerst mit dem Opfer zu sprechen, nennt Pikas zwei Punkte: Einerseits solle das Opfer geschützt werden und nicht als ‚Petzer‘ betrachtet werden können, andererseits gehe es bei dieser Methode vor allem darum, eine Vertrauensbasis zwischen den AggressorInnen und dem/der TherapeutIn zu etablieren.

Der/die TherapeutIn muss den MobberInnen in Einzelgesprächen das Gefühl vermitteln, dass es nicht um Schuldzuweisungen geht, sondern um die speziellen Probleme des/der MobberIn selbst. Nach Pikas würde sich nach kurzer Zeit herausstellen, dass der/die MobberIn selbst

Angst vor der eigenen Gruppe habe. Wenn dieser Punkt erreicht sei, könne das eigene aggressive Verhalten schließlich in *shared concern* (geteilte Betroffenheit) umgewandelt werden. Es sollten nicht Schuldgefühle geweckt, sondern das Eingeständnis der Angst davor, selbst in die Opfersituation geraten zu können, ermöglicht werden. Am Ende eines jeden Einzelgesprächs solle es zu konstruktiven Lösungsvorschlägen von Seiten der MobberInnen kommen.

Phase II: Einzelgespräch mit dem Opfer

Unmittelbar nach den Gesprächen mit den einzelnen TäterInnen findet ein Gespräch mit dem Opfer statt, in dem dieses emotional unterstützt und gestärkt wird. Das Opfer stellt seine/ihre Sicht der Dinge dar und wird über den Verlauf der Gespräche mit den MobberInnen informiert.

Phase III: Gruppengespräch mit den MobberInnen

In diesem Gespräch mit allen am Mobbing Beteiligten soll das Treffen zwischen ihnen und dem Opfer vorbereitet werden. Die auf individueller Ebene erreichte *shared concern* soll nun auf die gesamte Gruppe übertragen werden.

Phase IV: Treffen zwischen den MobberInnen und dem Opfer

Der/die TherapeutIn tritt dabei als MediatorIn auf. Das geringste zu erreichende Ziel besteht darin, dass das Opfer in Hinkunft zufrieden gelassen wird, ohne jedoch ausgegrenzt zu werden. Es muss dahingehend eine Übereinkunft erreicht werden. Gleichzeitig muss die Frage erörtert werden, was zu geschehen habe, wenn jemand sich nicht an die Übereinkunft hält. In einem sogenannten *communication contract* werden der Inhalt der Übereinkunft sowie die zu verhängenden Sanktionen bei Nichtbeachtung festgehalten.

Phase V: Weiterverfolgung der Ergebnisse

Das Ziel einer jeden Intervention ist, dass schließlich alle Beteiligten in einen gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozess einbezogen sind. Beide Seiten, TäterInnen wie Opfer, werden als jeweilige Parteien in einem Konflikt wahrgenommen. Um diesen Konflikt einer Lösung näher zu bringen, bedarf es einer *Mediation*. Da der/die TherapeutIn nicht ständig vor Ort sein kann, soll schließlich die Klassengemeinschaft diese Rolle übernehmen. In dieser abschließenden Phase des Interventionsprogramms soll es zu einer *Klassendiskussion* über Gewalt und Mobbing kommen, wobei auch konkrete Fälle angesprochen werden sollen. Diese Diskussionen sollen in der Folge regelmäßig durchgeführt werden, wodurch zweierlei erreicht

werden könne: einerseits die Überwachung, ob der oben genannte *communication contract* zwischen zwei konkreten Parteien tatsächlich eingehalten wird, sowie andererseits eine generelle Sensibilisierung für Gewalt und der Abbau der Hemmschwelle, beobachtete oder selbst erlebte Gewalthandlungen anzusprechen.

Evaluierungen der Maßnahmen

Die beiden oben beschriebenen Programme zur Intervention bzw. Prävention bei schulischer Gewalt, speziell bei Mobbing in der Schule, sind in verschiedenen Varianten weltweit zur Anwendung gebracht und teilweise auch evaluiert worden. Wenn auch das *Olweus-Programm* weitaus bekannter zu sein scheint, so wird doch die *Shared Concern Methode* nach Anatol Pikas oft zumindest als Bestandteil eines größeren Interventionsprogramms angewendet. Der folgende kurze Überblick über verschiedene Anwendungen und deren Wirksamkeit basiert auf einer vergleichenden Studie des australischen Erziehungswissenschaftlers Ken Rigby.⁹ Er nennt vier Studien zum Olweus-Programm, zwei zur Pikas-Methode und schließlich weitere zwei Studien, in denen Bestandteile beider Methoden gemischt wurden.

Zwei dokumentierte Evaluierungen des *Anti-Bullying-Programms* erfolgten in *Norwegen*, wobei dasselbe Programm bei 11- bis 14 Jährigen zur Anwendung kam. Einmal wurde es von Dan Olweus selbst in der Region *Bergen* durchgeführt, ein zweites Mal von einem anderen Projektteam ein Jahr später in der Region *Rogaland*. Auffallend sind die widersprüchlichen Ergebnisse: Während die Bergen-Studie eine substantielle Reduktion von Mobbing in der Schule von bis zu 50 Prozent verzeichnete, musste bei der Rogaland-Studie ein Ansteigen sowohl des Mobbings als auch der Viktimisierung festgestellt werden. Hierbei wiesen jedoch jene Schulen, an denen das Programm vollständig angewendet wurde, die besten Ergebnisse auf (ebd., 46 ff., 61).

Eine weitere Studie, in der das Olweus-Programm eingesetzt wurde, fand im kanadischen *Toronto* mit SchülerInnen im Alter von acht bis 14 Jahren statt. Sie wies kleine Reduktionen im Bereich des berichteten Gemobbt-Werdens nach, jedoch auch einen geringfügigen Anstieg von Mobbing (ebd., 40 f.).

⁹ Für genauere Details vgl. Ken Rigby, A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia, Canberra 2002, download: <http://www.education.unisa.edu.au/bullying/meta.pdf>

Die vierte von Rigby angeführte Studie wurde mit *Kindergartenkindern* (fünf bis sieben Jahre) in *Bern/Schweiz* durchgeführt. Hier konnte ein Abnehmen der physischen Gewalt beobachtet werden, gleichzeitig zeigte sich aber eine Zunahme von verbalen Übergriffen. In der Kontrollgruppe stieg die Zahl der MobberInnen wie der Opfer, während die Anteile beider in der Interventionsgruppe sanken (ebd., 33 ff., 60).

In den Jahren 1995 bis 2000 wurde in *Sevilla* eine großangelegte Untersuchung angestellt, in der neben anderen begleitenden Maßnahmen (z.B. kooperativem Lernen, Gruppendiskussionen) in erster Linie die *Shared Concern Methode* angewendet wurde. Die teilnehmenden SchülerInnen waren im Alter von acht bis 18 Jahren. Als Ergebnis ist vor allem ein Rückgang der Zahl der in Mobbing verstrickten SchülerInnen zu nennen. So sank beispielsweise der Prozentsatz derer, die sich als Opfer bezeichneten, von 9,1 auf 3,9. Der Prozentsatz jener, die sich selbst als MobberInnen sahen, sank von 4,5 auf 3,8. Generell konnte eine größere Kenntnis über und stärkere Wahrnehmung von weniger sichtbaren Formen von Mobbing festgestellt werden. Insgesamt bezeichneten nach Abschluss der Studie mehr SchülerInnen das jeweilige Klassenzimmer als einen sichereren Ort als vorher (ebd., 53 ff.).

Eine zweite Studie, in der speziell *SCm* angewendet wurde, führte Ken Rigby selbst an Schulen in *New South Wales, Australien*, durch. Das Alter der teilnehmenden SchülerInnen reichte von 12 bis 17 Jahren. Mehrere Lehrkräfte wurden in der Anwendung von *SCm* geschult. Neben dieser Mediationstherapie wurde weiters versucht, die Klassen- bzw. Schulgemeinschaft in das Projekt zu integrieren (*peer involvement*). Bei den Ergebnissen wiesen lediglich die jüngsten SchülerInnen eine Verminderung im aktiven Mobben anderer auf. Bei den älteren SchülerInnen musste hingegen ein leichter Anstieg derer registriert werden, die sich als Mobbing-Opfer deklarierten. Aber auch hier empfanden nach der Intervention vergleichsweise mehr SchülerInnen ihre Schule als sicheren Ort als vorher. Mädchen reagierten positiver auf die Maßnahmen und unterstützten diese engagierter als Jungen (ebd., 58 ff., 62).

Ken Rigby, der sehr intensiv mit der Methode des Shared Concern arbeitet, schrieb zusammenfassend: „My own view is that a humanistic approach such as proposed by Pikas is certainly desirable as a first stage in all but the most serious cases of bullying and that, in a sense, the use of punishment is always the second best.“¹⁰ Ähnlich drückten sich zwei MitarbeiterInnen des Sheffield Anti-Bullying-project teams aus: „It appears that *SCm* can be a powerful

¹⁰ Ken Rigby, *Bullying in Schools and What to do About It*, Melbourne 1996, 222; zitiert nach Pikas 2002, 319.

short term tool for combating bullying, although long term change may depend on additional action where very persistent bullying is concerned.”¹¹

Eine *finnische Studie*, durchgeführt zwischen 1999 und 2000 in den Städten *Turku* und *Helsinki*, verband die *Zugänge von Olweus und Pikas* zu einem komplexen Maßnahmenpaket, aus dem schließlich generelle Richtlinien einer Schulpolitik gegen Mobbing entwickelt wurden. Das Alter der TeilnehmerInnen betrug neun bis zwölf Jahre. Im Endeffekt konnte ein signifikanter Rückgang der Opfer (16 Prozentpunkte) verzeichnet werden, während es in der Kontrollgruppe zu einer Zunahme um 15 Prozentpunkte kam. Die Maßnahmen zeitigten bei den jüngeren SchülerInnen die größten Wirkungen. Die Ergebnisse waren dort am besten (bis zu 60 Prozent), wo die LehrerInnen am engagiertesten waren. Nichtsdestotrotz ging mit dem Rückgang derer, die viktimisiert wurden, nicht jener derer einher, die als MobberInnen genannt wurden. Auch bei der Selbsteinschätzung gab es kaum Veränderungen hinsichtlich des eigenen mobbenden Verhaltens. Im Gegenteil erfolgte sogar ein leichter Anstieg von SchülerInnen, die berichteten, andere während des vergangenen Semesters gemobbt zu haben (Rigby 2002, 42 ff.).

Eine weitere sehr umfassende Untersuchung wurde in *Sheffield, England* in den Jahren 1990 bis 1992 mit acht- bis sechzehnjährigen SchülerInnen durchgeführt. Auch hier kam es zu einem gesamtschulischen Programm mit verschiedenen Komponenten bezüglich des Lehrplans, der verstärkten Pausenaufsicht, Diskussions- und Gesprächsgruppen für SchülerInnen und LehrerInnen (alle Bestandteile des Olweus-Programms) und schließlich der Shared Concern Methode als Mediationsprogramm. Neben einer generellen Steigerung des Problembewusstseins konnte beim Mobbing ein Rückgang von etwa 12 Prozentpunkten verzeichnet werden, sowie ein Anstieg um sechs (primary school) bzw. 32 Prozentpunkte (secondary school) bei jenen, die sich ihren LehrerInnen anvertrauten und berichteten, dass sie gemobbt worden waren (ebd., 50 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Evaluationsergebnisse ist eine abschließende Bewertung der beiden Programme schwierig. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass eine gemischte Anwendung am ehesten zielführend ist – und dass eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Programme engagierte Lehrkräfte sind.

¹¹ Peter Smith, Sonia Sharp, *School Bullying. Insights and Perspectives*, London 1994, 200; zitiert nach Pikas 2002, 319.

Literaturrecherche

Im November und Dezember 2003 wurde im Internet eine erste Recherche mit der deutschsprachigen Schlagwortkette „Schule – Mobbing – Prävention – Gewalt“ durchgeführt, die 2.080 Ergebnisse lieferte, sowie eine Suche mit den entsprechenden englischsprachigen Begriffen, die 763 Ergebnisse auswies. Sowohl bei den deutsch- als auch bei den englischsprachigen Treffern erfolgte eine Durchsicht der ersten hundert. Während die ersten Ergebnisse jeweils einschlägige Verweise darstellten, waren die späteren zunehmend weniger ergiebig, so dass bei Hundert die Weitersuche jeweils abgebrochen wurde.

Die Texte, die im Internet recherchiert wurden, können in fünf thematische Bereiche (die allerdings in ihrem Umfang deutlich variieren) gegliedert werden:

- allgemeine Aussagen/Befunde zu Gewalt in der Schule,
- empirische Erhebungen,
- Interventions- und Präventionsmaßnahmen,
- konkrete Projekte zum Umgang mit Gewalt in der Schule und
- Befunde zu Gewalt von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen.

In die Auswertung einbezogen wurden Texte, die im Internet auffindbar waren, und darüber hinaus vereinzelt auch Publikationen, auf die im Internet durch Kurztexzte/Summaries verwiesen wurde. Bei diesen Publikationen handelt es sich insbesondere um Darstellungen von schulischen Projekten zur Gewaltprävention.

Gewalt in der Schule

In diese Kategorie wurden einige Texte aufgenommen, die sich mit Gewalt in der Schule auf einer grundsätzlichen Ebene auseinandersetzen. Die aktuellen Beiträge datieren aus den Jahren 1999 und folgende.¹²

Der deutsche Kriminologe Thomas *Feltes* sieht in seinem Aufsatz „Gewalt in der Schule – Lässt PISA grüßen?“¹³ einen wesentlichen Hintergrund für schulische Gewalt in der häufig

¹² Teilweise wurde auf Publikationen der Texte in einer Zeitschrift verwiesen, teilweise lässt sich auf den Zeitpunkt der Abfassung der Texte anhand der verwendeten Literatur schließen.

¹³ www.thomasfeltes.de

gehörten öffentlichen Abwertung bestimmter Personen(gruppen), z. B. von MigrantInnen, und verweist darauf, dass das deutsche Bildungssystem bei der PISA-Studie vor allem deswegen schlecht abschneide, weil es Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen nur geringe Kenntnisse vermittele. Die schlechtere Bildungssituation von MigrantInnen verursache wirtschaftliche Nachteile und die gesellschaftliche Kluft zwischen Mehrheitsbevölkerung und ZuwanderInnen werde immer größer.

Feltes referiert verschiedene deutsche Untersuchungen, denen zufolge es seit den 1970er Jahren *keine empirischen Belege für eine massive Zunahme von Gewalt* von Jugendlichen gebe, und fordert eine Entdramatisierung der Diskussion. Die Prävalenz entwicklungstypischer Aggression scheine sich nicht verändert zu haben, möglicherweise gebe es aber mehr Aggressionshandlungen und mehr Intensivtäter – die Ursachen dafür müssten auch in der Schule gesucht werden.

Im Besonderen werden einige deutsche Studien zur *Aggression und Gewaltbereitschaft von Mädchen* angesprochen. Die in deren Rahmen befragten Mädchen sahen sich nicht als von sich aus gewalttätig, sondern empfanden ihre Gewalthandlungen als legitime Gegengewalt gegenüber aggressiven Burschen, von denen sie provoziert würden. Bei Mädchen komme es allerdings – und hier v.a. bei Mädchen aus „statustieferen“ Schultypen – nur zu leichter bis mittelschwerer Gewalt wie Ohrfeigen und Prügeleien; in höheren Schulen überwiege tendenziell verbale Gewalt.

Beispielhaft verweist Feltes als Verfahren für den Umgang mit Gewalt bzw. für die Gewaltprävention auf *Mediation und Konfliktschlichtung*, mit denen nicht nur konkrete Konflikte bearbeitet werden könnten, sondern auch eine Konfliktlösungskultur an der Schule etabliert werde. Ein anderes Beispiel sei das *Konstanzer Trainingsmodell* (KTM), das auf ein verbessertes Sozialverhalten von SchülerInnen und LehrerInnen ziele.

Abschließend weist Feltes auf die Rolle der *Schule als soziale Kontrollinstanz* hin, die Einfluss auf kriminelle Karrieren von Jugendlichen nehme, indem sie etwa Außenseiterrollen verstärke. Nicht nur dem Schulabschluss, sondern auch dem täglichen Unterricht komme Bedeutung für die individuelle Entwicklung zu. Schulstress könne zu Existenzangst führen und sei damit möglicherweise ein Grund für die Zunahme von Aggressionen in der Schule.

Der Sozialpsychologe Ulrich Wagner bezieht sich in seinem Text „Der Umgang mit Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen – Einige psychologische Anmerkungen“¹⁴

¹⁴ www.das-parlament.de/2000/19_20/beilage

ebenfalls auf die von Medien kolportierte Beobachtung von dramatisch vermehrten Gewalt-handlungen Jugendlicher. Er hält dem entgegen, dass es im Verlauf der 1990er Jahre zwar zu einer quantitativen Zunahme von physischer Gewalt gekommen, diese aber nicht sprunghaft verlaufen sei. Er bezieht sich auf empirische Erhebungen, denen zufolge physische Gewalt insbesondere durch *männliche Täter* erfolge; weniger in der Schule als auf Straßen und im *öffentlichen Raum* stattfinde; verschiedene *Schultypen* unterschiedlich von Gewalt betroffen seien (Sonder- und Hauptschulen deutlich stärker als Gymnasien); und die Zunahme von Gewalt insbesondere auf einen kleinen Anteil von *Mehrfachtätern* zurückgehe. Er weist darauf hin, dass physische Gewalt deshalb eskaliere, weil sich die *Kriterien für das Abbrechen von Gewalthandeln* verändert hätten, und dass Gewalthandeln zunehmend zum *Identifikationskriterium* von bestimmten Jugendgruppen geworden sei.

Wagner plädiert für eine klare Differenzierung zwischen *physischer Gewalt* (i.S. intendierter, vom Opfer nicht gebilligter Verletzungen) und anderen Formen von Übergriffen, weil nur unter dieser Voraussetzung Interventionen gegen physische Gewalt gezielt eingesetzt werden könnten und gleichzeitig die Gefahr eines politischen Missbrauchs von Sanktionen gegen „(politische, ethnische etc.) Abweichler“ reduziert werde.

Ebenso wie Gewalthandeln gelernt werde, könne auch der Abbau von Aggressionen durch Lernprozesse beeinflusst werden. Wagner verweist auf das Präventionsprogramm von Olweus und thematisiert die Bedeutung von *Strafen* – unter der Voraussetzung der Einhaltung von Kontingenz.

Interessant sind die Beobachtungen von Jens Großpietsch in seinem Artikel über „Gewalt in der Schule“.¹⁵ Der Autor ist Leiter einer Hauptschule in *Berlin-Moabit* mit 205 SchülerInnen, von denen 45 Prozent nicht Deutsch als Muttersprache sprechen. Moabit sei einer der sozial am stärksten belasteten Stadtteile Berlins; die Arbeitslosigkeit liege unter den deutschen Jugendlichen bei rund 25 Prozent, unter den ausländischen bei 30 Prozent. Bei einer im Oktober 1998 durchgeführten Befragung der Lehrpersonen wurde *Gewalt nicht als Problem* genannt. Es komme pro Jahr durchschnittlich zu einer Körperverletzung, zu drei Ohrfeigen/Schlägen gegen den Körper und so gut wie nie zu Beleidigungen, Hänseleien oder Diskriminierungen. An Übergriffen seien etwa gleich viele InländerInnen wie AusländerInnen beteiligt. Bei schwereren Auseinandersetzungen spielten regelmäßig schulfremde Personen eine eskalierende Rolle. Für die Lehrerschaft sei klar, dass gegen Gewalt sofort und eindeutig eingeschritten werden müsse.

¹⁵ www.sensjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt - dort unter: Berliner Forum Gewaltprävention Sondernummer 1: Jens Großpietsch, Gewalt in der Schule

Binnen zehn Jahren habe *Gewalt* an der Schule *abgenommen* und es gebe z.B. keine Jugendgangs mehr. Weder Ausländerfeindlichkeit noch der Einfluss von islamischen Religionsgemeinschaften sei angestiegen. Toleranz und Gesprächsbereitschaft hätten sich allerdings verschlechtert – ebenso wie die soziale Situation.

Aus Sicht des Autors seien an der Schule *soziale Probleme* die wichtigsten, „Lebensprobleme (würden) die Lernprobleme hervorrufen“. Daher setze die Schule vielfältige Maßnahmen, die aus ihrer Sicht für sozial schwache SchülerInnen notwendig seien. Dazu zählen u.a.: jeweils zwei KlassenlehrerInnen als fixe Ansprechpersonen; klare Regeln und damit verbundene Sanktionen; „Dienste“, die den SchülerInnen das Gefühl geben, gebraucht zu werden (Aquarium, Brötchen, Garten-AG u.ä.); Unterrichtsprojekte, Schülerfirma; Gemeinschaftserlebnisse (Feste, Klassenfahrten).

Über einen Hinweis im Internet wurde ein Artikel von Jürgen *Mansel* über „Determinanten für Gewaltbereitschaft und Gewalt im Jugendalter“¹⁶ recherchiert (Mansel 2000). Mansel verweist vor dem Hintergrund der in den 1990er Jahren gestiegenen Zahl von Anzeigen gegen Jugendliche auf die veränderte *Wahrnehmung von Jugendgewalt* als öffentliche Bedrohung und damit als „Gewalt“, die zu einem veränderten Anzeigeverhalten geführt habe (ebd., 70). Kriminologische Studien hätten zwar nachgewiesen, dass kriminalisierbare Handlungen im Sinne eines Experimentierverhaltens bis zum Alter von etwa 15 bis 16 Jahren zunehmen (und danach wieder zurückgehen) würden, aber ein großer Teil dieser Altersgruppe lehne Gewalt ab. Die Ausführung von Gewalthandlungen hänge primär von *situativen Faktoren* (Gelegenheitsstrukturen und Handlungskontexten) und von bestimmten „*Merkmalen*“ bzw. Verhaltens-tendenzen („Gewaltbereitschaft“) ab. Die unterschiedliche Verarbeitung von Erfahrungen führe etwa dazu, dass jemand eher bereit sei, bei Problemen aktiv zu handeln, oder aber Probleme zu verdrängen. Dabei sei weniger eine Ziel-Mittel-Diskrepanz, sondern vielmehr die subjektive Bewertung von Erfahrungen ausschlaggebend (ebd., 71-74).

Da in individualisierten Gesellschaften der Selbstverwirklichung eine wesentliche Rolle zukomme, werde die Identitätsfindung auch für Jugendliche ein zentrales Thema. Gleichzeitig habe der Schulbesuch eine instrumentelle Funktion, was – so die These von Mansel – nicht nur zu Schulunlust, sondern auch zur Wahrnehmung von Schule als Blockade eines zentralen Lebensanspruchs führe. Wenn dies zu Emotionen wie Ärger, Zorn, Verdruss u.ä. führe, steige die Wahrscheinlichkeit für eine erhöhte Gewaltbereitschaft. Dominierten dagegen Angst, Hilflosigkeit o.ä., seien eher sozialer Rückzug und Autoaggression zu erwarten. Gewaltför-

¹⁶ http://www.uni-bielefeld.de/ikg/abstracts_1_2000.htm#5

dernde Bedingungen für das Umschlagen von Gewaltbereitschaft in Gewalthandlungen seien ein restriktives und inkonsistentes Erziehungsverhalten der Eltern, häufige elterliche Sanktionen sowie eine hohe Konfliktdichte in der Familie (ebd., 75f.).

Mansel referiert eine repräsentative, unter Jugendlichen der 6. bis 10. Jahrgangsstufe verschiedener Schulen durchgeführte *Regionalstudie*, bei der die Befragten für sechs Handlungen¹⁷ angeben sollten, ob sie diese im letzten Jahr nie/ein- bis zweimal/dreimal oder öfter begangen hätten. 46 Prozent der Befragten bejahten zumindest die Begehung eines Delikts, 23 Prozent waren Mehrfachtäter. Am häufigsten kam es zu Körperverletzungen (31 Prozent), gefolgt von Raub (17 Prozent), Sachbeschädigung (16 Prozent), Nötigung (14 Prozent). Rund vier Prozent gaben eine sexuelle Nötigung bzw. eine Drohung mit einer Waffe an.

Hinsichtlich der *Gewalthandlungen insgesamt* (innerhalb und außerhalb der Schule) zeigten sich *kaum Unterschiede nach Schultypen* – am ehesten dahingehend, dass GymnasiastInnen und RealschülerInnen weniger mit Waffen drohten bzw. HauptschülerInnen häufiger Mehrfachtäter waren. Unterschiede werden aber deutlich bei einer Betrachtung nach den Anteilen der *Gewalttäter und -opfer an den einzelnen Schultypen*: Je höher der zu erwartende Bildungsabschluss, umso geringer war der Anteil der Opfer (sowohl allgemein als auch im Schulkontext) und der Täter im Schulkontext.¹⁸ Während bei Gewalttaten im Schulkontext an den einbezogenen Schulen für Lernbehinderte 45 Prozent Opfer gewesen waren, traf dies am Gymnasium nur für 29 Prozent zu. Gewalttäter an der Schule waren in den Schulen für Lernbehinderte 36 Prozent der Befragten gewesen, in Gymnasien nur 21 Prozent (ebd., 77-81). Rund 90 Prozent der SchülerInnen aus Lernbehindertenschulen und zwei Drittel der HauptschülerInnen, die sich insgesamt gewalttätig verhielten, taten dies auch in der Schule – aber weniger als die Hälfte der GymnasiastInnen. Daraus folgert Mansel, dass es *Schulen mit steigendem Prestige* besser gelinge, *Gewalt aus der Schule fernzuhalten* – wenn auch mit dem Effekt, dass diese SchülerInnen dann im außerschulischen Bereich stärker gewalttätig seien (ebd., 82 f.).

Die statistische Auswertung dieser Daten resümiert Mansel dahingehend, dass seine einleitend formulierten theoretischen Erwartungen empirisch nicht vollständig bestätigt wurden. So komme den schulischen Erfahrungen kein primärer Einfluss für die erfahrenen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu: SchülerInnen würden anscheinend akzeptieren, dass die Schule fremdbestimmt sei. Selbstverwirklichung werde dann als beschränkt erlebt, wenn man zu we-

¹⁷ absichtliche Schläge/Prügel; Sachbeschädigung; Nötigung; Drohung mit einer Waffe; Wegnahme einer Sache mit Gewalt; sexuelle Belästigung.

¹⁸ „Ausreißer“ waren die SchülerInnen der einbezogenen Gesamtschule, was Mansel mit einem „statistischen Artefakt“ bei der Zusammenfassung der Delikte erklärt (ebd., 82).

nig Freizeit habe und stark durch Erziehung eingeschränkt werde. „Die Wahrnehmung der Schulsituation erhöht somit nicht über als eingeschränkt wahrgenommene Möglichkeiten der Selbstverwirklichung die Gewaltbereitschaft. Vielmehr tragen *schulische Versagenserlebnisse, das Desinteresse an den Lerninhalten und die Schulunlust* direkt zum Ausmaß der *Gewaltbereitschaft* von Jugendlichen bei.“ (ebd., 91) Weiters hänge die Gewaltbereitschaft nur wenig von den wahrgenommenen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung unmittelbar ab, sondern wichtiger seien die dabei ausgelösten Emotionen. Der familiären Sozialisation komme große Bedeutung für die Häufigkeit von Gewalthandlungen zu, schulische Erfahrungen würden dagegen nur die Gewaltbereitschaft und die Emotionen beeinflussen. Im schulischen Bereich könne eine *Reduktion von Gewalt* stattfinden, indem ein Zusammenhang von Schulwissen und Alltagsproblemen vermittelt sowie eine stärkere Partizipation von SchülerInnen bei der Festlegung von Lehr- und Lerninhalten ermöglicht werde (ebd., 91 f.).

Thomas Jäger geht in seinem Beitrag „Maßnahmen gegen Gewalt bei Kindern und Jugendlichen“¹⁹ nicht nur auf die Ursachen gewalttätigen Verhaltens, sondern auch auf die Verfestigung des Opferverhaltens ein. Hintergründe für eine *erhöhte Gewaltbereitschaft* lägen in der *Familie*, konkret in familiärem Stress (bedingt durch Arbeitslosigkeit und wirtschaftliche Probleme), Konflikten zwischen den Eltern, inkonsequentem Erziehungsverhalten, machtbe-
tonten Erziehungsmethoden, fehlender Wärme der Eltern und familiärer Gewalt. Darüber hinaus spielten auch *Schulerfahrungen* eine Rolle: hoher Leistungsdruck, Versagen, Schulunlust, Unterforderung, ein schlechtes Schul- bzw. Klassenklima, Gefühle der Normlosigkeit und der Fremdbestimmung sowie enge, unpersönliche Klassenräume. Auf der *gesellschaftlichen Ebene* kämen weitere Einflussfaktoren zum Tragen (Arbeits- und Perspektivlosigkeit, Verlust sozialer Ordnung und Bindung, Einschränkung des Lebens- und Erlebnisraums in der Stadt). Gewalttätige Jugendliche zeigten häufig Eigenschaften wie einen Mangel an Selbstkontrolle, gesteigerte Aktivität, ein negatives Selbsterleben, einen Mangel an sozialer Kompetenz bzw. an Empathie und neigten zum Unterstellen feindseliger Absichten.

„Typische“ *Opfer* seien schon in der frühen Kindheit vorsichtig, empfindlich und oft körperlich schwach. Damit könnten sie sich weniger gut behaupten und seien weniger beliebt als andere. Täter würden gerade solche Kinder verfolgen und durch deren Ängstlichkeit ermutigt. Durch laufende Übergriffe verfestige sich die Opferrolle.

¹⁹ www.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/lapsus/lapsus.html

Erwähnt werden sollen noch zwei rezente *internationale Projekte*, die sich mit Gewaltprävention bzw. den Hintergründen von schulischer Gewalt auseinandersetzen: *Visionary* und „*Nature and Prevention of Bullying*“.

Visionary (ein Akronym für „Violence in school – intelligence on the net-applying resources for youngsters“) war ein europäisches Kooperationsprojekt zum Thema „Gewaltprävention in der Schule“, das sich an LehrerInnen und ExpertInnen ebenso wie an Eltern und SchülerInnen wendete. Teilnehmende Länder waren *Deutschland, Dänemark, Finnland, Großbritannien und Portugal*. Bei diesem Projekt ging es nicht darum, neue Konzepte zum Thema Gewalt zu entwickeln, sondern vielmehr um die strukturierte *Präsentation bereits vorhandener Informationen* im Internet. Die Webseite des Projekts²⁰ soll auch als Plattform zur internationalen Vernetzung von interessierten und betroffenen Personen dienen.

Für die fünf Partnerländer konnten folgende gemeinsame Tendenzen bezüglich Gewalt in der Schule ausgemacht werden:

- Obwohl Gewalt, speziell Mobbing, als „normaler“ Bestandteil des Schulalltags zu betrachtet sei, würden ernsthafte, strafrechtlich zu verfolgende Gewalthandlungen sehr selten stattfinden.
- Die typische Form von Gewalt in der Schule sei verbaler Natur.
- Die meisten Studien deuteten auf einen Anstieg von Gewalt in der Schule in der Zeit ab Mitte der achtziger Jahre und in den frühen neunziger Jahren hin.
- Der Anstieg der schulischen Gewalt sei jedoch geringer als jener der allgemeinen Jugendkriminalität.
- In allen Partnerländern werde Gewalt unter Jugendlichen in den Medien stets sichtbarer.

Für das Entstehen von *gewalttätigem Verhalten* werden folgende Gründe genannt, die durch ein komplexes Ineinanderwirken schließlich zu Gewalt in der Schule führten: Herkunft aus unterprivilegierten Familien, niedriges Bildungsniveau, niedrige Hemmschwelle, gewalttätiges Umfeld (peer-groups, Elternhaus etc.), sozialer Druck, mangelnde soziale Integration von MigrantInnen, Einfluss der Medien.

Das „*typische*“ *Opfer* lasse sich durch folgende Merkmale kennzeichnen: restriktive Erziehung, isoliert und wenig beliebt, ängstlich, depressiv, wenig Selbstvertrauen, defensives Verhalten, wenige Freunde.

²⁰ www.gewalt-in-der-schule.info

Bei dem Forschungsprojekt zu Mobbing in der Schule „*Nature and Prevention of Bullying. The causes and nature of bullying and social exclusion in schools, and ways of preventing them*“²¹ waren *Großbritannien, Italien, Spanien, Portugal und Deutschland* eingebunden. Hier wurde ein *breiter Zugang zur Erklärung* von Gewalt in der Schule gewählt. So wird Gewalt in der Schule im Zusammenhang mit Gewalt in anderen gesellschaftlichen Institutionen analysiert, etwa mit Arbeitsstätten, Militär oder Gefängnissen. Die Frage geht dahin, wie sich verschiedene Lebenswelten auf die Häufigkeit von Mobbing auswirken, sowie welche Folgen Mobbing für das spätere Leben sowohl der Opfer als auch der TäterInnen haben kann. Für diesen Zweck wird ein Set unterschiedlicher Untersuchungsmethoden angewendet, wie etwa allgemeine Fragebogenerhebungen, die sowohl einen transnationalen Vergleich von Gemeinsamkeiten ermöglichen als auch kulturellen Spezifika eines jeden Landes erhellen sollen. Zusätzlich zu diesem quantitativen Erhebungsinstrument werden qualitative Methoden wie offene Interviews angewandt, um die Erfahrungen der Opfer und die Dynamik der Mobbing-Situation offen legen zu können.

Um zu analysieren, welche Auswirkungen Gewalt in der Schule auf das spätere Leben der beteiligten Personen zeitigen kann, soll in erster Linie auf retrospektive Daten von Erwachsenen, gewonnen durch Fragebogenerhebungen und halbstrukturierte Interviews, zurückgegriffen werden.

Empirische Erhebungen

Ottmar *Hanke* stellt in seinem Aufsatz „Gewalt an einer beruflichen Schule. Eine Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften“²² die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in einem Berufsschulzentrum in Regensburg vor. SchülerInnen und LehrerInnen wurden gefragt, was sie als Gewalt empfinden und welche Formen von Gewalt sie an der Schule erleben würden, ob sie selbst gewalttätig seien und wie sie sich in Gewaltsituationen verhalten würden. Als *Gewalt* verstanden beide Respondentengruppen insbesondere körperliche Angriffe, den Gebrauch von bzw. das Drohen mit Waffen, Erpressungen und Sachbeschädigungen. Tendenziell fassten die Lehrkräfte den Gewaltbegriff breiter als die SchülerInnen. Bei den befragten

²¹ www.gold.ac.uk/tmr/index.html

²² www.blbs.de/archiv/vzeitschrift/text-pdf/hanke-0902.pdf (publiziert in: Die berufsbildende Schule (BbSch) 54 (2002) 9, 265-271.)

Mädchen fiel auf, dass sie sowohl „mit Worten drohen“ als auch „belästigen“ stärker als Burschen als Gewalt einschätzten.

Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen meinten, dass die häufigste Gewaltform *Beleidigungen und Beschimpfungen* (rund 43 bzw. 90 Prozent) seien, gefolgt von Vandalismus und Diebstahl. Rund neun Prozent der SchülerInnen hatten *Schläge und Tritte* selbst erlebt, diese Gewaltformen waren von zwanzig Prozent der Lehrkräfte beobachtet worden. Drei Prozent der SchülerInnen waren schon einmal durch eine Waffe bedroht worden. Eine geschlechtsspezifische Auswertung zeigte keine signifikanten Abweichungen.

Das *Bedrohungsgefühl* der SchülerInnen war niedrig, bei Burschen aber höher als bei Mädchen, wobei sich die Burschen sowohl stärker von Mädchen als von anderen Burschen als auch stärker als Mädchen von Lehrpersonen bedroht fühlten. Das Bedrohungsgefühl der LehrerInnen war deutlich höher (fast 17 Prozent fühlten sich an der Schule manchmal bedroht), auch hier mehr Männer als Frauen, und zwar stärker von KollegInnen/dem Schulleiter als von SchülerInnen.

Rund neun Prozent der Burschen und ein Prozent der Mädchen gaben an, *selbst* vor kurzem *gewalttätig* gewesen zu sein. Als Gründe dafür wurden von beiden Geschlechtern in mehr als der Hälfte der Fälle vorangegangene Beleidigungen angegeben. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich aber hinsichtlich anderer Ursachen dahingehend, dass Mädchen weit häufiger als Burschen Gewalt zur Selbstverteidigung oder zur Verteidigung anderer anwendeten.

Während bei Angriffen/Beleidigungen Bekannten gegenüber jeweils rund ein Drittel zu helfen bzw. zu schlichten versuche, nimmt die *Hilfsbereitschaft* gegenüber Unbekannten deutlich ab.

In Reaktion auf diese Befragungsergebnisse seien an der Regensburger Schule vielfältige *Präventionsmaßnahmen* erfolgt: die Schaffung einer kreativen und gemütlichen Atmosphäre, das Angebot von Fortbildungsmaßnahmen im emotionalen Bereich, die Anstellung eines Beratungslehrers, ein abgesprochenes, einheitliches Vorgehen der Lehrkräfte bei der Pausenaufsicht und eine Verpflichtung zur Toleranz im Schulleitbild.

Von der *Berliner Senatsverwaltung* für Bildung, Jugend und Sport liegen Statistiken zur Entwicklung von schulischer Gewalt vor („Gewaltsignale an Berliner Schulen 2002/2003“).²³ In Berlin wurden im Schuljahr 2002/2003 422 Gewaltvorfälle gemeldet, im Jahr davor nur 254, und in den Jahren 1996/97 bis 1998/99 durchschnittlich 181 (wobei diese Zählung jeweils

²³ www.sensjs.berlin.de/schule/gewaltpraevention/verstehenundhandeln_v.pdf

einige Meldungen über (rechts-)extremistisch motivierte Gewalt, die nicht mit körperlicher Gewalt verbunden war, inkludiert). Organisationsinterne Veränderungen können der Senatsverwaltung zufolge dieses *Ansteigen von schulischer Gewalt*, das sowohl SchülerInnen als auch Lehrkräfte betraf, nicht erklären.

Die meisten Gewaltvorfälle wurden in der Sekundarstufe I (Klassen 7 bis 10) gemeldet, bei denen es auch zum relativ stärksten Zuwachs kam. Bezogen auf die Schulart erfolgten die meisten Meldungen von *Grundschulen*.

Im vergangenen Schuljahr wurden *Waffen* häufiger als früher verwendet (insbesondere an den Grundschulen und vor allem SchülerInnen, nicht aber Lehrkräften gegenüber), und es erfolgten mehr *Gruppentaten*. Die häufigsten Delikte waren (gefährliche) *Körperverletzungen*, nämlich 230 – gegenüber 134 im Jahr zuvor.

Rund *57 Prozent der Opfer* waren *männlich* (Schüler und Lehrer), ein Viertel weiblich, und bei fast zehn Prozent aller Fälle gab es männliche und weibliche Opfer. Die *TäterInnen* waren zu *82 Prozent männlich*, zu zehn Prozent weiblich, und bei drei Prozent gab es sowohl männliche als auch weibliche TäterInnen. Die Zahl der Täterinnen schwankte in den Jahren seit 1996/97 zwischen rund vier und rund zwölf Prozent, in absoluten Zahlen hat ihre Beteiligung zugenommen. Die Aggressionen von Mädchen richteten sich meist gegen andere Mädchen. Hinsichtlich der Beteiligung von *Tätern nicht-deutscher Herkunft* wird festgehalten, dass bei rund drei Vierteln dieser Vorfälle Opfer und Täter aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen stammten und die Opfer mehrheitlich Deutsche waren.

Der Anteil der *LehrerInnen* an den Geschädigten lag 2002/03 bei rund 18 Prozent und war gegenüber dem Vorjahr leicht zurückgegangen. Zwischen 1998/99 und 1999/2000 war es allerdings zu einem starken Anstieg von rund sieben auf rund 18 Prozent gekommen. Im Bericht wird vermutet, dass nach den Morden von Erfurt LehrerInnen Drohungen gegenüber sensibler geworden seien, weil sie befürchteten, dass diese auch wahr gemacht würden. Abschließend wird der „*Erfurt-Effekt*“ generell als wichtige Einflussgröße für das Ansteigen der Meldungen von Gewaltvorfällen bewertet: Gerade den PädagogInnen sei bewusst, dass man den Anfängen wehren müsse.

Von einem Gymnasium in Brandenburg/Havel liegen Ergebnisse einer *schulinternen Befragung*²⁴ zu Gewalt in der Schule vor. Die Schule hat Ende der 90er Jahre an einem Sokrates-Projekt teilgenommen und in diesem Zusammenhang die Befragung durchgeführt (Angaben zum genauen Zeitpunkt und zur Zahl der Befragten fehlen). Es wurden verschiedene *Aggres-*

²⁴ www.home.t-online.de/home/falko.b/auswerts.htm

sionsformen abgefragt und die SchülerInnen sollten angeben, ob sie oft/manchmal/selten/nie davon *betroffen* seien. Am häufigsten wurde Schubsen/Anrempeln als Übergriff genannt (22 Prozent: oft), mit deutlichem Abstand gefolgt von Verspotten (10 Prozent: oft) und Beleidigungen (7 Prozent: oft). Diese Übergriffe hatten auch relativ viele Nennungen unter „manchmal“. „Manchmal“ erfolgten insbesondere auch üble Nachrede (14 Prozent), Diebstahl (14 Prozent) sowie die Verweigerung von Hilfe (17 Prozent). 97 Prozent gaben an, nie erpresst worden zu sein, und 93 Prozent, nie Opfer von sexuellem Missbrauch gewesen zu sein. 91 Prozent waren nie Opfer eines Raubes und 89 Prozent nie Opfer einer Nötigung.

Die SchülerInnen wurden ebenfalls (mit denselben vorgegebenen Antwortkategorien) danach gefragt, welche *Aggressionshandlungen sie selbst* in der Schule schon *gesetzt* hätten. „Oft“ wurde insbesondere bei Verspotten (15 Prozent), bei Schubsen/Anrempeln (13 Prozent) und bei Beleidigungen (11 Prozent) genannt. „Manchmal“ haben anscheinend elf Prozent der Befragten einen Raub begangen. Die meisten Nennungen für „nie“ gab es bei sexuellem Missbrauch und Selbstmordversuch (jeweils 96 Prozent), Erpressung (92 Prozent) sowie Hungern (93 Prozent).

Der Selbsteinschätzung der Befragten zufolge sind die wichtigsten *Aggressionsauslöser* Stress (oft: 15 Prozent), Frust (oft: 14 Prozent), Langeweile (oft: 12 Prozent) und Misserfolg (oft: 11 Prozent). Eine geringe Rolle spielen dagegen Individualismus (nie: 91 Prozent), Medien (nie: 88 Prozent) und interkulturelle Probleme (nie: 82 Prozent).

24 Prozent der SchülerInnen hatten eine *Waffe* (Messer, Reizgas, Pistole, Schere) bei sich, 98 Prozent von ihnen hätten diese aber noch nie gegen Menschen eingesetzt.

Das häufigste Verhalten Opfern gegenüber sei das Anbieten oder Holen von Hilfe, Mitleid, aber auch Desinteresse (keine Prozentwerte angegeben).

Die *Schweiz* nahm 1998 an einer WHO-Erhebung zum Alltagsleben und zur psychosozialen Gesundheit in 26 Staaten teil. Dabei wurde auch eine Repräsentativerhebung unter 12- bis 15-jährigen *SchülerInnen zu Gewalterfahrungen* durchgeführt.²⁵ Zwei Drittel der Befragten waren in der Schule schon einmal Opfer geworden; bei 4,5 Prozent der Burschen und 2,4 Prozent der Mädchen handelte es sich um *Mehrfachopfer*. 1,6 Prozent der Burschen waren in den vergangenen acht Monaten mindestens einmal pro Woche von MitschülerInnen bzw. LehrerInnen geschlagen worden. Die auffallendsten geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigten sich bei körperlicher Gewalt und Erpressung, bei denen die Burschen doppelt so stark belastet waren wie die Mädchen.

²⁵ www.sozialinfo.ch/focus/material/schule.htm

Drei Viertel der Schüler und die Hälfte der Schülerinnen waren bereits einmal *TäterInnen* gewesen, wobei Burschen drei- bis viermal so häufig wie Mädchen physische Gewalt angewendet hatten.

Die *Datenanalyse* verwies auf mehrere Zusammenhänge. So stieg als Folge von Körperstrafen in der Familie die Gewaltausübung in der Schule, wobei gleichzeitig in der Familie misshandelte Kinder in der Schule stärker Opfer wurden. Die Gewaltneigung der Befragten nahm dann zu, wenn die Einstellung der Schule gegenüber negativ war. SchülerInnen mit hoher Gewaltbelastung empfanden die Schulregeln als zu streng und ungerecht. Alkoholkonsum und Rauchen korrelierten positiv mit der Ausübung von Gewalt. Sowohl SchülerInnen, die sich in der Schule nicht sicher fühlten, als auch solche, die häufig illegale Drogen konsumierten, hatten ein rund vierfach höheres Risiko als ihre KollegInnen, eine Waffe mit sich zu tragen.

Abschließend wird in dem Beitrag für einen *integrativen Präventionsansatz* plädiert, der „den sozialen Gemeindegkontext (Jugendarbeit, Nachbarschaftsklima), die ‚Informationsumgebung‘ (Medien, Kampagnen) und die physische/materielle Umgebung von Jugendlichen (Zugang zu Drogen, möglicher Rückgriff auf elterliche und gesellschaftliche Unterstützung)“ einbezieht.

In den *USA* legten das Department of Education und das Department of Justice 2003 bereits zum sechsten Mal einen Bericht über „*Indicators of School Crime and Safety*“ vor.²⁶ Die aktuellsten aufgenommenen Daten stammen aus 2001, teilweise werden (zusätzlich oder ausschließlich) ältere Daten herangezogen; der Bericht umfasst insgesamt rund 170 Seiten.

Im „Executive Summary“ finden sich die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst:

Das Risiko von SchülerInnen zwischen zwölf und 18 Jahren, Opfer eines (nicht tödlichen) *Gewaltverbrechens* zu werden, ist außerhalb der Schule größer als in der Schule. Die allgemeine Viktimisierungsrate dieser Altersgruppe ist im Übrigen zwischen 1992 und 2001 von 48 Gewaltverbrechen pro 1.000 SchülerInnen auf 28 zurückgegangen.

Jüngere SchülerInnen (12 bis 14 Jahre) sind stärker als ältere (15 bis 18 Jahre) gefährdet, Opfer eines in der Schule begangenen Verbrechens zu werden.

2001 berichteten acht Prozent aller 12- bis 18-jährigen SchülerInnen, während der letzten sechs Monate Opfer von *Bullying* in der Schule gewesen zu sein; 1999 waren das nur fünf Prozent gewesen. Sowohl Burschen als auch Mädchen berichteten 2001 häufiger über *Bullying* als 1999, wobei *Burschen* etwas *stärker betroffen* waren als Mädchen (neun vs. sieben Prozent); 1999 waren die Werte für beide Geschlechter gleich hoch gewesen.

²⁶ www.ojp.usdoj.gov

In Hinblick auf den Schultyp waren Secondary Schools stärker als alle anderen Schultypen von Gewalt betroffen und ebenso größere Schulen (mit 1.000 oder mehr SchülerInnen) stärker als kleinere.²⁷

In den Jahren 1997 bis 2001 berichteten *LehrerInnen* an Unter- und Oberstufen (senior/ middle/ junior high school) häufiger als ihre KollegInnen an Volksschulen (elementary school), Opfer von Diebstählen oder von Gewalt gewesen zu sein. LehrerInnen in der Stadt waren stärker gewaltbetroffen als solche in Vorstädten oder ländlichen Regionen.

Das *Unsicherheitsgefühl* der 12- bis 18-jährigen SchülerInnen in der Schule und am Schulweg nahm zwischen 1995 und 1999 ab, in den Folgejahren bis 2001 stagnierte es. Sowohl 1999 als auch 2001 fürchteten sich SchülerInnen eher davor, in der Schule als außerhalb Angriffen ausgesetzt zu sein.

2001 gaben zwölf Prozent der SchülerInnen zwischen 12 und 18 Jahren an, dass sie in den letzten sechs Monaten *beschimpft* worden waren (wegen ihrer Religion, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, einer Behinderung, ihres Geschlechts oder ihrer sexuellen Orientierung).

2001 berichteten zwanzig Prozent der SchülerInnen, dass es an ihren Schulen *Banden* gebe (insbesondere im städtischen Bereich mit einem Wert von 29 Prozent).

Bei 29 Prozent aller öffentlichen Schulen gaben die SchulleiterInnen an, dass es täglich oder zumindest wöchentlich zu Bullying komme.

Interventions- und Präventionsmaßnahmen

Im Zuge der Internetsuche konnten v.a. Beiträge aus EU-Staaten und der Schweiz recherchiert werden, in denen verschiedene Maßnahmen gegen schulische Gewalt vorgestellt werden.

Christian *Böhm* und Michael *Grüner* (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg/Referat Gewaltprävention) präsentieren in ihrem Aufsatz „Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen und Gewaltprävention in Hamburger Schulen“²⁸ eine Liste von Maßnahmen gegen schulische Gewalt, die in *Hamburg* zum Einsatz kommen: Streitschlichtung, Schulverträge, verstärkte Pausenaufsicht, Jungenarbeit, Selbstverteidigung, Projekttag zum Thema Gewalt, Regeln und Rituale, Patenschaften, Soziales Lernen, Schulgestaltung, El-

²⁷ Was die Schulgröße betrifft, bestätigen finnische Studien diese Ergebnisse (siehe *Visionary-Projekt*: www.gewalt-in-der-schule.info)

²⁸ www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=gewalt

tern(mit)arbeit und Kooperationen im schulischen Umfeld. Alle diese Maßnahmen werden nur kurz angerissen.

Einen Überblick über Anti-Gewalt-Maßnahmen gibt die Homepage des Kultusministeriums in *Baden-Württemberg*²⁹. Unter dem Titel „Aktiv gegen Gewalt“ werden beim „Infodienst Schule“ vom Juni 2003 einige Maßnahmen skizziert. Ende 2000 haben das Innen-, Sozial- und Kultusministerium eine Netzwerkinitiative gegen schulische Gewalt gegründet, das einen Schwerpunkt bei „*Runden Tischen*“ auf lokaler und regionaler Ebene setzt. Dabei arbeiten VertreterInnen der Kommunen, von Jugendämtern, Polizei und Schulsozialarbeit mit ElternvertreterInnen und LehrerInnen zusammen, um Handlungskonzepte vor Ort zu entwickeln. Solche Runden Tische bestehen im Bundesland fast flächendeckend. Teilweise werden sie durch schulinterne Projekt und durch Polizeiveranstaltungen ergänzt.

An vielen baden-württembergischen Schulen werden *Streitschlichterprogramme* durchgeführt. Die Ausbildung erfolgt durch Schulämter, Kirchen, Jugendhilfe, Polizei und andere Anbieter.

Beim Kontaktbüro des Kultusministeriums und bei den Oberschulämtern stehen BeraterInnen für Schulen zur Verfügung.

Weiters haben die drei Ministerien die Broschüre „Aktiv gegen Gewalt“³⁰ herausgegeben, die allen Schulen des Bundeslandes und der Polizei zur Verfügung gestellt wurde und pädagogische sowie rechtliche Informationen liefert. Hinsichtlich der *Opfer und Täter* wird einleitend festgehalten, dass diese vor allem zwischen 13 und 16 Jahre alt und mehrheitlich männlich seien sowie dass ein erhöhtes Gewaltisiko bei ethnischen Spannungen bestehe.

Es wird das „*Netzwerk gegen Gewalt an Schulen*“ vorgestellt, das auf Ebene der Einzelschulen, der lokalen/regionalen Ebene (mit Runden Tischen) und der Landesebene besteht. In das Netzwerk sind nicht nur Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen eingebunden, sondern auch SozialarbeiterInnen, Behörden, Vereine, Kirchen, Wirtschaft und Medien. Die Hauptverantwortung der *Schulen* wird darin gesehen, das Selbstwertgefühl und die soziale Verantwortung der SchülerInnen zu fördern; verbindliche Normen für die Schule zu entwickeln; und im Rahmen der Schulentwicklung Konzepte gegen Gewalt zu erarbeiten. Die *Runden Tische* gewährleisten ein konzertiertes Vorgehen aller beteiligten Akteure. Auf der *Landesebene* schließlich müssen die Schaffung der Rahmenbedingungen und die Abstimmung der lokalen/regionalen Aktivitäten erfolgen. So wurde etwa bereits 1998 die Broschüre „Herausforderung Gewalt“ an alle allgemeinbildenden Schulen verteilt.

²⁹ www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/is/is10/bpaktuell4.htm

³⁰ www.gewaltpraevention-bw.de

Ein eigenes Kapitel geht auf „*Gewaltprävention als Schulentwicklungsprozess*“ ein. Als zentrale Handlungsfelder dafür werden innovative Unterrichts- und Erziehungsformen unter Berücksichtigung sozialen Lernens, die Verbesserung der schulinternen Kommunikation, die verstärkte Zusammenarbeit von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern sowie die Öffnung der Schule angesprochen.

Ein weiteres Kapitel befasst sich mit *Runden Tischen am Beispiel Kommunalen Kriminalprävention*. Eingebunden werden sollten „alle Personen, Initiativen und Institutionen, die an der Bearbeitung von Problemlagen interessiert und in ihrem Anliegen ähnlich sind“. Als wesentliche Erfolgsfaktoren werden klare Zielvorgaben, eine partnerschaftliche statt einer hierarchischen Organisation und Transparenz genannt.

Rudolf und Renate *Hänsel* (er Schulpsychologe, sie Lehrerin) gehen in ihrem Aufsatz „Gewalt in der Schule – Intervention und Prävention. Anleitung zu gewaltloser Konfliktlösung als Beitrag zur Friedenserziehung“³¹ u.a. ausführlicher auf das *Anti-Bullying-Programm* von *Dan Olweus* ein und plädieren für eine *Erweiterung* dieses Programms um einige pädagogisch-psychologische Elemente, mit deren Hilfe soziale Verhaltensalternativen nicht nur gelernt, sondern auch internalisiert werden sollen.

Bei diesen Ergänzungen handelt es sich um die Setzung eines deutlichen Stoppzeichens als Reaktion der beobachtenden Lehrperson; um die Forderung nach Wiedergutmachung statt Strafe; um das Erfordernis einer geduldigen Anleitung zu einer friedlichen Konfliktlösung; um den Aufbau positiver Werte. Weiters betonen die AutorInnen, dass der Schulerfolg von Kindern einen Schutz gegen Gewalttätigkeit bedeute – entmutigte Kinder würden gewalttätiges Handeln eher bewundern und imitieren.

Sabine *Hofer*, Beauftragte für Evaluation der Gesundheitsförderung in Baselland, stellt in der Broschüre „Gegen Gewalt können wir etwas tun!“³² konkrete Unterstützungsangebote (Kontaktadressen, Kurse) zur Gewaltprävention und -intervention in der Schule vor. Als wesentliche *Interventionsmaßnahmen* werden das Prinzip des Sich-Einmischens bei Gewalt durch Lehrpersonen, das Schulrecht (i.S. von gemeinsam erarbeiteten Regeln für den Schulalltag) und ein bestimmtes Verhalten in Bedrohungssituationen (z.B. ruhig bleiben, Blickkontakt zum Angreifer herstellen, Hilfe ansprechen) vorgestellt. Bei den *Präventionsmaßnahmen* wird eine *geschlechterbewusste Prävention* angesprochen: Mädchen müssten insbesondere lernen, sich zu wehren, Burschen dagegen, Gefühle – auch Ängste – zuzulassen. Weitere wichtige

³¹ www.schulberatung.muenchen.de/data/articles/haensel/gewaltpraevention.pdf

³² www.educa.ch/dyn/63906.htm - dort unter „Anregungen zur Gewaltprävention“: gewalt3.pdf

Bereiche für Prävention seien eine konstruktive Konfliktlösung, etwa durch Streitschlichtungsprogramme oder durch Mediation, und Schulentwicklung bzw. Schulprogramme.

Im Kanton St. Gallen liegt für den Volksschulbereich eine Broschüre aus dem Jahr 2003 mit dem Titel „sicher!gesund!“³³ vor, die im Teil „Schule und Gewalt“ „Strategien für Lehrkräfte und Behörden zu Prävention, Früherfassung und Krisenintervention“ darstellt und sich im Teil „Mobbing in der Schule“ mit dieser Gewaltform befasst.

„*Schule und Gewalt*“ geht auf die Entstehung von Gewalt ein, auf Sackgassen im Umgang mit Gewalt (z.B. Sündenbock-Denken, Bagatellisierungen) und auf *geschlechtsspezifische Unterschiede* im Gewaltverhalten. So komme es bei Mädchen tendenziell stärker zu verbaler und versteckter Gewalt (z.B. durch Drohbriefe) und sie gingen dabei eher gezielt vor. Burschen dagegen neigten zu spontaner Gewalt mit eher zufälligen Opfern. Ein Kapitel ist dem *Beitrag von Lehrpersonen* zu Schülergewalt gewidmet (zu hohe Ansprüche, zu hohe Toleranz, Ausgrenzung, Zeit- und Stoffdruck u.a.).

Im Hauptteil werden fünf unterschiedliche Konzepte zur Aggressionsbewältigung und Prävention vorgestellt. Das *Themenzentrierte Theater (TZT)* geht davon aus, dass Konflikte nicht „im luftleeren Raum“ inszeniert werden, sondern dass die Akteure immer auch MitspielerInnen und ein Publikum haben. Das Konfliktthema der Klasse wird auf einer spielerischen, fiktiven Ebene bearbeitet und über diesen Zugang eine konstruktive Auseinandersetzung ermöglicht.

Unter dem Titel „Interventionsmöglichkeiten im Konfliktfall“ wird auf die *Krisenintervention* durch SchulpsychologInnen eingegangen.

Daran schließt eine Darstellung des *Interventionsprogramms nach Olweus* mit Maßnahmen auf der Schul-, der Klassen und der individuellen Ebene an.

Das *Mythodrama* ist eine Form der Krisenintervention, bei der alle Beteiligten eingebunden sind: SchülerInnen, Eltern, Schulbehörde und LehrerInnen. Es wird ein Märchen erzählt, für das die Kinder einen Schluss erfinden müssen. Damit soll „das Schreckliche des menschlichen Seins bewusst in die Schule eingebracht“ und bearbeitbar werden.

Schließlich wird auf das *Konstanzer Trainingsmodell (KTM)* eingegangen, mit dem die Sozialkompetenz von LehrerInnen erhöht werden soll. Zwei Lehrpersonen besuchen einander gegenseitig im Unterricht und tauschen sich über ihre jeweiligen Beobachtungen aus. In der Folge sollen neue Handlungsstrategien gegenüber schwierigen SchülerInnen ausprobiert und wieder von der Kollegin/dem Kollegen beobachtet und kommentiert werden.

³³ www.schule.sg.ch/lehrkraefte/volksschule/downloads

An die Darstellung dieser Formen möglicher Intervention schließen Ausführungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit Polizei und Jugendanwaltschaft an.

Der Teil „*Mobbing in der Schule*“ beschreibt die Hintergründe für die Entstehung von Mobbing und dessen Auswirkungen. *Präventiv* wird vorgeschlagen, die aktuelle Situation an der Schule zu erheben, Regeln in Vertragsform aufzustellen und Konfliktlösungsstrategien einzuüben, organisatorische Anpassungen vorzunehmen (z.B. Klasseneinteilung) und gegebenenfalls Facheinrichtungen beizuziehen. *Interventionen* müssen in erster Linie das Opfer schützen und den Tätern verdeutlichen, dass ihr Verhalten nicht akzeptiert wird. Dabei sei wichtig, diese nicht bloßzustellen oder zu bestrafen, sondern zu überzeugen und die gesamte Gruppe/Klasse in die Verantwortung einzubinden.

Auf der Homepage von „Politik und Unterricht“ findet sich ein Vorschlag für eine *Anti-Mobbing-Konvention*.³⁴ Die VertreterInnen der SchülerInnen, der Eltern und der Lehrerschaft sollen die zehn dort ausformulierten Artikel „für eine Schule ohne Mobbing und Schikane“ unterschreiben und sich zu ihrer Einhaltung verpflichten.

Eine Art spontane Eingreifgruppe sind die „*Peacemakers*“³⁵, zu denen es aus der Schweiz einen kurzen Bericht³⁶ gibt. Peacemakers werden nach einer kurzen Ausbildung dafür eingesetzt, um v.a. in Unterrichtspausen entstehende Konflikte zu schlichten. Ihre Auswahl erfolgt durch die Klasse, BetreuungslehrerInnen stehen ihnen zur Seite.

In den *Niederlanden* haben vier Elternorganisationen bereits 1994 eine Kampagne gegen Gewalt in der Schule gestartet und ein *Nationales Bildungsprotokoll gegen Gewalt in der Schule*³⁷ erarbeitet, das von Schulen beschlossen werden soll. Die Unterzeichner – VertreterInnen der Lehrerschaft an einer Schule, des Schulleiternbeirats und der Schülermitverwaltung – erklären, dass sie gemeinsame Strategien gegen Gewalt an der Schule verfolgen wollen, und verpflichten sich konkret dazu, SchülerInnen für das Problem zu sensibilisieren; den Eltern Informationen zur Verfügung zu stellen; einen Berater/eine Beraterin an der Schule einzustellen; Gelder für Trainings, Informationsmaterial u.ä. zur Verfügung zu stellen; sowie mit anderen Schulen zu kooperieren.

³⁴ www.lpb.bwue.de/aktuell/puu/3_98/puu983s.htm

³⁵ www.ncbi.ch/peacemakers.html

³⁶ www.schule.stansstad.ch/primar/projgewalt/peacemaker.htm

³⁷ www.gold.ac.uk/euconf/german/poster/nieder.html

Außerdem haben diese nationalen Elternorganisationen eine Broschüre mit *sechs Empfehlungen* gegen schulische Gewalt (insbesondere Drangsalieren) herausgegeben. Die erste fordert eine umfassende Information aller Gruppen an der Schule über schulische Gewalt und schlägt eine Aufstellung von verbindlichen Regeln bzw. einen Vertrag gegen Gewalt vor. Die zweite Empfehlung bezieht sich auf die Entwicklung von Präventivstrategien gegen Gewalt, die dritte auf die Sensibilisierung der Lehrerschaft gegen Gewalt. Weiters müssen LehrerInnen klar gegen Übergriffe Stellung beziehen. In der fünften Empfehlung werden verschiedene Reaktionsformen auf Gewalt angesprochen: nicht-konfrontative und konfrontative. Die sechste Empfehlung schließlich ist nicht angeführt, es ist festgehalten, dass sie ausschließlich auf die niederländische Situation anwendbar sei.

In *Frankreich* veröffentlichte das französische Bildungsministerium im November 1997 einen Plan zur Bekämpfung von Gewalt in der Schule, der sowohl Präventiv- als auch Strafmaßnahmen enthielt.³⁸

Diesem Plan war eine nationale Erhebung nach drei *Schultypen* vorhergegangen:

- Collège (Pflichtschule für Zehn- bis Fünfzehnjährige)
- Lycées Professionels (höhere Schulen für Fünfzehn- bis Neunzehnjährige)
- Lycées d'enseignement général et technologique (Höhere Technische Lehranstalten für Fünfzehn- bis Zwanzigjährige).

Je nach Schultyp ließen sich die Gewaltvorfälle folgendermaßen kategorisieren (Angaben in Prozent):

	Schultyp 1	Schultyp 2	Schultyp 3
Verbale Gewalt	47	39	27
Physische Gewalt	20	14	10
(versuchter) Raub	11	15	23
Graffiti	-	-	11

Ein besonders auffallendes Ergebnis ist die hohe Zahl von (versuchten) Raubüberfällen in Schultyp 3: Hier kommt es insgesamt häufiger zu physischer als zu verbaler Gewalt.

Als *Opfer* der Gewalthandlungen wurden in 67 Prozent der Fälle SchülerInnen und in 17 Prozent LehrerInnen genannt. In 15 Prozent der Fälle war Schuleigentum zerstört worden. Die

³⁸ Die folgenden Informationen sind der <http://ericcass.uncg.edu/virtuallib/bullying/1021.html> entnommen. Diese Webseite wurde am 19. Dezember 2003 geschlossen.

Gewalt ging zu 0,5 Prozent von LehrerInnen, zu 92,5 Prozent von SchülerInnen, von Eltern zu einem Prozent und zu sechs Prozent von anderen aus.

Der Plan des Bildungsministeriums enthielt u.a. folgende Maßnahmen:

- Publikation und Distribution von Handbüchern und Broschüren gegen Gewalt,
- Hilfestellung und Beratung für Gewaltopfer von Seiten der regionalen Schulbehörden,
- LehrerInnentraining,
- zusätzliche LehrerInnenposten im Bereich Soziales und Gesundheit,
- spezielle Tätigkeiten (Jobs) für SchülerInnen in stark betroffenen Schulen,
- Verkleinerung der größten Schuleinheiten,
- Maßnahmen zur Stärkung der Autorität von LehrerInnen,
- zusätzliche Unterrichtseinheiten zur Vermittlung ziviler Verhaltensnormen,
- außerschulische Aktivitäten, Sport, kulturelle Angebote,

sowie auf einer höheren institutionellen Ebene:

- Sicherheitsabkommen auf lokaler Ebene
- Zusammenarbeit verschiedener Behörden auf verschiedenen Verwaltungsebenen (Polizei, Gerichte, Schulbehörden)
- Einrichtung von Komitees für Gesundheit und staatsbürgerliches Bewusstsein in Schulen.

In *Italien* wurde 1990 ein Gesetz zum Schutz Jugendlicher erlassen, mit dem auch die Gründung eines *Fonds zur Finanzierung von Interventions- und Präventionsprojekten* erfolgte.³⁹

Im Schuljahr 1997/98 wurden u.a. folgende Projekte durchgeführt:

- C.I.C.: Schaffung von *Informations- und Beratungsstellen* in allen höheren Schulen. Ziel dieser Einrichtungen ist es, auf lokaler Ebene den betroffenen SchülerInnen Informationen und Hilfestellungen zukommen zu lassen.
- *Familienprojekt*: Einbeziehung der Familien, um die Beziehungen zwischen SchülerInnen, Schulen und sozialem Umfeld zu verbessern und um in weiterer Folge die psychische Verwundbarkeit der SchülerInnen zu reduzieren.
- *Trainingsprojekt* für das gesamte Schulpersonal: verbesserte Unterrichtsmethoden, um Risikogruppen unter den SchülerInnen zu helfen; auch nicht unterrichtendes Personal wurde darin geschult, Gewalt (v.a. in Pausenzonen) zu erkennen und zu kontrollieren.

³⁹ <http://ericass.uncg.edu/virtuallib/bullying/1021.html>, vgl. Anm. 3.

Im Jahr 1993 setzte das *finnische Unterrichtsministerium* ein Komitee zur Erfassung von Gewalt in den Schulen sowie zur Erarbeitung konkreter Interventionsmaßnahmen ein.⁴⁰ Der Bericht erbrachte u.a. folgende Ergebnisse bzw. Vorschläge zur Besserung der Situation:

- Mobbing fand in jeder untersuchten Schule statt.
- Die Schulen müssten ein Memorandum herausgeben, dass Gewalthandlungen nicht länger geduldet würden.
- Jede einzelne Schule habe über geeignete Maßnahmen im Umgang mit Gewalt zu entscheiden.
- Die getroffenen Entscheidungen müssten vom gesamten Schulpersonal mitgetragen werden.
- Informationen über Interventionsmodelle sowie eine entsprechende Schulung des Personals müssten gewährleistet werden.
- Im Rahmen von Präventionsmaßnahmen wurde die Notwendigkeit der Früherkennung von Mobbing betont.

1998 startete das Ministerium schließlich das „*Healthy Self-Confidence*“ Projekt. Ziel war die Entwicklung und Verbreitung von Methoden zur Stärkung des Selbstbewusstseins von SchülerInnen. Weiters sollte an jeder der teilnehmenden Schulen ein Arbeitsklima geschaffen werden, das durch kooperative Lernmethoden den Ausschluss bestimmter SchülerInnen verhindern und besser auf die individuellen Bedürfnisse der Einzelnen eingehen könne.

In speziellen Seminaren und Trainings sollten die pädagogischen und psychologischen Kompetenzen des Lehrpersonals vertieft und verbessert werden.

Konkrete Projekte zum Umgang mit Gewalt in der Schule

Bei den hier angeführten Schulprojekten, die ausschließlich im deutschsprachigen Raum recherchiert werden konnten, handelt es sich überwiegend um die Ausbildung von StreitschlichterInnen/MediatorInnen, andere Praktiken der Konfliktlösung oder -prävention sind deutlich weniger verbreitet.

⁴⁰ <http://www.gold.ac.uk/euconf/posters/finland.html>,
<http://europa.eu.int/comm/education/archive/violence/docs/fin-en.pdf>

Streitschlichtung/Mediation

Über einen bei der Literaturrecherche gefundenen Hinweis⁴¹ wurde beim Landesgesundheitsamt *Baden-Württemberg* ein Bericht zur „Gesundheitsförderung und Gewaltprävention an Schulen in Baden-Württemberg“ angefordert, der eine *Projektdatenbank* zu diesen beiden Themen enthält. Mit Stand Dezember 1999 sind in dieser Datenbank 131 Projekte im Bundesland ausgewiesen, von denen sich 76 mit Gewalt (vor allem, aber nicht nur in der Schule) auseinandersetzen. Davon befassen sich 22 (28,9 Prozent) mit Streitschlichtung/Mediation; die anderen Projekte streuen weit und fokussieren etwa auf das Training sozialer Kompetenzen, auf Sensibilisierung für Gewalt, auf soziales Lernen, auf das Einüben eines Anti-Gewalt-Liedes oder – v.a. im Grundschulbereich – auf Prävention gegen sexuelle Gewalt. Während die Ausbildungen zur Streitschlichtung längerfristige Projekte sind, handelt es sich bei den anderen meistens um kürzere Interventionen, die teilweise auch nur einen Nachmittag lang dauerten.

Die Projektbeschreibungen sind jeweils auf einer Seite zusammengefasst und liefern in den meisten Fällen Angaben darüber, ob das Projekt geschlechtsspezifisch bzw. kulturspezifisch ausgerichtet ist. Bei den Streitschlichtungsprojekten ist rund jedes fünfte (15 – 19,7 Prozent) geschlechtsspezifisch und etwa jedes achte (13 – 13,2 Prozent) interkulturell ausgerichtet. Genauere Angaben zu den Projekten finden sich in diesem Reader kaum, Evaluierungen gar nicht.

Die *Ausbildung* für eine „*Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler*“ wird in einer Veröffentlichung aus Rheinland-Pfalz genauer dokumentiert (PZ Rheinland-Pfalz 2002)⁴². Dabei wird auf ein Trainingsprogramm Bezug genommen, das seit 1993 in einer Realschule in Sondern/Sauerland praktiziert wird.

Nach einer umfangreichen Einleitung, die auf das Phänomen Gewalt in der Schule und die Bedeutung von Mediation eingeht, werden verschiedene *Maßnahmen* angesprochen, die das Mediationsangebot an einer Schule unterstützen können – z.B. die Vereinbarung von Regeln für einen wirksamen Unterricht (ebd., 31-45) oder die gemeinsame Übernahme von Verantwortung für eine Schulordnung (ebd., 46 f.). Die Vorschläge sind stark praxisorientiert und detailliert. So werden etwa eine Vereinbarung zwischen einer Klasse und ihrem Lehrer über bestimmte Verhaltensregeln (ebd., 32) oder ein Fragebogen betreffend die Zufriedenheit der SchülerInnen (ebd., 33) vorgestellt. Weiters wird ein *Training für SchülervorteilerInnen*, das

⁴¹ www.kidsmobbing.de/schulprojekte.php

⁴² Der Hinweis darauf wurde über den Landesbildungsserver gefunden: <http://pz.bildung-rp.de>

seit 1980 mehrfach an einer Schule in Klosterbrunnen stattgefunden hat und mit dem die Zusammenarbeit in der Schule verbessert werden sollte, beschrieben (ebd., 48-50).

Den Hauptteil der Broschüre bildet der Vorschlag für eine *Streitschlichterausbildung* (ebd., 55-140). Diese ist in 25 *Trainingseinheiten* gegliedert; die verschiedenen Inputs, Übungen und Hausaufgaben werden ausführlich dargestellt. In der Vorbereitungsphase (Einheiten 1-9) erfolgen Schwerpunktsetzungen bei nonverbaler/verbaler, offener/verdeckter Kommunikation, bei den Themen Ich-Botschaften und Aktives Zuhören. Danach wird das Schlichtungsgespräch eingeübt und reflektiert (Einheiten 10-22), und in den abschließenden Einheiten (23-25) wird auf organisatorische Erfordernisse in der Schule eingegangen.

Es folgen Beispiele für Streitschlichtungen an der Schule, bei denen konkrete Fälle nachgezeichnet werden (ebd., 141-166).

Im Abschlusskapitel wird auf die *Erfahrungen mit Streitschlichtungen* an zwei Schulen, in Sundern und in Bergheim-Oberaußem, eingegangen (ebd., 167-169). An den beiden Realschulen ist Streitschlichtung seit acht bzw. sechs Jahren etabliert. Die *Anzahl* der Schlichtungsfälle habe *kontinuierlich zugenommen*, wobei der Anfall im ersten Schulhalbjahr immer stärker sei. Dies hänge vermutlich zum einen damit zusammen, dass für die SchülerInnen zu Schulbeginn alles neu und damit auch stärker konflikthaft sei. Zum anderen würden die SchülerInnen im Schulalltag lernen, mit Konflikten gewaltfrei umzugehen, weshalb die Anlässe für Schlichtungen zurückgingen.

Zielgruppe für Streitschlichtungen seien insbesondere *jüngere SchülerInnen* (Klassen 5 bis 7), das Angebot werde aber auch von älteren angenommen. Streitschlichtung werde immer stärker von *Gleichaltrigen* durchgeführt, ältere SchülerInnen seien aber auch an Schlichtungen durch LehrerInnen interessiert.

Im Regelfall gelte es, zwischen zwei KontrahentInnen zu vermitteln, gelegentlich seien aber auch Gruppen betroffen – in solchen Fällen erfolge eine Co-Mediation. Bei *Burschen* komme es häufiger zu Schlichtungen als bei Mädchen.

Üblicherweise seien bei erfolgreich geschlichteten Konflikten die betroffenen Parteien nicht ein zweites Mal zu einem Schlichtungsgespräch gekommen. Dabei bleibe offen, ob das bedeute, dass der Streit wirklich endgültig gelöst worden sei, oder ob die Parteien gelernt hätten, ihren Konflikt selbst beizulegen.

Dass die *Notwendigkeit einer Streitschlichtung* von den *Betroffenen selbst* und nicht von außen beurteilt werde, habe eine *deeskalierende Wirkung*: Es stehe den SchülerInnen damit offen, Auseinandersetzungen selbst befriedigend zu lösen.

Durch das Streitschlichtungsangebot habe sich die *Atmosphäre an der Schule* deutlich verbessert und die Akzeptanz dieser Methode bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern werde immer größer.

Die detaillierte Darstellung und Auswertung eines Streitschlichtungsprogramms wurde auch für eine Ganztagsrealschule in Bonn, die *Emilie Heyermann Schule* (EHS), gefunden.⁴³ Seit 1998 werden an der EHS SchlichterInnen ausgebildet. Die Ausbildung erfolgt in der 9. Klasse; als Zielgruppe sind v.a. die 5. und 6. Klasse vorgesehen. Der Altersunterschied soll die Akzeptanz der MediatorInnen erhöhen.

Im Zeitraum vom 11.9. bis zum 2.11.2000 – also während sechs Schulwochen – erfolgten 12 Streitschlichtungen, die von 29 Burschen und sechs Mädchen in Anspruch genommen wurden (sechs Gruppen- und sechs Zweierschlichtungen). Hintergründe für die Konflikte waren achtmal Meinungsverschiedenheiten, fünfmal körperliche Angriffe, jeweils drei Beleidigungen und Bedrohungen, je zweimal Regelverletzungen und Sachbeschädigungen. Je einmal war eine Sache weggenommen worden, ein Geheimnis verraten worden, eine Verletzung versehentlich erfolgt und einmal ging es um ein Missverständnis.

Zehn Vorfälle konnten sofort geschlichtet werden, zweimal erfolgten Vertagungen. Alle Mediationen wurden mit einer Vereinbarung abgeschlossen, die von den Beteiligten beim Folgetreffen positiv bewertet wurde.

Im Zeitraum vom 16.8. bis zum 17.11.1999⁴⁴ war es zu 27 Schlichtungen gekommen, die alle mit einer Vereinbarung abgeschlossen werden konnten. Die „KlientInnen“ waren zu 55 Prozent Burschen und zu 45 Prozent Mädchen. Konflikthanlass waren in 16 Fällen körperliche Übergriffe, in je zwölf Fällen Meinungsunterschiede und Beleidigungen, dreimal Sachbeschädigungen und je zweimal Regelverletzungen bzw. Eigentumsdelikte. Der Anstoß zur Schlichtung war etwa gleich oft von den Betroffenen und von Lehrpersonen gekommen.

Von zwei PsychologInnen an der Universität Oldenbourg, Ulrich Mees und Annette Schmitt, wurde der Erfolg von Konfliktschlichtertrainings an drei *niedersächsischen Schulen* überprüft.⁴⁵ Von den in diesem Zusammenhang befragten SchülerInnen in acht Hauptschulklassen der Schulstufen 6 bis 9 hatte ein Drittel das Mediationsangebot bereits einmal oder mehrmals in Anspruch genommen. Die wichtigsten *Anlässe* für Streitschlichtungen waren Beleidigungen (28 Prozent), körperliche Auseinandersetzungen (22 Prozent) und indirekte Aggressionen

⁴³ <http://ehs.schulen.bonn.de/streitsc.htm>

⁴⁴ Hier fehlt die Angabe, um wie viele Schulwochen es sich handelte.

⁴⁵ www.idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=68633

wie die Verbreitung von Gerüchten oder Mobbing. Rund drei Viertel der Konflikte konnten gelöst werden; Streitschlichtungen waren v.a. insofern effektiv, als damit eine Eskalation von Auseinandersetzungen vermieden werden konnte.

Die befragten *LehrerInnen* bewerteten nicht nur die Streitschlichtungen als solche positiv, sie betonten auch die Verbesserung von *sozialen Fähigkeiten* bei den SchlichterInnen, z.B. deren Teamfähigkeit. Das bestätigten die SchlichterInnen. Aus ihrer Sicht bestünden Probleme v.a. insofern, als manche „KlientInnen“ zu hohe Erwartungen an sie richteten.

Im Vergleich mit einer Erhebung an einer der drei Schulen aus dem Jahr 1999, vor Einführung der Streitschlichtung, zeigte sich 2002 ein auffälliger *Rückgang* von körperlichen Aggressionen, Sachbeschädigungen und Mobbing. Aus Sicht der SchülerInnen hätten nur zwei Formen verbaler Aggression – verspottet und beschimpft werden – zugenommen.

Auf dem Deutschen Bildungsserver⁴⁶ finden sich Hinweise auf verschiedene Mediationsprojekte. Streitschlichterausbildungen werden nicht nur von Schulen angeboten, sondern etwa in Nordrhein-Westfalen auch vom *Jugendrotkreuz*⁴⁷. Das JRK arbeitet eng mit Schulen zusammen und betreut dort Schulsanitätsdienste. In Zusammenhang mit dieser Tätigkeit wurde immer wieder die Notwendigkeit von Bewältigungsstrategien für gewalttätige Konflikte festgestellt. Bisher hat das JRK im Bereich Nordrhein an 132 Schulen StreitschlichterInnen ausgebildet. Es bietet Fortbildungen nicht nur für SchülerInnen, sondern auch für LehrerInnen an, die damit als AusbilderInnen für ein Mediationstraining mit SchülerInnen befähigt werden sollen. Evaluierungen finden sich auf der Homepage keine.

Weitere Beispiele für Streitschlichtung finden sich über den Deutschen Bildungsserver an Schulen in Nürnberg, Hamburg und Berlin.

Die Peter Vischer Schule in *Nürnberg*⁴⁸ bietet seit 1998 Mediation an. Die Schule wurde u.a. wegen dieses Schwerpunktes 1999 in das „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann Stiftung aufgenommen. Auf der Homepage findet sich ein kurzes Resümee der StreitschlichterInnen nach fünf Jahren Tätigkeit. Als positiv empfunden wurden die hohe Akzeptanz bei MitschülerInnen und Eltern. Die Unterstützung von Seiten der *Lehrerschaft* scheint nicht durchgängig gegeben zu sein, da nur „einzelnen“ LehrerInnen dafür gedankt wird, dass sie die MediatorInnen in ihren Unterricht einladen und damit deren Tätigkeit bekannt machen würden bzw. notwendige Unterrichtsbefreiungen erteilen würden.

⁴⁶ www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1252

⁴⁷ www.drk-nordrhein.net/JRK

⁴⁸ www.kubiss.de/schulen/pvs/pvsngb/index.htm

Kritisch wird vermerkt, dass es den MediatorInnen noch immer nicht gelungen sei, sich für MitschülerInnen und LehrerInnen als feste Institution an der Schule zu etablieren und die *Schwellenangst* bzw. *Vorurteile* bei den MitschülerInnen so weit abzubauen, dass diese freiwillig das Schlichtungsangebot wahrnehmen. Wegen der fehlenden Nachfrage wurde ein regelmäßiger Pausendienst als Ansprechmöglichkeit nicht aufrechterhalten, Kontaktaufnahmen sind aber über E-Mail möglich.

Auf der Homepage der StreitschlichterInnen finden sich diverse *Formulare*, z.B. für die Zuweisung zur Mediation, für Protokolle und Abschlussvereinbarungen.

Streitschlichterprogramme bestehen an fünf *Hamburger* Schulen, wobei die im Internet verfügbaren Informationen bei vier Schulen sehr allgemein gehalten sind.⁴⁹ Der Projektbericht der *GHR-Schule Stübenhofer Weg*⁵⁰, der vom Mai 2002 datiert, geht dagegen auch auf Probleme ein. Nach einem zweijährigen Mediationsangebot wurde festgestellt, dass die *Nachfrage* nach Streitschlichtungen nach einer starken Anfangsphase *völlig abgeflaut sei*. Zum Berichtszeitpunkt gab es anscheinend keine Mediationsfälle und es sollte eine neue „Werbeoffensive“ gestartet werden. Ein wesentlicher Punkt für die Nicht-Inanspruchnahme scheint die fehlende oder *zu geringe Unterstützung von Seiten der Lehrerschaft* gewesen zu sein. Trotz vielfältiger Informationen für die LehrerInnen sei anscheinend nicht ausreichend vermittelt worden, dass das Projekt konkreter Unterstützung bedürfe, und zwar insbesondere der Meldung von Konflikten an die StreitschlichterInnen. Dahinter scheinen aber stärkere *Ressentiments* zu stehen: „Das Kollegium sollte das Konzept der Peer-Mediation so vermittelt bekommen, dass es dieses auch anzweifeln kann, da sonst offensichtlich keine aktive Unterstützung möglich ist. Das theoretische Konzept der Peer-Mediation sollte vor ihrer Einrichtung also bekannt sein.“

Auch für die *Mediationsausbildung* gab es anfänglich sehr großes Interesse, das aber bald zurückging: Von 19 TrainingsteilnehmerInnen schlossen nur sieben ab. Manchen SchülerInnen sei etwa bei der Ausbildung „zu viel geredet und zu wenig gehandelt“ worden, außerdem lagen die Trainingstermine teilweise in der Freizeit. Zukünftig solle die Ausbildung im Rahmen eines Wahlpflichtkurses erfolgen; die Mediationstätigkeit wurde schon zum Berichtszeitpunkt durch ein Wahlpflichtkursezeugnis anerkannt.

⁴⁹ z.B. www.hh.schule.de/redder/konflikt.htm

⁵⁰ www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/innovation/hrschulen/gewalt.html

Aus Berlin liegt ein Erfahrungsbericht für eine *Mediation durch Eltern* an einer Grundschule vor.⁵¹ Die Initiative ging von einem Polizeibeamten aus; das Projekt startete im Herbst 1997. An der Mediationsausbildung nahmen Eltern, LehrerInnen und die beiden SchulleiterInnen teil. Das Interesse von Eltern (vor allem Müttern) an der Mediation sei sehr groß gewesen und das Projekt gut angenommen worden. Der Hintergrund für die Einführung der Mediation habe darin gelegen, dass Gewaltvorfälle stark zugenommen hätten: Täglich hätten Prügeleien stattgefunden, bei denen es regelmäßig zu Verletzungen gekommen sei. Nur eineinhalb Jahre später seien die *Gewaltvorfälle* um sechzig Prozent *zurückgegangen* und die Schule sein „insgesamt friedlicher“ geworden.

Allerdings gebe es immer noch „zwei bis drei Schüler pro Klasse“, die durch Mediation nicht ansprechbar seien und gegen die Ordnungsmaßnahmen gesetzt werden müssten. Die meisten kämen bei Konflikten schon sehr früh zur Mediation, so dass Eskalationen vermieden werden könnten.

Durch die Information der LehrerInnen über die Mediation hätten auch diese besseres „Handwerkszeug“ zur Verfügung und fürchteten sich weniger vor Konflikten.

Auch in Österreich konnten über die Internetrecherche einige Texte zu Streitschlichtung an Schulen ausfindig gemacht werden. So skizzieren etwa Gottfried *Banner* und Heinz *Teufelhart* in ihrem Aufsatz „Das Projekt ‚Peer-Mediation‘ an Wiener AHS“⁵² das Basiskonzept und resümieren den Projektstand. Dabei werden – ähnlich wie in Hamburg – Probleme angesprochen: So würden LehrerInnen zu viel oder zu wenig Konfliktfälle an MediatorInnen weitergeben oder diese für atypische Aufgaben einsetzen; es würden noch zu wenige SchülerInnen durch das Angebot erreicht; und Mediation dürfe nicht als Alibi dafür verwendet werden, dass an der Schule genug für Gewaltprävention getan werde.

Für das Wiener Gymnasium *Rahlgasse* liegt eine Evaluation der Tätigkeit der sog. StreithelferInnen vor.⁵³ Im Sommersemester 2001 wurden die ersten MediatorInnen – SchülerInnen der 2. und 3. Klassen – ausgebildet, die im Schuljahr 2001/02 ihre Arbeit aufnahmen. Ein Schwerpunkt der Ausbildung lag im Bewusst-Machen von stereotypen *Geschlechterrollen*. Hinsichtlich des Konzepts, demzufolge Gleichaltrige Streit schlichten sollen, zeigte sich bald,

⁵¹ www.sensjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt - dort unter: Berliner Forum Gewaltprävention BFG 1/2000: Jutta Höch-Corona, Eltern gegen Gewalt an der Schule

⁵² www.schulpsychologie.at/download/tagung2002.pdf (publiziert in: bm:bwk (Hg.) (2003). Innovative Projekte der Schulpsychologie-Bildungsberatung, Wien, 10-12)

⁵³ www.sozialkompetenzzentrum.at/07wissenschaft/PeerMedRahlgasse.htm

dass die SchülerInnen einen gewissen *Altersunterschied* brauchten, um die SchlichterInnen zu akzeptieren, und Gleichaltrige das Angebot kaum nutzten.

Eine erste Bilanz im Juni 2002 machte deutlich, dass die Mediation wenig in Anspruch genommen worden war, was die BegleitlehrerInnen damit erklärten, dass sich das Projekt erst etablieren müsse: Es gebe einerseits Hemmschwellen und zum anderen seien vielen SchülerInnen die Zuständigkeiten noch nicht klar. Neben dem Mediationsangebot besteht auch die Möglichkeit von Einzelgesprächen. Während drei Viertel der Mädchen Streithilfe durch andere Mädchen bevorzugten, meinte fast die Hälfte der Burschen, dass für sie das Geschlecht der MediatorInnen keine Rolle spiele.

Die *Projektabzeptanz* sei sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den Lehrkräften sehr hoch, wobei viele SchülerInnen oft nur vage Vorstellungen darüber hätten und auch die LehrerInnen wenig über die Methode wüssten und daher im Schulalltag kaum Mediation nützten.

Johannes *Bechtold* gibt in seiner 2002 fertig gestellten Dissertation über „Peer-Mediation“⁵⁴ einen detaillierten Überblick über die Entwicklung von (Peer-)Mediation an der Schule sowie über Methoden und Techniken. Auf der Basis von umfangreichen Erhebungen bei zehn österreichischen Schulen, die Mediation anbieten, formuliert Bechtold Notwendigkeiten für eine erfolgreiche Realisierung solcher Projekte: Akzeptanz bei allen Personengruppen; Prozesshaftigkeit; Einbindung in die Schulprozessentwicklung; Kooperation mit externen ExpertInnen; und Sicherung der Finanzierung.

Interventionsprogramm nach Olweus

Von österreichischen WissenschaftlerInnen (Christiane *Spiel* u.a.) wurde das Olweus-Programm empirisch überprüft.⁵⁵ Unter 180 SchülerInnen *zwischen 12 und 14 Jahren* wurden Daten zu Drangsalieren und zum Schulklima eingeholt. Insgesamt war auffällig, dass jüngere SchülerInnen häufig Opfer von älteren SchülerInnen waren; dass *Burschen* mehr drangsalieren als Mädchen; dass männliche Opfer v.a. von direkter, weibliche dagegen von indirekter Aggression betroffen waren. Außerdem zeigten Opfer von indirekter Aggression hohe Angstwerte; ein gutes Familienklima korrelierte positiv mit niedrigen Werten beim Drangsalieren; und SchülerInnen mit hohen Werten beim Drangsalieren bevorzugten Horrorfilme.

⁵⁴ www.sozialkompetenzzentrum.at - dort unter: Wissenschaft und Forschung

⁵⁵ www.gold.ac.uk/euconf/german/poster/osterrch.html

In der Versuchsgruppe erfolgten während zehn Wochen Interventionen, in der Kontrollgruppe nicht. Nach Abschluss des Programms zeigten sich weder in Hinblick auf das Drangsalieren noch auf das Schulklima Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Als *Gründe für die Wirkungslosigkeit* vermuteten die WissenschaftlerInnen die kurze Dauer der Interventionen, die Art der Datenbeschaffung, den geringen Einsatz mancher LehrerInnen, Kinder und Eltern sowie die Tatsache, dass das Programm nur in einzelnen Klassen durchgeführt worden war. Sie schlossen daraus, dass ein Anti-Gewalt-Interventionsprogramm die Unterstützung der Schulverwaltung benötige und mit einer Kampagne zur Täter-Opfer-Problematik verbunden werden müsse.

Schulprogrammentwicklung

Als Beispiel dafür dienen die Erfahrungen einer Berliner Realschule.⁵⁶ Als 1989 eine Zunahme von Schmierereien, Vandalismus und Übergriffen durch SchülerInnen ebenso wie durch schulfremde Jugendliche bemerkt wurde, beschloss die Schule im Herbst 1990, eine Projektwoche zum Thema „Aggressionen“ und eine Informationsveranstaltung für Eltern durchzuführen sowie ein Schulcafé einzurichten und eine „AG Umwelt“ zu gründen. Generell sollte das Thema „Gewalt“ im Unterricht stärker behandelt werden.

Das „Schulprojekt zur Gewaltprävention, Schulentwicklung und Verantwortungsübernahme“ für die Jahre 1990 bis 1997 war Grundlage für die Schulprogrammentwicklung. In einer *ersten Umsetzungsphase* entstand das Café, Schulhof und -gebäude wurden neu gestaltet (Begrünung, Dekorationen) und ein „Zentrum für Einzelberatung und soziales Training“ wurde eingerichtet. Außerdem entstanden neue Arbeitsgemeinschaften wie der Hausaufgabenzirkel, die Kunstwerkstatt und eine Schulband.

Die *zweite Phase* konzentrierte sich auf die Schulprogrammentwicklung mit dem Ziel, das pädagogische Handeln zu verbessern und eine breite Einbeziehung aller Beteiligten zu erreichen. So wurden neue Lehr- und Lernformen erprobt, der Informationsfluss an der Schule ebenso wie die Vernetzung mit anderen Schulen verbessert, Sponsoring betrieben und Veranstaltungen durchgeführt. Zu Beginn dieser zweiten Phase sei es von Seiten der *Lehrerschaft* teilweise zu *Misstrauen* und Widerständen gekommen, die zu überwinden ein Jahr lang gedauert habe.

⁵⁶ www.sensjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt - dort unter: Berliner Forum Gewaltprävention BFG 1/2001: Christel Schminder, Gewaltprävention als Auftakt zur Schulprogrammentwicklung – ein Praxisbeispiel

Zum Berichtszeitpunkt waren etwa die Hälfte der SchülerInnen und LehrerInnen sowie ein Fünftel der Eltern aktiv in die vier Maßnahmen aus der ersten Phase eingebunden. Das damit erzeugte Wir-Gefühl habe zu einer deutlichen Verbesserung des *Schulklimas* geführt. Nicht nur seien *Übergriffe und Ordnungsmaßnahmen zurückgegangen*, sondern es zeige sich auch eine größere Kooperationsbereitschaft, mehr Toleranz und eine gesündere Ernährungsweise bei den SchülerInnen.

Im Internet wurde die Beschreibung eines weiteren Schulentwicklungsprozesses recherchiert (*Landauer-Anti-Gewalt-Programm für Schülerinnen und Schüler*⁵⁷), es fehlen in diesem Text aber Anmerkungen zur Umsetzung bzw. zu Schwierigkeiten dabei.

Schulregeln

An der Matthias-Claudius-Schule in *Neumünster*⁵⁸ wurden Schulregeln eingeführt, deren Übertretung mit Unterrichtsausschluss sanktioniert wird. Die *Neun Gebote* der Schule werden angeführt: „Kein Stoßen, Schlagen, Rempeln! Kein Beleidigen, Fluchen, Schimpfen! Keine Waffen und gefährliche Gegenstände! Keine Zigaretten, kein Alkohol, keine Drogen! Kein Vergreifen am Eigentum anderer! Kein Zerstören von Schuleigentum! Kein eigenmächtiges Verlassen der Schule oder Klasse! Kein Stören des Unterrichts!“ Diese Gebote sind Teil der Schulordnung und werden den SchülerInnen ausgehändigt. Um die Maßnahme den Eltern bekannt zu machen, gibt es einen Elternbrief, der sich ebenfalls auf der Homepage findet.

Gewalt von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen

Die Auseinandersetzung mit Gewalt in der Schule fokussiert stark auf SchülerInnengewalt, zum Aspekt der Gewaltausübung durch LehrerInnen fand sich im Zuge der Internetrecherche kaum Literatur. Ausnahme waren zwei österreichische Beiträge, beide aus der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (ohne genaues Datum): Volker *Krumm*/Birgit *Lamberger-Baumann*/Günter *Haider*: „Gewalt in der Schule – auch von Lehrern“⁵⁹ und Volker *Krumm*/Susanne *Weiß*: „Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über ‚Gewalt in der Schule‘“⁶⁰.

⁵⁷ www-user.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/lapsus/lapsus-uebersicht.html

⁵⁸ www.mcs.neumuenster.de/grundregeln.htm

⁵⁹ www.sbg.ac.at/erz/salzbürger_beaträge/krumm1.htm

⁶⁰ www.sbg.ac.at/erz/salzbürger_beaträge/fruehling_2002/krumm_weiss.pdf

Krumm/Lamberger-Baumann/Haider kritisieren in ihrem Beitrag, dass in empirischen Arbeiten zu Gewalt in der Schule Lehrergewalt fast durchgängig ausgeblendet bleibe. Die einzige Ausnahme in Österreich stelle die Studie von Karazman-Morawetz und Steinert (1995) dar. Die AutorInnen führten selbst eine *repräsentative Erhebung* bei SchülerInnen von 7., 8., 10. 11. und 12. Klassen durch, bei der Lehrergewalt als unerlaubtes und verletzendes Verhalten verstanden wurde. Den Aussagen der SchülerInnen zufolge kämen „verletzende Handlungen von Lehrern gegen Schüler (...) im Durchschnitt häufiger vor als verletzende Handlungen von Schülern gegen Schüler und Lehrer“. Die AutorInnen relativieren diese Aussage dahingehend, dass die Aggression von LehrerInnen andere Formen zeige. Daraus könne aber nicht geschlossen werden, dass sich das Ausmaß an erlebter Kränkung unterscheide. Die Befragungsergebnisse machten deutlich, dass ein hoher Anteil der SchülerInnen *Kränkungen durch MitschülerInnen und durch LehrerInnen als gleich belastend* erlebte. Daher fordern die AutorInnen eine stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Gewalt von LehrerInnen.

Der Aufsatz von Krumm und Weiß referiert zunächst Ergebnisse der bereits bei Krumm/Lamberger-Baumann/Haider angesprochenen Repräsentativerhebung. In der Folge wird auf eine weitere, qualitativ ausgerichtete Untersuchung der AutorInnen bei *StudentInnen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz* eingegangen. Mehr als drei Viertel der Befragten schilderten detaillierte „Kränkungsgeschichten“ aus ihrer Schulzeit, die nur zu einem geringen Teil Einzelvorkommnisse waren. Abschließend werden in diesem Beitrag *Maßnahmen gegen Lehrergewalt* diskutiert, deren Akzeptanz bei LehrerInnen und Eltern abgefragt worden war. Beide Gruppen hatten vor allem dem Vorschlag zugestimmt, man müsse „Lehrern intensiver helfen, wie sie mit schwierigen, unangenehmen, störenden Schülern pädagogisch erfolgreicher umgehen können“. Eine stärkere Kontrolle von LehrerInnen – etwa im Rahmen der Schulaufsicht oder des Disziplinarrechts – wurde von diesen deutlich abgelehnt, aber auch von Eltern weniger stark als unterstützende Maßnahmen befürwortet. Als eine von beiden Gruppen akzeptierte Kontrollmaßnahme erwies sich die schriftliche *Unterrichts- und Lehrer-evaluation*, die u.a. in den angelsächsischen Ländern schon seit langem verpflichtend ist.

Interviews mit Expertinnen und Experten

Die 14 Interviews fanden im März bzw. Anfang April 2004 statt und fokussierten auf die Einschätzung des Gewaltverhaltens von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich dessen Ausmaßes, auf Veränderungen im Gewaltverhalten, auf geschlechtsspezifische Auffälligkeiten, auf Erfahrungen mit Gewaltprävention sowie auf den Umgang von Eltern mit schulischer Gewalt.

Der Kreis, aus dem die ExpertInnen stammen, wurde sehr weit gefasst, um ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen und Meinungen zu erheben. Dies schien uns vor allem deshalb wichtig, weil in Österreich kaum umfassende Untersuchungen zu Gewalt bzw. Gewaltprävention in der Schule vorliegen. Bei den Interviews interessierte uns die alltägliche Gewalt, weshalb wir keine Institutionen einbezogen, die ausschließlich mit Opfern von schwerer Gewalt bzw. stark auffälligen GewalttäterInnen arbeiten.

Die breit gestreuten Arbeitsbereiche der ExpertInnen bedingen unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen, so dass wir uns statt einer zusammenfassenden Darstellung dafür entschieden haben, jeweils die Inhalte der einzelnen Interviews wiederzugeben. Mit Ausnahme einer Gesprächspartnerin erklärten sich alle ExpertInnen mit der Nennung ihres Namens einverstanden.

Expertinnen aus dem Schulbereich

Als Expertinnen aus dem Schulbereich interviewten wir eine Schuldirektorin, eine AHS-Lehrerin und die Bundesschulsprecherin.

Magistra Heidi Schrod, Direktorin des *BG und BRG Rahlgasse*, meinte, sie sei lange der Meinung gewesen, dass Gewalt in der Schule nicht zugenommen, sondern sich lediglich die Wahrnehmung und Sensibilität in diesem Bereich geändert hätten. Mittlerweile sei sie jedoch zur Ansicht gelangt, dass in den Schulen Gewalt sehr wohl zugenommen bzw. andere Formen angenommen habe. Der Umgang der SchülerInnen miteinander sei brutaler geworden – man höre nach einem kurzen Streit nicht mehr auf, sondern lasse die Situation oft eskalieren. Außerdem habe sich die Art der Konfliktaustragung geändert: Wären Meinungsverschiedenheiten früher eher über Raufereien ausgetragen worden, d.h. ein einzelner gegen einen anderen,

so habe sich heute das Gewicht stärker in Richtung einer spezifischen Gruppendynamik verlagert, d.h. dass auffällig oft mehrere über eine/einen herfallen würden. Verbale Gewalt habe ebenso wie Mobbing zugenommen.

Diese Entwicklung sei *nicht schichtspezifisch*. Heidi Schrodtt unterrichtete 17 Jahre lang an einer Schule im zehnten Bezirk. Das dortige Milieu war eher proletarisch, jenes der Rahlgasse hingegen bürgerlich-städtisch. Obwohl im zehnten Bezirk die Eltern in der Erziehung noch eher körperliche Gewalt angewandt hätten und der Umgangston bei den Kindern rauer gewesen sei, habe es während ihrer dortigen Unterrichtstätigkeit weniger Alltagsgewalt gegeben.

Körperliche Gewalt sei sehr stark auf Burschen beschränkt, Mädchen würden diese meist nur dann gebrauchen, wenn sie sich wehrten. Verbale Gewalt sei auf beide Geschlechter gleichermaßen aufgeteilt, Obszönitäten kämen eher von den männlichen Schülern. Auch *Mobbing* sei bei Jungen mehr verbreitet, wobei Mädchen andere, weniger sichtbare Formen des Mobbing ausüben würden, indem sie sich beispielsweise über das Aussehen anderer lustig machten. *Verbale Gewalt* habe auch insbesondere gegenüber LehrerInnen zugenommen, diese würden von den SchülerInnen manchmal regelrecht heruntergemacht. Dies gehe in erster Linie von Burschen aus.

Das Gymnasium Rahlgasse hat zusätzlich zur Schul- und Hausordnung eine *Verhaltenspyramide* erstellt, in welcher systematisch aufgezeigt wird, mit welchen Konsequenzen bei Regelverstößen zu rechnen ist. Die Sanktionen reichen vom LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch (unterste Ebene) bis zur Disziplinarkonferenz (höchste Ebene), in der das gesamte Lehrerkollegium über eine/n SchülerIn urteilt. Dies stellt eine sehr drastische Maßnahme dar und setzt die/den Betroffene/n stark unter Druck. Als Vorstufe in einer abgeschwächten Form wurde deshalb das Disziplinarkomitee eingeführt. Dieses besteht aus je drei LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern und soll die massivste Sanktion, nämlich den Ausschluss, verhindern. Der Schwerpunkt werde auf allen Ebenen der Verhaltenspyramide auf das Ausdiskutieren bestehender Konflikte gelegt. Dabei sollen die betroffenen SchülerInnen ebenso zu Wort kommen wie deren etwaige Opfer. Es soll weniger gestraft, als TäterInnen zur *Wiedergutmachung* bewegt werden: SchülerInnen, die sich des Vandalismus in der Schule schuldig gemacht haben, werden beispielsweise zum Putzdienst eingeteilt.

Die *Eltern* seien am Gymnasium Rahlgasse gegenüber Gewaltfragen eher sensibilisiert, was vielleicht auch damit zu tun hat, dass Eltern wie SchülerInnen eine Präambel zur Verhaltenspyramide unterschreiben müssen, in der darauf hingewiesen wird, wie wichtig der gegenseitige respektvolle Umgang in der Schule ist.

Im Bereich Prävention und Intervention setzt das Gymnasium Rahlgasse unter anderem auf *Peer-Mediation*.⁶¹ Jedes zweite Schuljahr werden je ein Mädchen und ein Bub aus allen zweiten und dritten Klassen ausgewählt, die gemeinsam die nächste Generation *StreithelferInnen* bilden sollen. Da Sozialkompetenz geschlechtsabhängig sei, müsse auch die Auswahl der künftigen MediatorInnen geschlechtssensibel erfolgen, d.h. es werden immer zwei Burschen und zwei Mädchen zu StreitschlichterInnen ausgebildet. Das Auswahlverfahren berücksichtige die anonymisierte Einschätzung der ganzen Klasse und die Meinung des LehrerInnen-teams. Die Ausbildung erfolgt durch ein gemischtgeschlechtliches Team von externen MediatorInnen und an der Schule unterrichtenden LehrerInnen, die ebenfalls in Mediation geschult sind. Ab der vierten Klasse nehmen die ausgebildeten StreitschlichterInnen ihre Tätigkeit auf, indem sie durch alle Klassen gehen und den SchülerInnen die Vorteile einvernehmlicher und gewaltfreier Konfliktlösung erklären. Der Erstkontakt kann schriftlich erfolgen, wobei sich die SchülerInnen eines eigens eingerichteten Postkastens bedienen können. Weiters wurde ein „Streithilfekammerl“ eingerichtet, das einmal in der Woche während einer großen Pause für Anfragen offen steht. Die vertraulichen Konfliktgespräche finden zu einem vereinbarten Zeitpunkt statt. Die StreithelferInnen treffen einander regelmäßig, um Erfahrungen auszutauschen; zusätzlich finden regelmäßige Treffen mit den BetreuungslehrerInnen statt. Das Mediationsangebot werde von den SchülerInnen der Rahlgasse gut angenommen, wobei zu beobachten sei, dass Mädchen als Schlichterinnen beliebter seien als Burschen. Außerdem würden sich ältere SchülerInnen nur selten den jüngeren StreitschlichterInnen anvertrauen, weshalb man überlege, die Mediationsausbildung in die Oberstufe zu verlegen.

Neben der Mediation setzt das Gymnasium Rahlgasse weitere Maßnahmen gegen schulische Gewalt. Der vielfältige Ansatz vereinigt *KoKoKo* (Kommunikation, Kooperation, Konfliktbearbeitung), bewusste *Koedukation* und Mediation. Bei allen diesen Präventions- und Interventionsinstrumenten nehmen *Genderreflexionen* einen zentralen Platz ein.

⁶¹ Vgl. hier und im Folgenden die Broschüre „StreithelferInnen“ des BG und BRG Rahlgasse sowie den von Christine Reidl und Sybille Reidl verfassten Endbericht „Projekterevaluation: StreithelferInnen in der Rahlgasse“.

Mit dem *Schulpsychologischen Dienst* gebe es kaum Kooperationen, was jedoch nichts mit der Qualität der Leistungen zu tun habe, sondern vielmehr mit den mangelnden Ressourcen dieser Institution.

Magistra Susanne Öllinger-Winkler, Lehrerin am GRG 10 (Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Ettenreichgasse im 10. Wiener Gemeindebezirk), wirkte Mitte der 1990er Jahre intensiv am Projekt *Soziales Lernen* mit und ist Koautorin der vom bm:bwk herausgegebenen Broschüre „betrifft: Demokratie lernen“. Das Projekt Soziales Lernen wurde während zwei Jahren an vielen Wiener Schulen durchgeführt. Ziel war die Erarbeitung langfristiger Lösungsstrategien für innerschulische Konflikte und Probleme.

Susanne Öllinger-Winkler konstatiert einen Rückgang des Interesses an Sozialem Lernen innerhalb der letzten Jahre, der sowohl von den einzelnen Schulleitungen als auch vom Stadtschulrat ausgehe. Grund dafür sei eine Verlagerung der Problemschwerpunkte hin zu eher formalen und strukturellen Fragen, wie etwa eine Neuorientierung der Oberstufen, um die Abwanderung von SchülerInnen in Berufsbildende Höhere Schulen einzudämmen, oder Überlegungen, wie die Allgemeinbildenden Höheren Schulen besser den Ansprüchen der Wirtschaft genügen könnten. Hinzu kamen Stundenkürzungen beim Lehrpersonal, was die Implementierung Sozialen Lernens zusätzlich erschwere.

Problematisch sei von Anfang an gewesen, dass für Soziales Lernen keine eigenen Unterrichtseinheiten zur Verfügung standen, sondern die spezifischen Lehrinhalte im Rahmen der jeweiligen Unterrichtsgegenstände eingebracht werden mussten. Heute sei es für Klassenvorstände umso schwieriger, auf Konfliktsituationen in den Klassen einzugehen, als sie immer weniger Zeit zur Verfügung hätten. Öllinger-Winkler weist auf die Wichtigkeit einer fixen wöchentlichen *Klassenvorstandsstunde* hin, die für die Aufarbeitung von Konflikten reserviert sein müsse. Am *Schulschiff* im 21. Wiener Gemeindebezirk habe man diesbezüglich einen praktikablen Weg gefunden: Jede Unterrichtseinheit werde dort um fünf Minuten gekürzt und die so aufgesparte Unterrichtszeit wöchentlich für KoKoKo-Stunden genutzt. Am GRG 10 wird derartige nicht durchgeführt.

Am GRG 10 bestehe eine spezifisch schwierige Ausgangssituation, da der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei 70 Prozent liege. Ein Hauptproblem seien hier die oft

mangelnden Deutschkenntnisse: So komme es oftmals zur gewaltsamen Austragung von Konflikten allein deshalb, weil vielen Kindern die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten fehlten.

Gewaltprobleme entstünden häufig aus sogenannten *playfights* heraus, wenn die Grenze zwischen Spiel und Ernst unbemerkt überschritten werde. Insgesamt gesehen seien mehr Jungen als Mädchen an körperlichen Gewalthandlungen beteiligt. Die Mädchen hingegen seien im Bereich des Mobbings auffälliger und bedienten sich generell eher verbaler Gewaltformen.

Im Bereich *sexueller Gewalt* habe man es meist mit verbalen Attacken zu tun: Vor allem in den unteren Schulstufen würden Mädchen durch sexuell konnotierte Begriffe, die ihnen nicht bekannt seien, häufig erschreckt. Neben diesen Formen komme es jedoch auch zu körperlichen Übergriffen: Jungen würden Mädchen anfassen, ihnen unter die Röcke schauen, sie mit ihrem Geschlechtsteil bedrängen. Nicht selten seien auch Fälle, in denen Lehrer anzügliche Bemerkungen gegenüber Schülerinnen machten. Manche Lehrer fühlten sich von „aufreizend“ gekleideten Mädchen (bauchfreie Shirts, kurze Röcke, etc.) provoziert und zeigten oft überhaupt kein Problembewusstsein bezüglich sexueller Gewalt.

Ein großes Problem sei weiters die *Homophobie*: „schwul“ und „lesbisch“ zählten zu den am häufigsten benutzten Schimpfwörtern. Diese Problematik sei sowohl unter den LehrerInnen als auch unter den SchülerInnen weitgehend tabuisiert und nur vereinzelte Lehrkräfte würden versuchen diese Tabus durch Klassengespräche zu durchbrechen. Möglich sei dies ohnehin erst ab der Oberstufe. Susanne Öllinger-Winkler ist es allerdings ein Anliegen, durch Enttabuisierung einen Bewusstwerdungsprozess bei den SchülerInnen in Gang zu setzen, um sexuell konnotierte Beschimpfungen zu vermeiden. Indem sie als Lehrerin die besagten Begriffe (z.B. schwul, lesbisch, „fuck you“ etc.) an die Tafel schreibe und sie erkläre, könne sie einiges bewirken. Die Reaktionen der SchülerInnen reiche von Erleichterung bis hin zu Irritation. Öllinger-Winkler möchte vor allem Mädchen darin bestärken, sich von den männlichen Kollegen nichts gefallen zu lassen.

Rauferein und „Herumschubsen“ anderer seien relativ häufig, vorwiegend habe man es jedoch mit verbaler Gewalt zu tun. Körperliche Gewalt spiele bis zum Alter von 15 bis 16 Jahren eine Rolle, später würden andere Probleme vorherrschen, wie etwa offener *Rassismus*, der wiederum bis zur dritten Klasse weniger zu beobachten sei. Rassistische Übergriffe seien meist verbaler Natur, auffällig auch zwischen MigrantInnen unterschiedlicher Herkunft. In

den unteren Schulstufen gehe es dagegen vor allem um die Etablierung einer Hackordnung, die meist ganz unabhängig von der jeweiligen ethnischen Herkunft stattfindet. Gemessen am hohen MigrantInnenanteil sei die Situation an der Schule jedoch verhältnismäßig gut.

Vor allem für *SchülerInnen mit Migrationshintergrund* sei die Schule oft ein spezifisch problemgeladenes Feld, da vor allem hier Identitätskonflikte zur Austragung gelangten. Vor diesem Hintergrund werde das Verschwimmen gewohnter Autoritätsstrukturen besonders sinnfälliger, was sich auch im Verhältnis der SchülerInnen untereinander sowie zu den LehrerInnen abzeichne. Im Bereich der kulturellen Unterschiede, die sich im schulischen Umfeld rasch zu Konflikten auswachsen könnten, sei die *Gender-Problematik* eine zentrale Kategorie. So würden sowohl Schüler als auch deren Väter manchmal die Autorität einer Lehrerin aufgrund ihres Geschlechts nicht anerkennen. Andererseits sei gerade bei Vätern häufig eine Hilflosigkeit zu bemerken, da sich ihre gesellschaftliche und damit auch familiäre Autorität verringere.

Wenn auch der Gebrauch von Waffen jeglicher Art in den letzten Jahren eher abgenommen habe, so hätten insgesamt gesehen *disziplinäre Probleme* zugenommen. Diese würden sich in einer allgemeinen Verrohung der Umgangsformen ausdrücken, etwa im häufigen Gebrauch ordinärer und obszöner Ausdrücke sowohl gegen MitschülerInnen als auch gegen LehrerInnen. Es herrsche eine Distanz- und Regellosigkeit im Umgang miteinander, einzelne Ausdrücke würden nicht mehr gegeneinander abgewägt. Susanne Öllinger-Winkler führt diese Disziplinprobleme auf eine generelle Überforderung der jeweiligen Elternteile zurück: Viele seien alleinerziehende und alleinverdienende Mütter, die Problemen oft hilflos gegenüber stünden. Die Väter würden sich in diesen Fällen meist gar nicht um die Kinder kümmern.

Insgesamt habe sich die Situation insofern verschärft, als *soziale Probleme* immer virulenter würden. Dies führe jedoch nicht automatisch zu einer Zunahme von Gewalt in der Schule, sondern lasse sich eher an neu entstandenen bzw. verschärften Problematiken ablesen, wie etwa am Leistungsdruck, der auf den SchülerInnen aus benachteiligtem Milieu laste, oder an der wachsenden Unfähigkeit, miteinander zu kommunizieren. Dieses letztgenannte Defizit ziehe sich durch alle Ebenen des Schulbetriebes, betreffe also insbesondere auch das Verhältnis zwischen LehrerInnen und Eltern. Aufgrund der sozialen Problematik vieler Familien sei der Ort für das Erlernen sozialer Umgangsformen nicht mehr die Familie, sondern die Schule, die dafür jedoch zu wenig Ressourcen zur Verfügung habe. LehrerInnen könnten meist nur in

jenen Eltern verlässliche PartnerInnen finden, deren Kinder ohnehin nicht verhaltensauffällig seien. Ansonsten würden diszipliniere Probleme allzu schnell an die Schule abgegeben.

Auch der *Umgang der LehrerInnen untereinander* verschlechterte sich zunehmend. Viele würden unter dem Burn-out-Syndrom leiden, seien frustriert und resigniert. Nur etwa zehn bis zwanzig Prozent des Lehrpersonals seien bereit, sich für Verbesserungen im sozialen Feld Schule aktiv zu engagieren. Die Stundenkürzungen hätten einen weiteren Verlust an Motivation zur Folge gehabt. So sei es beispielsweise sehr schwierig, die jeweiligen LehrerInnen einer Klasse zu regelmäßigen Klassenteamsitzungen zu bewegen. Diese würden ohnehin nicht öfter als einmal pro Monat stattfinden, seien aber ein bewährtes Mittel, die Probleme einer bestimmten Klasse zu besprechen. In der Regel sei es jedoch so, dass die gesamte Problematik an die Klassenvorstände abgeschoben werde, die damit oft zeitlich wie emotional überfordert seien.

Insbesondere dem weiblichem Lehrpersonal würden soziale Aufgaben in der Schule zugeschoben. Dies baue auf einem traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenverständnis auf und äußere sich in den Erwartungshaltungen sowohl der männlichen Kollegen als auch der SchülerInnen. Weibliche Lehrkräfte seien meist sehr schlecht darin, Aufgaben an andere zu delegieren und somit in ständiger Gefahr, überlastet zu sein. Überdies sei es Strategie der Schulleitung, die wenigen (meist weiblichen) Lehrkräfte mit Kompetenzen und Engagement in Sozialem Lernen auf die gesamte Schule aufzuteilen und das übrige Lehrpersonal aus der diesbezüglichen Verantwortung zu entlassen. Eine Kooperation und ein Aufteilen der Last werde auch so hintangehalten.

Was die Fortbildung für LehrerInnen betrifft, so werde es immer schwieriger, von der Schulleitung eine Genehmigung für die Teilnahme an einem Seminar während der Unterrichtszeit zu bekommen. Das Angebot sowohl im fachlichen als auch im (sozial-)pädagogischen Bereich sei überdies sehr beschränkt.

Am GRG 10 haben SchülerInnen die Möglichkeit, einmal pro Monat mit einer *Schulpsychologin* zu sprechen. Die Anmeldung dafür erfolge über die Schülerberaterin oder die Schulärztin. Diese an sich positiv zu bewertende Einrichtung verfehle ihr Ziel jedoch schon aufgrund der zeitlichen Beschränktheit: Eine Stunde pro Monat für knapp 800 SchülerInnen sei viel zu wenig. Sollten LehrerInnen Probleme mit SchülerInnen haben, könnten auch sie sich an die

Schulpsychologin wenden. Entständen psychische Probleme jedoch aus der allgemeinen Situation des Lehrberufes, müsse eine Therapie privat bezahlt werden. Die Schülerberaterin könne auch betroffene Eltern an schulpsychologische Beratungsstellen vermitteln. Schülerberaterin und Schulärztin seien quasi Schnittstellen, an die SchülerInnen verschiedene Probleme herantragen könnten. Derart würden Mobbingvorfälle ans Tageslicht geraten.

Als konkrete Präventionsmaßnahme, die Susanne Öllinger-Winkler initiierte, wurden *KriminalbeamtenInnen* in die Schule eingeladen, um dort über das Thema „Strafmündigkeit“ zu referieren. Anlass war eine Häufung von Attacken mit Gummigeschossen in den Räumlichkeiten der Schule gewesen. Die SchülerInnen seien überrascht gewesen, dass sie ab dem Alter von 14 Jahren als strafmündig gelten und also auch von den Eltern der geschädigten MitschülerInnen angezeigt werden können.

Interventionen bei Gewalthandlungen fänden im GRG 10 meist auf „traditionellem“ Niveau statt, d.h. es werde direkt eingegriffen, die Beteiligten würden zur Rede gestellt, und – um die Situation schnell zu lösen – oft vorschnell einer Seite die Schuld zugewiesen. Die Gesprächspartnerin bedauert diese Entwicklung, denn autoritäre Verbote leisteten keinen Beitrag zu einer Konfliktlösungskultur. Ihr falle aber auch auf, dass SchülerInnen selbst nach solchen schnellen Lösungen verlangten und die Eigenverantwortung gerne an LehrerInnen abgetreten werde. So würden ihr SchülerInnen täglich von Vorfällen berichten und erwarten, dass sie als Lehrerin eingreife. Was den Kindern also fehle, seien Kompetenzen in Konfliktsondierung und -lösung.

Als dritte Vertreterin dieser Gruppe sprachen wir mit der *Bundesschulsprecherin* Romana Brait. Sowohl für die BundesschülerInnenvertretung als auch für die *Aktion Kritischer SchülerInnen* (AKS), deren Mitglied Romana Brait ist, stellt Gewalt in der Schule ein virulentes Thema dar. Das Hauptaugenmerk werde dabei auf Gewalt von LehrerInnen gegen SchülerInnen gelegt, vor allem hinsichtlich des Missbrauchs von Autorität. In den Versammlungen werde regelmäßig über Gewaltthemen diskutiert, allerdings weniger anhand von konkreten Fällen, sondern auf einer grundsätzlichen Ebene wie etwa des Schulklimas. Die Ursachen für schulische Gewalt werden in der *institutionellen Gewalt* verortet, die sich etwa am sogenannten „geheimen Lehrplan“ festmachen lasse. Dieser bezeichne das „Wissen“, das abseits vom Faktenwissen an den Schule vermittelt werde und dessen Kernpunkt das durch den Noten-

druck eingeübte *Konkurrenzdenken* darstelle. Über das undifferenzierte Notensystem und die daraus resultierende Einteilung der SchülerInnen in fünf Kategorien würden Vorurteile konstruiert und zugleich bestätigt. Die Gewaltsamkeit dieses Systems drücke sich in erster Linie in der Schwierigkeit aus, einer einmal erfolgten Kategorisierung nach oben hin zu entkommen, während es andererseits sehr schnell gehe, nach unten abgestuft zu werden. Die einzelnen LehrerInnen, von denen Gewalt auf die SchülerInnen ausgehe, setzten die institutionalisierten Machtverhältnisse lediglich im Kleinen fort. Die generelle Fortschreibung *sozialer Ungleichheiten* zeige sich insbesondere an der nach wie vor aufrechten Trennung zwischen Hauptschule und Gymnasium. Den SchülerInnen der Hauptschulen werde dadurch ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit vermittelt, welches wiederum das Aggressionspotential steigern.

Neben dem Notendruck und einem allgemeinen Autoritätsmissbrauch, der den SchülerInnen ein Ohnmachtgefühl vermitteln, komme es in den Schulen konkret vor allem zu *verbalen Ausfälligkeiten* von Seiten der LehrerInnen. Vorfälle körperlicher Gewalt im Sinne von Züchtigung sind Romana Brait nicht bekannt. Nicht selten jedoch sei *sexuelle Gewalt*: An jeder Schule gebe es ein bis zwei Lehrer, die Schülerinnen regelmäßig begrabschen würden. Nur wenige Mädchen würden sich trauen, sich dagegen offen aufzulehnen, die meisten würden versuchen sich unauffällig zu verhalten. Diese Ohnmachtsituation werde durch die Haltung der Schulleitung zumeist noch verstärkt, der solche Fälle sexueller Übergriffe wie auch die jeweiligen Täter durchaus bekannt seien. Trotz häufiger Beschwerden könne gegen die betreffenden Lehrer nichts unternommen werden.

Ebenso verbreitet seien *rassistisch motivierte verbale Angriffe* auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Manche LehrerInnen würden ihrer ablehnenden Haltung ganz offen Ausdruck verleihen. Auch dies komme an jeder Schule vor, zwar vereinzelt, aber doch regelmäßig.

Im *Schulgemeinschaftsausschuss* gehe die Initiative, konkrete Gewaltthemen anzusprechen, vor allem von SchülerInnen aus. Manchmal würden SchülerInnen und Eltern sich auch gemeinsam formieren, die LehrerInnen versuchten jedoch oft, anstehende Probleme totzuschweigen bzw. sich gegenseitig zu decken. Die/der mit dem Vorsitz betraute DirektorIn nehme dabei zuweilen eine zu neutrale Position ein und versuche die Verantwortung anderweitig abzugeben, was wiederum dazu beitrage, dass sich an der konkreten Situation nichts ändere.

Die Rolle der *Eltern* sei je nach Schule verschieden: Manchmal seien die Elternvereine sehr engagiert, meistens jedoch bewege sich auch hier nichts. Romana Brait meint, dass gerade der Bereich der Elternvertretung ein großes Potential zur Verbesserung der schulischen Situation berge, dass es jedoch sehr oft an Engagement fehle. So gebe es beispielsweise viele Elternvereine, die über große finanzielle Ressourcen verfügten und Maßnahmen zur Gewaltprävention finanzieren könnten, was jedoch nur selten geschehe.

Als konkrete Präventionsmaßnahme schätzt Romana Brait *Peer-Mediation* sehr hoch ein, wenn es auch immer wieder zu Problemen damit komme, dass StreitschlichterInnen von den anderen SchülerInnen nicht ernst genommen würden. Außerdem sei auch dies nur eine Symptombekämpfung, die nicht an die Wurzel der Gewaltanfälligkeit heranreiche. In gewissem Sinne sei die Peer-Mediation auch ein systemimmanenter Widerspruch: Auf der einen Seite würden den Kindern von klein an die Prinzipien des Einzelkämpfertums vermittelt und sei Teamarbeit in den Schulen so gut wie nicht vorhanden, und auf der anderen Seite sollten sie sich dann gemeinschaftlich gegen schulische Missstände engagieren.

Von allen Bundesländern werde in Wien am meisten in Richtung Peer-Mediation gemacht. Hier sei auch die Wiener *LandesschülerInnenvertretung* hervorzuheben, die regelmäßig diesbezügliche Seminare veranstaltet, in denen bereits ausgebildete Peer-MediatorInnen andere interessierte SchülerInnen in Konfliktlösungsstrategien unterweisen. Diese Seminare werden aus dem Budget der LandesschülerInnenvertretung finanziert, weshalb die Kapazitäten auch nur sehr gering seien. Auch die AKS veranstaltet Workshops zu Mediation und Antirassismus, in welchen die Frage nach der Entstehung von Vorurteilen im Vordergrund stünden.

Gewalt zwischen SchülerInnen sei in erster Linie ein soziales und *schichtspezifisches Problem*: Dort, wo den Kindern und Jugendlichen wenig Zukunftsaussichten geboten würden, sei das Gewaltpotential am größten. Aus Sicht der Betroffenen sei „eh alles egal“. Wichtig sei das Vorhandensein eines sozialen und emotionalen Auffangnetzes, das den Jugendlichen wieder Vertrauen geben könne. Diese Funktion dürfe aber nicht ausschließlich in die Familie verlegt werden, sondern solle auch von anderen gesellschaftlichen Institutionen übernommen werden. Insgesamt lasse sich jedoch nicht sagen, dass etwa sogenannte Scheidungskinder gewaltbereiter wären als andere. Es komme darauf an, ob sie irgendwo anders Halt finden könnten. Während sich bei rassistisch motivierten Gewalttaten (verbalen und körperlichen) ein Zusammenhang mit der sozialen/familiären Herkunft der TäterInnen beobachten lasse, sei

dies bei sexistischen Angriffen nicht der Fall; Gewalt gegen Frauen ziehe sich bei den Schülern durch alle Schichten und gehe von guten wie von schlechten Schülern gleichermaßen aus.

Das *Aggressionspotential* lasse sich *nicht nach Alter und Geschlecht unterscheiden*. Die Gesprächspartnerin vermutet, dass aufgrund der permanenten, auch latenten Diskriminierungen die Aggressionen bei Mädchen insgeheim sogar höher sein könnten. Heutzutage seien Mädchen überdies selbstbewusster und agierten ihre Aggressionen stärker aus. Unterschiede seien in den *Formen und Wirkungen der Gewaltausübung* zu konstatieren: Während Jungen untereinander offen Hierarchien bilden würden und damit Dominanz über die gesamte Klasse (über die Mädchen hinweg) ausüben wollten, hätten die Hierarchisierungen bei Mädchen mit der Klassendominanz nichts zu tun, da sich diese die Jungen untereinander ausmachten. Die von den Mädchen angewendeten Gewaltformen seien weniger offensichtlich und Konflikte würden weniger schnell ausgetragen. Die Hierarchisierung unter Mädchen erfolge stärker indirekt, indem etwa hinterrücks schlecht über andere gesprochen werde und es so zu subtilen Ausschlussmechanismen komme, die vom Opfer nicht sogleich durchschaut werden könnten. Bei Jungen hingegen sei es wichtig zu zeigen, wer vor wem was sagen kann/darf. Es würden also andere in deren Anwesenheit und vor allen anderen schlecht gemacht.

Körperliche Gewalt im Sinne von Raufereien und Rangeleien seien bis zum Alter von 13 bis 14 Jahren typisch; später nehme die Gewalt verdecktere Formen an, beispielsweise die der Ausschließung oder Verleumdung anderer. Ernsthafte Prügeleien habe Romana Brait persönlich noch nie in der Schule beobachtet, sondern eher Rangeleien etwa bei der Essensausgabe.

Es komme tagtäglich vor, dass Mädchen von ihren männlichen Mitschülern belästigt würden. Dies laufe vor allem über die Demonstration der „körperlichen Überlegenheit“ und Stärke von Seiten der Jungen, durch welche Mädchen bereits früh eingeschüchtert würden. Ihnen werde damit ihre Ohnmacht vor Augen geführt, woraus sich wiederum eine geschlechtsspezifische Überlebensstrategie herausbilde: nämlich in den Auseinandersetzungen mit männlichen Mitschülern zurückzustecken. Diese Mechanismen ließen sich bis zur achten Klasse beobachten.

Beinahe in jeder Klasse gebe es die „*potentiellen Opfer*“, die jeweils ausgetestet würden: Es treffe diejenigen, bei denen man am weitesten gehen könne, ohne dass sie sich wehrten. Dies seien meist die gutmütigsten SchülerInnen, die zu Beginn eine hohe Hemmschwelle im Abwehren von Aggressionen hätten. Einmal zum Opfer gemacht, würde sich bei ihnen rasch

auch Angst einstellen. Schlimm sei der allgemeine Mangel an Zivilcourage unter den vielen scheinbar Unbeteiligten: Sie würden oft aus Angst, selbst zum Opfer zu werden, nichts gegen das Drangsalieren anderer unternehmen.

Gewalt von SchülerInnen gegen LehrerInnen sei ausschließlich verbaler und psychischer Natur: Die gesamte Klasse teste aus, wie weit sie bei bestimmten Lehrpersonen gehen könne. Es seien dann gerade die gutmütigen LehrerInnen, deren Autorität von den SchülerInnen oft nicht anerkannt werde, und die sekkiert und terrorisiert würden. In diesen Fällen stehe die ganze Klasse gegen eine/n LehrerIn. Romana Brait bedauert, dass dieses Zusammenstehen nur gegenüber vermeintlich schwachen Lehrkräften stattfinde und angesichts von autoritären LehrerInnen sehr rasch zerbrösle. Solidarität und Zusammenhalt unter SchülerInnen bestehe oft nur, wenn ein/e LehrerIn attackiert werde, nicht jedoch, wenn sich eine Lehrkraft einer/ einem SchülerIn gegenüber ungerecht verhalte.

Regelmäßige Termine mit SchulpsychologInnen an der Schule – wie etwa im GRG 10 – seien eine Ausnahme. Die Bundesschulsprecherin hat beispielsweise überhaupt keine Erfahrungen mit den Schulpsychologischen Dienst. Diese Aufgaben würden oft *SchulärztInnen* übernehmen: Diese seien zuweilen sehr gut, könnten zuhören und ermöglichen so die Bildung einer Vertrauensbasis. Da sie außerhalb des eigentlichen Schulbetriebs stünden, würden sie den SchülerInnen oft mehr Vertrauen einflößen als etwa die VertrauenslehrerInnen.

Elternvertreterinnen

Maria Smahel ist Geschäftsführerin des *Österreichischen Dachverbandes der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen*, Referentin für den Fachbereich Schule des *Katholischen Familienverbands Österreichs* sowie Mitglied des *Elternbeirates* sowohl im bm:bwk als auch im Stadtschulrat. Die zweite befragte Elternvertreterin war Dr. Christine Krawarik vom *Verband der Elternvereine an höheren und mittleren Schulen Wiens*; sie ist weiters Obfrau des Elternvereins an einem Gymnasium im 19. Wiener Gemeindebezirk.

Zu den Aufgabenbereichen des Elternbeirates zählt insbesondere die beratende Funktion in Belangen der Elternpartizipation, die Sondierung spezifischer Probleme im schulischen Bereich sowie die Vertretung der Interessen der Eltern beim bm:bwk und beim Stadtschulrat.

Aktuelle Anliegen sind die Gewährleistung von Bildungsstandards und der Einfluss von ElternvertreterInnen auf die Zukunftskommission. Gewalt in der Schule kommt nach den Angaben von Maria Smahel in den Beiratssitzungen nicht zur Sprache. Ähnlich verhält es sich in den Sitzungen der Elternvereine, in denen ebenfalls auf andere Themen (Lehrpläne etc.) das Hauptaugenmerk gelegt werde. Im informellen Erfahrungsaustausch, etwa nach den offiziellen Zusammenkünften, werde die Gewaltproblematik jedoch häufig thematisiert.

Christine Krawarik weist darauf hin, dass sich das Problem Gewalt in der Schule innerhalb der letzten zwanzig Jahre gewandelt habe: Während in den achtziger Jahren Gewalt nur in Einzelfällen zu beobachten gewesen sei, seien die Vorfälle in den neunziger Jahren in allen Schultypen häufiger geworden. Heute sei Gewalt auch an den Gymnasien ein präsent Thema, immer mehr Eltern würden davon berichten.

Beide Interviewpartnerinnen bemerken eine allgemeine *Hilflosigkeit* von Seiten des gesamten Schulpersonals. Eine Sensibilisierung hinsichtlich Gewalt in der Schule sei meist gegeben, es fehle jedoch an Ressourcen und Kompetenzen im Bereich Prävention und Intervention. Hier seien auch die Stundenkürzungen im Schulbereich zu beklagen, da dadurch in erster Linie der Bereich *Soziales Lernen* sowie die Beratungsfunktion der LehrerInnen eingeschränkt werde. Christine Krawarik fordert deshalb verpflichtende Fortbildungsseminare für LehrerInnen, die weniger der fachlichen Vertiefung dienen sollten als vor allem der psychologischen und pädagogischen Weiterbildung der Lehrkräfte.

Der Bereich *Soziales Lernen*, in dem SchülerInnen Kompetenzen in friedlicher Konfliktlösung erlernen sollen, wird von beiden Gesprächspartnerinnen als wirksame Präventionsmaßnahme genannt. Anstehende Probleme werden dabei direkt mit den betroffenen SchülerInnen besprochen und sie werden in die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien einbezogen. Soziales Lernen müsse bereits an Volksschulen durchgeführt werden, um die SchülerInnen früh für die Thematik zu sensibilisieren und einer „Verrohung“ entgegenzuwirken.

Die SchülerInnen würden sich besonders stark einbringen, sobald ihnen das Gefühl des Eingebundenseins in den Entscheidungsprozess glaubhaft vermittelt werde. Als Beispiel dafür wurden neben der Peer-Mediation auch „individuelle Verhaltensvereinbarungen“ anstelle starrer Hausordnungen genannt. Die SchülerInnen würden selbst an der Erstellung dieser Regeln mitarbeiten und deren Einhaltung (etwa in Form von Pausenaufsichten in Raucherzonen)

auch mitüberwachen. Durch diese Beteiligung sei die Motivation, sich an die Regeln zu halten, weitaus größer.

Was die *geschlechtsspezifischen Unterschiede* betrifft, so bemerkt Christine Krawarik, dass die Häufigkeit von Gewaltanwendungen bei Mädchen zwar im Ansteigen begriffen sei, Jungen jedoch noch immer in weitaus höherem Ausmaß Gewalt anwendeten. Im Engagement gegen Gewalt seien Mädchen aktiver. Solche geschlechtsspezifischen Unterschiede seien auch auf der Ebene des Lehrpersonals festzustellen: Während vor allem junge männliche Lehrkräfte bei Gewalthandlungen unter SchülerInnen allzu lange zuschauen würden und hier offenbar die Meinung vorherrsche, dass SchülerInnen ihre Probleme tunlichst unter sich selbst austragen sollten, würden junge Lehrerinnen im Akutfall schneller und energischer eingreifen, es fehle ihnen jedoch sehr oft an Kompetenz in Konfliktlösung und Mediation.

Es sei weiters eine Differenzierung nach dem *Alter* der SchülerInnen notwendig: Christine Krawarik nennt das Gewaltproblem ein „Unterstufenproblem“, hier seien wiederum vor allem die zweiten bis vierten Klassen betroffen. Nach der fünften Klasse seien gewalttätige Vorfälle äußerst selten; hier komme es eher zu verstärkten Verweigerungshaltungen wie Schulschwänzen. Die Größe der jeweiligen Klassen spiele hingegen eine geringe Rolle.

Christine Krawarik berichtet von einem Fall *sexueller Gewalt*: Ein Schüler stach wiederholt Mitschülerinnen mit dem Zirkel in die Brust. Auf die Intervention der Elternvertretung hin meinte der Klassenvorstand jedoch, dass es sich dabei um Annäherungsversuche handle, die für dieses Alter normal seien; außerdem würde es den Mädchen gefallen. Da er nicht bereit war, etwas in der Sache zu unternehmen, versuchten die Eltern untereinander initiativ zu werden. Maria Smahel war in ihrer 20jährigen Tätigkeit als Elternvertreterin niemals ein Fall von sexueller Belästigung zu Ohren gekommen.

Das Vorkommen von *Gewalt von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen* wurde von beiden Interviewpartnerinnen bestätigt. Meist handle es sich um seelische und psychische Misshandlungen, die von Disziplinierung durch Notendruck über Verbalattacken bis hin zu Ausgrenzung reichten. Anders als die betroffenen SchülerInnen seien sich die LehrerInnen oft gar nicht bewusst, dass es sich dabei um Formen von Gewalt handelt und welche Wirkung dies auf die SchülerInnen haben kann. In diesem Bereich herrsche nach wie vor ein Defizit an Sensibilisierung. Christine Krawarik weist aber auch darauf hin, dass sich das Gewaltproblem

in den Schulen verlagert habe: Während zu Beginn der achtziger Jahre der Schwerpunkt der Tätigkeit der Elternvereine beim Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gelegen habe, lege man jetzt das Hauptaugenmerk auf jenes der SchülerInnen untereinander.

Bezüglich des Umgangs von *Eltern* mit dem Thema Gewalt in der Schule verweisen beide Gesprächspartnerinnen darauf, dass eine intensive Einbindung der Eltern die Situation an der Schule entscheidend verbessern könne. So sei es beispielsweise oft zielführend, wenn Eltern von Opfern und AggressorInnen gemeinsam über geeignete Maßnahmen berieten. Ein Kritikpunkt ist jedoch, dass ElternvertreterInnen oft erst sehr spät über bestehende Probleme informiert würden und die Schulleitung generell dazu neige, das Gewaltproblem herunterzuspielen. Durch engagierte Elternvereine komme es aber zu punktuellen und konkreten Maßnahmen auf individueller Schulebene. So wurde in einem Fall beispielsweise ein Mediationstraining vom Elternverein mitfinanziert und eine Peer-Mediations-Ausbildung für SchülerInnen initiiert, und zwar gegen den anfänglichen Widerstand von Seiten der LehrerInnen wie SchülerInnen gleichermaßen. Schließlich wurde dieses Angebot vor allem von Schülerinnen aktiv angenommen. Dieses Engagement dürfe jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Mehrzahl der Eltern den Problemen eher indifferent gegenüber stehe.

Der Zeitpunkt, ab dem Eltern im Falle von schulischer Gewalt tätig werden sollten, wird von den Gesprächspartnerinnen unterschiedlich beurteilt. Maria Smahel meint, dass im Falle von „normalen Raufereien“ unter Gleichaltrigen nicht sofort eingegriffen werden sollte. Erst wenn Gewaltanwendung systematisch betrieben werde, müssten Maßnahmen gesetzt werden und sollten Eltern sich an die jeweiligen Klassenvorstände bzw. VertrauenslehrerInnen wenden. Christine Krawarik ortet hier jedoch auch potentiell die Gefahr der Verharmlosung, denn allzu oft werde auch von den Eltern der Opfer die jeweilige Tat heruntergespielt und die Verantwortung für den Vorfall bis zu einem gewissen Grad dem geschädigten Kind zugeschoben: Es habe sich provokant verhalten. Außerdem werde das Absichtsmoment auf Seiten der AggressorInnen oft zu leichtfertig ausgeblendet.

Beide Gesprächspartnerinnen betonen die Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Arbeitens im schulischen Bereich und der Kooperation zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen. Ein Mittel dazu sei etwa der *Schulgemeinschaftsausschuss* (drei LehrerInnen, drei Elternvertreterinnen, drei SchülerInnen) unter dem Vorsitz der/des SchulleiterIn. Jedoch sei auch bei diesen Sitzungen Gewalt nie ein explizites Thema. Es gehe in erster Linie um schulauto-

nome freie Tage, Klassenfahrten und dergleichen. Wichtig sei aus Sicht der beiden Elternvertreterinnen vor allem die Vermeidung von Extremmaßnahmen, wie etwa der *Disziplinkonferenz*, in welcher das gesamte Lehrpersonal zusammentritt. Probleme hierbei seien, dass bestimmte LehrerInnen über eine/n ihnen unbekannte/n SchülerIn urteilen müssten, dass es zu Ausgrenzungsmechanismen käme und ElternvertreterInnen nur sehr wenig Mitspracherecht hätten. Zielführender sei, bereits im Vorfeld aktiv zu werden, etwa in Form eines *Disziplinarkomitees*, das ähnlich aufgebaut ist wie der Schulgemeinschaftsausschuss. Hier könne das jeweilige Problem in Ruhe und tiefgehend analysiert und gemeinsam eine passende Lösung gefunden werden.

Beide Gesprächspartnerinnen hatten positive Erfahrungen mit dem *Schulpsychologischen Dienst beim Landesschulrat*. In akuten Krisenfällen sei Hilfe rasch zur Stelle, im allgemeinen jedoch seien die Mittel dieser Einrichtung zu gering, sodass man sehr lange auf einen Termin warten müsse.

MediatorInnen

Aus dem Bereich Mediation interviewten wir die diplomierte Montessori-Pädagogin Regina Blümel und Diplomingenieur Herbert Peter vom Verein a-g-h (Verein zur Entwicklung und Förderung aktiven gewaltfreien Handelns). Die MitarbeiterInnen dieses Vereins bieten Interventionsmaßnahmen in akuten Krisenfällen sowie Präventionsschulungen an. Es wird versucht direkten Kontakt zu SchülerInnen herzustellen, etwa durch das Verteilen von Foldern oder durch die Anwesenheit bei Treffen des SchülerInnenparlaments. Es sei bemerkenswert, wie engagiert SchülerInnen dabei seien, verschiedene Wege zur Konfliktlösung kennen zu lernen.

Die Ursachen für gewalttätiges Verhalten von SchülerInnen werden primär in der *strukturellen Gewalt der Institution Schule* verortet. Diese reiche von beengten Raumverhältnissen in den Klassenzimmern (die Schülerzahlen werden immer höher, die Räume bleiben aber gleich groß) bis zur Gestaltung des Unterrichts, die den Kindern keine Möglichkeit gebe, Energien „auszuagieren“. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist, dass den Kindern in der Schule keine Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt würden, ihr Handlungsspektrum nicht erweitert werde. Die Kinder würden mit ihren Energien und aus den Gesamtstrukturen entstehenden Aggressionen

allein gelassen, so dass sie oft gar keine andere Möglichkeit hätten, als sich über Gewaltäußerungen Raum zu verschaffen. Verstärkt würde dies durch die an vielen Schulen vorherrschenden „schlechten Umgangsformen“. Nicht selten komme es zu grundlosem Beschimpfen und „Anstänkern“ von Seiten des Lehrpersonals gegen SchülerInnen.

Gewalt unter Kindern/Jugendlichen entstehe oft daraus, dass ihnen in der Erziehung nur mit Schlagworten begegnet werde: z.B. „Lass’ dir nichts gefallen“ – ohne die Kinder zu lehren, die Situation erst einmal richtig einzuschätzen und sich erst dann zu wehren. Darauf deute auch hin, dass die meisten gewalttätigen Kinder sich selbst in der Verteidigungsposition sehen würden.

In der Entstehung von Gewalt in der Schule seien die *Peer-groups* von großer Bedeutung: Hier komme es zu Aufnahme-ritualen, die oftmals Gewalt zum Inhalt hätten. Gewalt werde ausgeübt, um dazu zu gehören, auszugrenzen, Hierarchien inner- und außerhalb der Peer group zu errichten oder verfestigen. Ein weiteres Problem sei der *Schulort*: Oft befinde sich die Schule in unmittelbarer Umgebung zu den Wohnstätten, was eine gewisse Gettoisierung zur Folge haben könne. Die Kinder seien immer in der gleichen räumlichen Umgebung, wodurch die Macht der Peer-groups steige.

Was die *geschlechtsspezifischen Unterschiede* betrifft, so seien Burschen im Prinzip auffälliger und wendeten eher physische Gewalt an. Bei Mädchen hingegen komme es zu „subtileren“ Gewaltäußerungen, vor allem verbaler Natur. Der Ausschluss anderer sei sehr häufig, dies gehe bis zum Mobbing. Mädchen hätten durch geschlechtsspezifische Erziehungsmuster mehr Handlungsspielraum, d.h. sie müssten nicht als stark gelten, könnten Gefühle zeigen etc. Verstärkt würden diese Mechanismen oft durch unreflektiertes Rollenverhalten und Erwartungshaltungen von Seiten der LehrerInnen.

Unterschiede nach *sozialer und ethnischer Herkunft* können die beiden MediatorInnen nicht ausmachen. Egal welcher Herkunft, alle Kinder hätten dieselben Bedürfnisse: Respekt, Zugehörigkeit, Befriedigung von Neugierde, Raum-Haben, Sicherheit. MigrantInnen fänden sich schnell in die Gemeinschaft ein, sobald ihnen mit Offenheit von Seiten der Klasse begegnet werde. Kinder, die Gewalt in der Familie erfahren würden, könnten in alle Richtungen tendieren: von extrem gewaltbereit (in ständiger Verteidigungsposition) bis hin zum „potentiellen Opfer“.

Unterschiede nach dem *Alter* gebe es dagegen: In den Volksschulen seien die Strukturen innerhalb der Klassen noch leichter durchschaubar, es sei offensichtlich, wenn ein Kind gemobbt werde. Die Gewalthandlungen seien oft „Raufereien“. In der Mittelstufe (Hauptschule, Unterstufe) würden ausgefeiltere Methoden angewendet, die Peer-groups hätten sehr großen Einfluss und die Abgrenzung zu den Erwachsenen werde deutlicher. Das Aufbrechen von Gruppendynamiken werde mit zunehmendem Alter der SchülerInnen immer schwieriger, die Klassengemeinschaft wende sich oft geschlossen gegen „die Erwachsenen“ und oberstes Prinzip sei nicht selten „dichtzuhalten“.

Sexuelle Gewalt sei nicht selten, trete aber sehr oft in Form von verdeckten Übergriffen auf. In solchen Fällen würde von LehrerInnen viel eher und energischer eingegriffen als in anderen Gewaltbereichen (etwa Mobbing), was auf eine höhere Sensibilisierung unter den Lehrkräften schließen lasse. Die Interventionen zeugten aber oft von Hilflosigkeit. Die Kinder/Jugendlichen hätten keine Leitlinien, wie Kontakt zum anderen Geschlecht aufgenommen werden sollte. Mädchen würden häufig begrabscht, aber auch Buben würden Opfer von sexuellen Übergriffen von Seiten der Mädchen. Verstärkend trete hinzu, dass nicht wenige Lehrer frauenfeindliche Bemerkungen von sich gäben.

Die *Solidarität* zwischen den Jugendlichen sei wiederum abhängig von der Peer-group: Meist seien die Strukturen so, dass ein Ausscheren aus der Gruppe nicht zugelassen werde. Mädchen zeigten in der Regel mehr Zusammenhalt; Buben seien tendenziell stärker allein gelassen, wobei eine bereits tiefsitzende Angst vor Homophobie sich bemerkbar mache: Viele Jungen hätten Angst, dass Solidarität mit anderen Buben ihnen als Homosexualität ausgelegt werden könnte.

Was den Konsum von *Medien* (Computerspiele, Fernsehen, Video) und deren Einfluss auf die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen betrifft, so sei hier das vordringliche Problem, dass sie dabei allein gelassen würden und ihnen nicht geholfen werde, die Erlebnisse zu verarbeiten und in ein Realitätsschema einzuordnen. Anhand von Kinderzeichnungen könne abgelesen werden, wenn Kinder mit gewalttätigen Videospiele zu tun hätten: Auffällig seien die stereotype Wiedergabe von Gewaltszenen, Strichmännchen, übereinander angeordnete Sequenzen etc. Bei solchen Gelegenheiten sei anzusetzen, um mit den Kindern wirkungsvoll zu arbeiten.

Eine von MitarbeiterInnen des Vereins a-g-h durchgeführte *Interventionsmaßnahme* an Schulen verläuft etwa folgendermaßen: Je nach Konfliktsituation in den Klassen werden die SchülerInnen in Gruppen aufgeteilt, dabei sei es oft sinnvoll, die Gruppen nach Geschlecht zu trennen. Es folgen eine Bedürfniserhebung und eine Konfliktsondierung, wobei gleichzeitig eine Vertrauensbasis geschaffen wird. Mit Hilfe von Rollenspielen (auch mit Körpereinsatz) sollen in geschütztem Rahmen Handlungsmöglichkeiten ausgetestet werden. Später werden die einzelnen Gruppen wieder zusammengeführt. In der Großgruppe soll nun gemeinsam eine Vereinbarung mit konkreten Richtlinien für soziales und kooperatives Verhalten erarbeitet werden, die auch eine Einigung auf Konsequenzen im Falle der Übertretung enthält. Dieser Vorgang wird durch Diskussionsprozesse in Gang gesetzt, bei denen den SchülerInnen wiederum ihre eigenen Bedürfnisse klar werden sollen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise sei, dass Kinder weniger leicht ausgeschlossen würden.

Besonderer Wert wird darauf gelegt, nicht von TäterInnen bzw. von Opfern zu sprechen, da dies eine Schuldzuweisungen bedeute. „Schuld“ an den Gewalttaten hätten weniger die Gewalt ausübenden SchülerInnen als die Gesamteinstitution Schule sowie das größere soziale Umfeld. Es handle sich um „Konfliktparteien, die in einer wechselseitigen Beziehung stehen“, wo also beide Seiten gleichermaßen einbezogen werden müssten. Zum Lösen des Konflikts sei Mediation ein probates Mittel. Die Einbindung des gesamten Schulumfeldes (LehrerInnen und Eltern) sei von großer Bedeutung. Die Interventions- und Präventionsmaßnahmen sollen schließlich von geschulten Lehrpersonen fortgesetzt werden, wobei der Verein a-g-h Trainings für LehrerInnen anbietet.

Gearbeitet werde hauptsächlich mit SchülerInnen von Volks- und Hauptschulen sowie der Unterstufe, denn hier könnten noch gute Erfolge erzielt werden. Je früher die Prävention beginne, desto größer sei die Wirkung, denn mit steigendem Alter würden sich die SchülerInnen immer mehr gegenüber den Erwachsenen verschließen.

a-g-h finanziert seine Tätigkeiten in erster Linie über Sponsoring. Es gebe Subventionen von der MA 57 (für Mädchenprojekte), des bm:bwk sowie des Pädagogischen Instituts des Bundes. Schließlich würden manche Projekte auch durch Elternvereine zumindest teilfinanziert. In Niederösterreich erhalte jede Schulklasse ein jährliches Präventionsbudget von € 500, in Wien gebe es nichts Derartiges.

Als eine weitere Expertin aus dem Bereich Mediation befragten wir Monika Korber von der *Kinder- und Jugendanwaltschaft (KJA) Wien*.⁶² Sie ist Mitarbeiterin der *Soforthilfe und Clearingstelle* (SOFHI) der KJA Wien. Hier soll schnelle und unbürokratische Hilfe für alle Kinder und Jugendlichen gewährleistet werden, die von (körperlicher und sexueller) Gewalt betroffen sind. Die Arbeit der SOFHI lässt sich unterteilen in: Beratung für von Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche und deren nicht-gewalttätige Angehörige, Organisation und Initiation von Psychotherapien, Prozessbegleitung und die Organisation von Helferkonferenzen.

Monika Korber ist Psychotherapeutin, Mediatorin und Leiterin eines *Schulmediationsprojektes*, das seit einem Jahr an den acht Schulen des neunten Wiener Gemeindebezirks (fünf Volksschulen, eine kooperative Mittelschule, zwei AHS) in Zusammenarbeit mit der KJA durchgeführt wird. Die Kosten dafür werden vom Bezirk Alsergrund und der KJA bestritten. Das Pilotprojekt war für ein Jahr vorgesehen und wurde heuer um ein weiteres Jahr verlängert. Es besteht Interesse an einer dauerhaften Implementierung von Mediation in allen Alsergrunder Schulen. Im ersten Halbjahr (März bis Oktober 2003) wurden 31 Mediationen durchgeführt, daran nahmen 134 SchülerInnen im Alter von sieben bis vierzehn Jahren teil. Dies lasse vermuten, dass dem Angebot hohe Akzeptanz in den Schulen zukomme. Die MediatorInnen würden in Krisenfällen oder auch präventiv von den VertrauenslehrerInnen kontaktiert, die jeweilige Konfliktlösung finde je nach Anforderungen in der Schule, in den Räumlichkeiten der KJA oder in den Praxen der involvierten MediatorInnen statt.

Mithilfe der *Mediation* sollen nicht nur anstehende Konflikte gelöst werden, sondern die SchülerInnen auch lernen, eigenverantwortlich Probleme zu lösen. Verantwortungsbewusstsein sowie soziale Kompetenzen würden solcherart gefördert. Längerfristig habe Mediation zur Folge, dass die SchülerInnen leistungsfähiger und weniger verhaltensauffällig seien, das Schulklima verbessert und Eltern wie Lehrkräfte entlastet würden. Außerdem sei Mediation ein probates Mittel gegen Gewaltanfälligkeit in der Schule.

An den Wiener Schulen komme es zwar zu *körperlicher Gewalt* unter SchülerInnen, die Situation sei diesbezüglich jedoch nicht dramatisch. Werde der Gewaltbegriff jedoch auch auf andere Bereiche ausgedehnt, sodass er insbesondere auch psychische und verbale Gewaltformen sowie strukturelle Gewalt umfasse, ändere sich das Bild zum Negativen.

⁶² Die folgende Zusammenstellung beruht auf einem Gespräch mit Monika Korber sowie auf dem Jahresbericht 2003 der Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien.

Als Mediatorin habe sie mit sehr wenigen Fällen *sexueller Gewalt* in der Schule zu tun. Mehr als 80 Prozent der Missbrauchsfälle würden im Familien- bzw. Bekanntenkreis stattfinden.

Geschlechtsunterschiede ließen sich vor allem in den angewendeten Gewaltformen konstatieren: Während Jungen eher zu körperlicher Gewalt tendierten, bedienten sich Mädchen tendenziell stärker anderer Formen von Gewalt wie etwa Mobbing, Ausschluss anderer, Gruppenbildungen innerhalb der Klasse, Festsetzen eines Sündenbocks und dergleichen.

Auffällig sei, dass *Hauptschulen* am offensten gegenüber Mediation seien. Die Akzeptanz sei in den AHS mittlerweile zwar auch gegeben, es dauere dort jedoch länger, zu den Problemen vorzudringen. In Bezug auf die häufige Annahme, dass in den Hauptschulen mehr SchülerInnen verhaltensauffällig seien als in den AHS, meint Monika Korber, dass dies den unterschiedlichen Wahrnehmungshaltungen geschuldet sei. In den Hauptschulen seien die Lehrkräfte oft pädagogisch besser geschult und engagierter, Probleme ans Tageslicht zu bringen. Viele HauptschullehrerInnen bemühten sich, die Klassen- und Gruppendynamiken transparent zu machen, und wären geneigter als andere, Hilfe von außen etwa in Form von Mediation anzunehmen. In Volksschulen würden die LehrerInnen oft zu lange versuchen, Probleme selbst zu lösen. Insgesamt vermutet die Gesprächspartnerin, dass die Ausgangslage in allen Schultypen eine ähnliche sei und es von der jeweiligen Schulleitung und Organisation der Schule abhängen würde, wie mit den Problemen umgegangen werde.

Die *psychische Belastung der Lehrkräfte* sei in allen Schultypen enorm, vermutlich hätten die LehrerInnen an höheren Schulen (AHS, BHS) die größten Probleme, weil an den Universitäten die pädagogische Ausbildung für ein Lehramt nach wie vor äußerst mangelhaft sei. Verglichen mit AbsolventInnen der Pädagogischen Akademien hätten die an den Universitäten ausgebildeten LehrerInnen einen Aufholbedarf insbesondere hinsichtlich verschiedener pädagogischer Zugänge sowie Kompetenzen in Krisenmanagement. Jedoch auch die Haupt- und VolksschullehrerInnen benötigten im Grunde laufend Weiterbildung. Das größte Problem sei, dass die Lehrkräfte mit den schulischen Problemen allein gelassen würden, woraus sich zwangsläufig Frustration und Demotivierung ergebe.

Monika Korber nennt vor allem zwei Bereiche, wo anzusetzen wäre, um die Situation in den Schulen nachhaltig zu verbessern. Zum einen sei es dringend notwendig, dass alle LehrerInnen begleitende *Supervision* bekämen: Diese müsse kostenlos sein und während der Dienst-

zeit stattfinden, um die Motivation, diese Hilfe anzunehmen, auch zu gewährleisten. In anderen Berufsfeldern sei Supervision seit langer Zeit fest im Berufsbild verankert; beim Lehrberuf herrsche diesbezüglich enormer Nachholbedarf. Zum anderen sei eine *Reduktion der SchülerInnenzahl* pro Klasse notwendig: Dies habe einerseits oft entscheidenden Einfluss auf die Gruppendynamik unter den SchülerInnen, und andererseits werde die Belastung für die Lehrkräfte reduziert. Die oft geforderte Klassenvorstandsstunde habe nur dann Sinn, wenn die/der betreffende LehrerIn auch entsprechend ausgebildet sei und das Vertrauen der Klasse genieße. Es sei sinnvoller, mittels einer Umfrage bei den SchülerInnen herauszufinden, wem Vertrauen entgegengebracht werde, sonst könne dieses an sich gute Instrument kontraproduktiv sein.

Peer-Mediation sei im Grunde eine gute Sache, greife als Präventions- und Interventionsinstrument jedoch insofern zu kurz, als derart lediglich Konflikte zwischen SchülerInnen behandelt werden könnten. Sehr oft jedoch seien in den entscheidenden Konflikten Erwachsene (LehrerInnen, Eltern) involviert. Außerdem könnten die Gespräche mit Peer-MediatorInnen oft nur zu für SchülerInnen sehr unattraktiven Zeiten stattfinden, etwa in den Pausen oder nach Unterrichtschluss, da keine eigenen Unterrichtseinheiten dafür vorgesehen seien. Dies habe freilich wiederum Auswirkungen auf die Motivation der SchülerInnen, von diesem Angebot auch Gebrauch zu machen.

Hinsichtlich der *Integration von Behinderten* im Schulbetrieb merkt Monika Korber an, dass auch hier das Funktionieren sehr stark von den jeweiligen Lehrpersonen abhängen. In manchen Fällen sei zu beobachten, dass die LehrerInnen sich besonders intensiv um behinderte SchülerInnen kümmern, was den Neid der MitschülerInnen zur Folge haben könne.

Es sei zwar ein Zusammenhang zwischen schulischer Gewalt und dem *Herkunftsmilieu* der SchülerInnen (Familienverhältnisse, Migrationshintergrund, soziale Schicht etc.) gegeben, daraus ließen sich jedoch keinesfalls verallgemeinernde Aussagen ableiten, da die Ausnahmen zahlreich seien. In manchen Fällen sei *Rassismus und Nationalismus* ein großes Problem, etwa bei Kindern aus Tschetschenien, die oft mit unaufgearbeiteten Kriegserfahrungen konfrontiert seien. Die Hauptursache für diese Probleme liege darin, dass den betroffenen Kindern nicht das gewährt werde, was sie tatsächlich brauchten, nämlich eine Psychotherapie, sondern dass sie in eine Schulklasse gesetzt würden und dort funktionieren und sich ruhig verhalten sollten. Meist werde auch der Kulturschock nicht abgefedert, wodurch es zu ernsthaften Iden-

titätskonflikten bei den Kindern kommen könne. Die Folge dieser Probleme sei, dass die betreffenden Kinder verhaltensauffällig würden. Die LehrerInnen ihrerseits seien von all den Anforderungen der Erziehung, die immer häufiger auf sie übertragen würden, überfordert. Was hier fehle, seien konkrete *Integrationsmaßnahmen*, die Wirkung dahingehend zeigen würden, dass fundamentalistische Strömungen weniger Zulauf bei Jugendlichen hätten. Es lasse sich also durchaus plakativ formulieren: Je mehr Integration, desto weniger Gewalt in den Schulen.

ExpertInnen aus dem schulpsychologischen Bereich

Als Vertreter des Schulpsychologischen Dienstes interviewten wir den Leiter der *Schulpsychologischen Beratungsstelle für Allgemeinbildende Höhere Schulen* Dr. Gottfried Banner, der seine Aussagen nur auf den Schultyp der AHS bezogen wissen möchte.

Auf die Frage, wie sich das Gewaltproblem an den Wiener Schulen in den letzten Jahren entwickelt habe, meint Banner, dass die *Gewaltvorfälle nicht drastisch angestiegen* seien, die *Schwelle zur Gewaltbereitschaft jedoch niedriger geworden* sei. Dies berichteten LehrerInnen und gelte vor allem für die unteren Klassen der AHS. Manchmal sei das aggressive Verhalten der SchülerInnen so ausgeprägt, dass bestimmte Klassen als „ununterrichtbar“ einzustufen seien, d.h. dass übliche pädagogische Maßnahmen nicht mehr funktionierten. Sowohl von Seiten der Eltern als auch von Seiten der LehrerInnen kämen in den letzten Jahren verstärkt Anfragen zum Thema Gewalt in der Schule, insbesondere zu Mobbing, wobei dieser Begriff auch sehr oft leichtfertig verwendet werde. Insgesamt sei ein erhöhter Bedarf an Schulungen im Bereich Konfliktmanagement und Mediation für LehrerInnen zu beobachten.

Freilich habe sich auch die *Wahrnehmungshaltung der LehrerInnen und Eltern* in Bezug auf schulische Gewalt gewandelt. Ein Höhepunkt an Sensibilisierung werde jeweils aus Anlass eines in den Medien verbreiteten gravierenden Vorfalls von Gewalt in der Schule (z.B. Zöbern) erreicht. Es folge ein vorübergehender Zustand der Alarmbereitschaft, dies würde sich jedoch bald wieder beruhigen und auf ein Mittelmaß einpendeln. Was sich an der Wahrnehmungshaltung insbesondere des Lehrkörpers jedoch tatsächlich geändert habe, betreffe den *höheren Toleranzrahmen* und die psychologische Aufgeschlossenheit gegenüber spezifischen Problemen in der Schule. Es sei eine Annäherung von Pädagogik und Psychologie zu ver-

zeichnen, die manchmal jedoch dazu führe, dass LehrerInnen sich zu viel zumuteten. Eine positive Folge dieser Annäherung sei, dass die Bewältigungsstrategien etwa bei Disziplinproblemen in der Schule heute viel differenzierter seien als noch vor zehn bis fünfzehn Jahren. Sei damals etwa noch viel öfter und offener mit dem Schulausschluss gedroht und dieser auch vollzogen worden, so sei dies heute nur noch sehr selten der Fall, was aber auch darauf zurückzuführen sei, dass die AHS aufgrund des sich verschärfenden Konkurrenzkampfs zwischen den einzelnen AHS-Standorten ebenso wie zu den verschiedenen Zweigen der BHS darauf bedacht seien, SchülerInnen zu halten.

Was die *Wahrnehmungshaltung der SchülerInnen* betrifft, so seien ihnen die Problemfelder von schulischer Gewalt zwar bewusst, nichts desto trotz sei die Zufriedenheit mit dem Klassenklima meist recht hoch. Schulische Gewalt werde als gegeben hingenommen, quasi als „Normalität“, mit der man sich abzufinden habe. Es gebe jedoch auch SchülerInnen, die sehr unter Gewalterfahrungen litten.

Die *häufigsten Formen von Gewalt* unter SchülerInnen seien verschiedene Abstufungen verbaler Gewalt (Beschimpfen, Ausspotten), Handgreiflichkeiten im Sinne von Raufereien vor allem in den unteren zwei AHS-Klassen, aber auch subtilere Methoden, die von Auslachen bis hin zu Mobbing und Psychoterror reichten. Vandalismus und Diebstähle hätten sich in den letzten Jahren gehäuft.

Ein *geschlechtsspezifischer Unterschied* lasse sich insofern ausmachen, als Jungen an ihre Konflikte untereinander rascher und oft auch mit Körpereinsatz herangingen, während bei Mädchen sehr viel über das Verbreiten von Gerüchten und dergleichen ablaufe. Mädchen würden außerdem Konflikte gewissermaßen zelebrieren, sie dauerten länger an und meist seien mehrere Personen eingebunden. In der Wahl der Opfer blieben Mädchen wie Jungen oft in der eigenen Geschlechtsgruppe, die Geschlechtergrenzen würden jedoch immer häufiger überschritten.

Fälle *sexueller Gewalt in der Schule* würden dem Schulpsychologischen Dienst nur sehr selten gemeldet, etwa einmal im Jahr. Dies liege daran, dass ein derartiger Fall bereits eine gewisse Öffentlichkeit erreicht haben müsse, d.h. der Stadtschulrat schon informiert sei und die Eltern die Übergriffe gemeldet haben müssten, bevor der Schulpsychologische Dienst damit befasst werde. Bei sexueller Gewalt in der Schule sei überdies die Hemmschwelle, sie publik

zu machen, nach wie vor höher als bei anderen Formen der Gewalt. Hier sei insbesondere das Machtgefälle zwischen Lehrpersonen und betroffenen SchülerInnen ein Hindernis. Außerdem gebe es einschlägige Beratungsstellen, an die Betroffene sich wenden könnten. Die Opfer sexueller Gewalt in der Schule seien mit wenigen Ausnahmen weiblich, bei den TäterInnen hingegen sei die Geschlechteraufteilung nicht so einseitig.

Der Schulpsychologische Dienst sei sehr wenig in Konflikte in den Oberstufen eingebunden, was auch darauf zurückzuführen sei, dass ab einem gewissen Alter die SchülerInnen kultiviertere Formen des Umgangs miteinander und der Streitkultur entwickelten. Es komme hier weniger zu körperlicher Gewalt, die Abgrenzung zu anderen erfolge in erster Linie über die Sprache und über Statussymbole.

Es lasse sich *kein einheitlicher Tätertyp* ausmachen, sondern alle Gruppen seien gleichermaßen vertreten: Hochbegabte SchülerInnen könnten ebenso zu TäterInnen werden wie etwa Verhaltensauffällige oder Außenseiter. Die *Opfer* (vor allem im Bereich des Mobbings) hätten hingegen oft weniger stark ausgebildete soziale Kompetenzen, mangelndes Durchsetzungsvermögen, sie verfügten über wenig wirksame Strategien, sich zu wehren und böten sich oft durch ihre gesamte Persönlichkeitsstruktur dazu an, Opfer zu werden. Im Übrigen sei die Einteilung TäterIn-Opfer meist nicht so eindeutig durchführbar, da die Grenzen verschwimmen würden.

Ein Zusammenhang von gewalttätigem Verhalten in der Schule mit der *sozialen Herkunft* lasse sich ebenso wenig bestätigen wie mit einem eventuellen *Migrationshintergrund*: Es gebe hier keine Auffälligkeiten und die Verteilung auf TäterInnen- und Opfergruppen verlaufe regelmäßig.

Gewaltanfälligkeit bei SchülerInnen sei auch durch die *Form des Unterrichts* bedingt, die selbst oft schon gewalttätig sei. Häufig komme es zu unnötigen Eskalationen einer Situation allein durch inadäquates Reagieren von Seiten der verantwortlichen LehrerInnen. Durch die falsche Herangehensweise an schulische Konflikte würden nur Symptome bekämpft, nicht jedoch die Wurzel des Problems. Es werde zu wenig über jene Dinge gesprochen, die die SchülerInnen bewegten, manches Leid werde nicht genügend wahrgenommen und es gebe zu wenig Feedbackschleifen. Problematisch sei auch die Klassenzusammensetzung, die nur in

organisatorischer Hinsicht, nicht jedoch in gruppendynamischer durchdacht sei. Dasselbe gelte für die LehrerInnenteams.

Der *Einfluss der Medien* sei hoch zu bewerten, jedoch in zwei Richtungen: Einerseits fänden gewaltbereite Kinder und Jugendliche in bestimmten Medien eine Bestätigung und Bestärkung, andererseits sei aber auch die gewaltablehnende Haltung vieler SchülerInnen durch die Medien beeinflusst.

Die *Auflösung gewohnter Familienstrukturen*, ohne geeignete Alternativen nach sich zu ziehen, sei eines der virulentesten Probleme. Familienkonflikte blieben unaufgearbeitet und würden in die Klasse hineingetragen, wo sie sich eine Plattform schaffen würden. MitschülerInnen aber auch LehrerInnen müssten oft als Ventile für Aggressionen fungieren, die in ganz anderen Bereichen entstanden seien.

Als zweite Vertreterin dieser Gruppe interviewten wir eine *Psychagogin*, die anonym bleiben möchte. Die Psychagogik ist seit etwa 25 Jahren in Österreich institutionalisiert, die Ausbildung ist privat organisiert, findet jedoch in Zusammenarbeit mit der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters am Wiener AKH unter der Leitung von Univ.Prof. Dr. Max Friedrich statt. PsychagogInnen sind LehrerInnen mit einer zusätzlichen tiefenpsychologischen und systemischen berufsbegleitenden Ausbildung, die vom Lehrberuf freigestellt sind, jedoch als *LandeslehrerInnen unter besonderer Verwendung* gelten. Dadurch könnten sie sich ganz der Betreuungs- und Beratungsarbeit widmen und würden nicht in Rollen- oder Interessenkonflikte geraten. Darüber hinaus differiere ihr Auftrag von dem der LehrerInnen: Sie müssten neutral bleiben, zwischen Konfliktparteien vermitteln und eine Vertrauensbasis zu allen Konfliktparteien aufbauen. PsychagogInnen kommen nur in Wien und hier wiederum nur im Pflichtschulbereich (Volks-, Haupt- und Sonderschulen) zum Einsatz. Die Bundesschulen verfügen über ein System von BeratungslehrerInnen, deren Ausbildung vom Schulsystem finanziert und über das Pädagogische Institut organisiert wird.

Die Gesprächspartnerin betreut neben ihrer Tätigkeit als Psychagogin an zwei Tagen pro Woche ein *Projekt zur Gewaltprävention*. Sie werde dabei von LehrerInnen in Konfliktsituationen angefordert, um während zwei bis drei Doppelstunden eine Intervention durchzuführen.

Nach einem Erstgespräch mit den betreffenden Lehrpersonen folge eine Beobachtung der SchülerInnen während der Pausen und sodann ein individuelles Programm.

Zur Zeit sind in Wien 52 PsychagogInnen beschäftigt, die meisten in Volks- und Hauptschulen, da der sonderpädagogische Bereich sehr stark gekürzt worden sei. In den Schulen verfügten sie über einen eigenen Raum, in dem Beratungen in Einzel- und Gruppengesprächen stattfinden. Man bemühe sich um eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder und unterstütze sie in allen möglichen Problembereichen. Der Zugang erfolge entweder über Zuweisung der Kinder von Seiten der LehrerInnen bzw. per Intervention durch die Schulleitung oder die Eltern. Die Kinder könnten jedoch auch aus Eigeninitiative kommen. Auch in Konflikten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sei die Arbeit stets auf das Kind fokussiert.

Nach Aussagen der Gesprächspartnerin halte sich *körperliche Gewalt* unter Schulkindern in Grenzen, sehr häufig seien hingegen Beschimpfungen jeder Art, insbesondere auch obszöner Natur. *Sexuelle Übergriffe* fänden hin und wieder statt, hier seien Mädchen vor allem Opfer, sehr selten Täterinnen. Dieses Problem beginne vor allem ab einem Alter von elf bis zwölf Jahren, manchmal auch früher. Die häufigsten Formen seien Begrabschen, es komme jedoch auch zu versuchten Vergewaltigungen, bei denen mehrere Jungen über ein Mädchen herfielen. Oft seien die Täter selbst Missbrauchsoffer und würden den Druck an ihre Mitschülerinnen weitergeben.

Das Lehrpersonal reagiere am sensibelsten auf Formen körperlicher Gewalt und übersehe dabei sehr oft subtilere Gewaltformen. Neben verdecktem *Mobbing* betreffe dies auch Formen von *Autoaggression*, wie etwa Selbstverstümmelungen (Ritzen, Verbrennen mit Zigaretten), Magersucht und Bulimie, die manchmal über pubertäres Ausprobieren hinausgehen und auf schwere Probleme der betroffenen SchülerInnen hindeuten würden. Es handle sich dabei überwiegend um Mädchen. Weit verbreitet sei weiters das *ADHS* (Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom), es werde jedoch meist nicht erkannt, weil es den verantwortlichen LehrerInnen oft an Fachverständnis und Sensibilität fehle.

Es sei auffällig, dass LehrerInnen Buben viel mehr Aufmerksamkeit schenken als Mädchen. Eine Folge davon sei, dass sich auch mehr Buben in psychagogischer Betreuung befänden. Da Mädchen ihre Probleme weniger offen zeigten, würden sie tendenziell übersehen und hätten weniger Raum zur Verfügung. Der Druck unter den Jungen, sich zu beweisen, sei mitunter in

gemischtgeschlechtlichen Gruppen am größten, weshalb PsychagogInnen auch oft mit nach Geschlecht getrennten Gruppen arbeiteten. Viele Mädchen fänden erst dann Gelegenheit, sich zu artikulieren und Probleme wie Wünsche zu äußern.

Oft habe man vier bis sechs *verhaltensauffällige Kinder* (Konzentrationschwäche, aggressives Verhalten, etc.) in einer Klasse, die die gesamte Gruppendynamik dominierten und einen beträchtlichen Teil der Energien der Lehrperson absorbierten. Diese Situation habe sich in den letzten 15 Jahren verschärft. Gründe dafür seien familiäre Belastungen, die von den Kindern unerledigt in die Schule getragen würden. Durch steigende Arbeitslosigkeit, aber auch durch Arbeitsüberlastung werde der gesellschaftliche Druck auf die Familien immer größer, die Einsparungen im Schulsystem wiederum übten Druck auf die LehrerInnen aus und die Kinder hätten keine Plattform, wo sie ihre Schwierigkeiten besprechen könnten. Diese Probleme würden immer vielschichtiger, Verwahrlosung und Einsamkeit von Kindern seien heute virulenter denn je. Auf der familiären Ebene mache sich das Auseinanderbrechen traditioneller Strukturen bemerkbar – dies sei nicht schichtspezifisch.

Die Zusammenarbeit mit den *Eltern* funktioniere in den Volksschulen noch ganz gut und die Bereitschaft, Beratung in Anspruch zu nehmen, sei hier viel höher als etwa in den Hauptschulen, wo die Eltern immer weniger zugänglich seien. Die Eltern sollten zu Hause sensibler mit den Kindern umgehen und sich Zeit für sie nehmen. Durch mehr Aufmerksamkeit sollten Probleme erkannt und Hilfe von außen angenommen werden. Es sei aber wichtig, dass sich Eltern nicht in den schulischen Bereich einmischten und die schulische und die familiäre Sphäre getrennt bleibe.

Die Intensität des Gewaltproblems sei auch immer von der Schule und den Werten, die sie nach außen trage, abhängig. Dort, wo *Integration und Kommunikation* als Grundwerte glaubhaft vermittelt würden und der Leistungsdruck etwas zurückgenommen werde, sei das Schulklima bedeutend besser. Zusätzlich benötigten jedoch die meisten LehrerInnen Kompetenzen im Bereich Gruppendynamik, Selbstreflexion und Persönlichkeitsbildung, denn allzu oft seien die Probleme durch die Leitungs- und Unterrichtsschwäche der Lehrenden hausgemacht. Auch das Verhältnis der LehrerInnen untereinander und zur Schulleitung sei oft extrem konfliktgeladen, was sich wiederum auf die SchülerInnen fortsetze. Ähnlich wie für SozialarbeiterInnen müsste auch für LehrerInnen regelmäßige *Supervision* verpflichtend sein. Dass hier-

über allerdings kein vergleichbares Selbstverständnis bestehe, davon zeuge, dass es für die LehrerInnen Wiens insgesamt nur acht SupervisorInnen gebe.

Die Gesprächspartnerin hält *Peer-Mediation* für die Altersgruppe der Sechs- bis Vierzehnjährigen für nicht unbedingt geeignet. Es werde damit oft Verantwortung von den Lehrenden an die SchülerInnen delegiert, und die StreitschlichterInnen hätten zu wenig Begleitung und bräuchten Supervision. Die Gefahr der Überforderung sei sehr groß. Außerdem könne es rasch zu unkontrollierten Rollenkonflikten gegenüber den MitschülerInnen kommen.

Der Einschätzung der Psychagogin nach sei Gewalt an den Hauptschulen kein größeres Problem als an den Unterstufen der Gymnasien. Im Landesschulbereich seien fünf Prozent der Kinder verhaltensauffällig und in Betreuung (die Dunkelziffer konnte nicht abgeschätzt werden), für die AHS vermutet sie einen gleich hohen Anteil.

Außerschulische ExpertInnen

In diesem Kapitel werden Interviewaussagen einer Vertreterin des Wiener Amtes für Jugend und Familie, eines Kinderpsychiaters, einer Mitarbeiterin der Kinderfreunde und einer im Bereich der Gewaltprävention tätigen Wissenschaftlerin wiedergegeben.

Als Vertreterin des Wiener *Amtes für Jugend und Familie* wurde Brigitte Zinner, Sozialarbeiterin und Leiterin des Dezernats Jugendwohlfahrt, interviewt, die seit fast 30 Jahren in diesem Bereich tätig ist. Ihrer Wahrnehmung nach habe es Gewalt unter Kindern – bei Buben vor allem als Raufen, bei Mädchen eher als psychische Gewalt und Ausgrenzung – immer schon gegeben, sie könne *keine quantitative Zunahme* von Gewalthandlungen feststellen. Dieser Eindruck entstehe möglicherweise dadurch, dass heute im Unterschied zu früher jeder Vorfall medial aufgegriffen und breit rezipiert werde. Das Jugendamt biete auch bei Gewalt unter Kindern und Jugendlichen Beratung und Betreuung für die betroffenen Familien an und es sei keine Zunahme an Ratsuchenden festzustellen. Dasselbe gelte im Übrigen für die vor einigen Monaten in den Medien verbreitete Behauptung, dass Jugendliche vermehrt Gewalt gegen ihre Eltern anwenden würden. Eine solche Zunahme von Gewaltvorfällen in der Familie sei in ihrem Arbeitsbereich nicht dokumentierbar.

Aber die von Kindern und Jugendlichen ausgeübte *Gewalt* sei *heftiger geworden* und Grenzen würden eher überschritten. Diese Entwicklung werde von mehreren Faktoren beeinflusst. So würden Erwachsene Gewalt bei Kindern und Jugendlichen durch ihr „*Vorbildverhalten*“ begünstigen (Beispiel Fremdenfeindlichkeit) und dadurch würden Tabus fallen. Auch der zunehmende *Druck auf Kinder ebenso wie auf Eltern* spiele eine Rolle. Kinder würden auffallen, weil sie sich kindgerecht verhielten, also sich bewegten und laut wären – und würden dadurch erst auffällig. Die bösen Blicke der Umgebung übten Druck auf die Eltern aus, das erzeuge Stress, enge ein und resultiere in Gewalt. Auch *Filmdarstellungen* beeinflussten vermutlich das Gewaltverhalten: Die Helden stünden nach den brutalsten Übergriffen immer wieder auf, so dass man als ZuseherIn nicht begreife, welche Folgen Gewalttaten tatsächlich hätten.

Zinner problematisiert auch die *Rolle der Schule*. Schule übe dadurch Gewalt aus, dass die Kinder in ein sehr starres System hinein gepresst würden. Das könne man etwa an der absoluten Stille bemerken, die während der Unterrichtszeit in vielen Schulen herrsche. Außerdem würden LehrerInnen Auffälligkeiten von SchülerInnen häufig psychologisieren und bewerten, womit nicht nur Druck bei den Kindern und Jugendlichen, sondern auch auf deren Eltern erzeugt werde. Früher seien statt dieses Psychologisierens abwertende Bemerkungen gefallen – etwa „Du bist blöd“ –, und dagegen habe man sich besser abgrenzen können. Zinner kritisiert, dass Schulen tendenziell ihren Bildungsauftrag vor den pädagogischen Auftrag stellen würden, und zwar in allen Altersklassen. Gerade in der Volksschule zeige das negative Auswirkungen, und zwar nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf LehrerInnen, die ihren Schwerpunkt anders setzen wollten.

Resümierend hält Zinner fest, dass ihrer Ansicht nach das *Thema Gewalt* zwischen Kindern aber *hochgespielt* werde, und zwar einerseits von Medien und andererseits von manchen ExpertInnen, die nur mit einem kleinen, spezifischen Ausschnitt von Fällen konfrontiert seien und ihre Wahrnehmungen verallgemeinerten. Eine solche Dramatisierung sei nicht hilfreich, weil dadurch der Blick eingeengt und von Hintergründen des Problems abgelenkt werde.

Die zentrale Rolle bei der *Gewaltprävention* komme der *Familie* zu, der Sozialarbeit seien rasch Grenzen gesetzt. Daher sei es sehr problematisch, dass in vielen Familien mit Kindern kaum noch Gespräche geführt würden und man sich mit ihnen nicht auseinandersetze. Diese Entwicklung sei allerdings nicht milieuspezifisch, sondern hänge damit zusammen, dass El-

tern generell unter hohem Leistungsdruck stünden– egal, ob aufgrund von Karriereanforderungen oder von existenziellen Bedrohungen.

Vor allem Schulen bzw. LehrerInnen würden sich in Zusammenhang mit Gewalt in der Schule hilfesuchend an das Jugendamt wenden. Das Problem sei dann häufig, dass diese nicht offiziell zu ihren Aussagen stehen wollten und dann könne das Jugendamt die Angelegenheit nicht verfolgen.

Univ.Professor Dr. Max Friedrich, Leiter der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kinder- und Jugendalters, meint, dass die „Summe aller Aggressionen“ von Kindern und Jugendlichen über die letzten Jahrzehnte hinweg gleich geblieben sei, die *Brutalität* aber zugenommen habe – insbesondere im Vergleich zu seiner eigenen Kindheit sei dies auffällig. Früher habe bei Konfliktaustragungen, bei Raufereien eine gewisse Fairness geherrscht, das sei in dieser Selbstverständlichkeit nicht mehr gegeben. Diese größere Brutalität beobachte er seit etwa zehn oder 15 Jahren, und nicht nur bei Gewalthandlungen gegen andere, sondern in besonders auffallendem Ausmaß auch gegen die eigene Person.

Außerdem gebe es heute *keine Unterschiede* mehr zwischen Gewalthandlungen von *Burschen und Mädchen*: Auch Mädchen würden schlagen und Verletzungen zufügen – die einzige Besonderheit bei Mädchen sei ihre höhere Neigung zu Selbstverletzungen in Folge ihres geringeren Selbstwertgefühls.

Friedrich unterscheidet vier Formen von Gewalt, die alle zugenommen hätten:

- die *körperliche Gewalt* umfasst Rohheitsakte gegen Personen, auch gegen sich selbst, sowie gegen Objekte (Vandalismus) und ist nach seinem Dafürhalten Ausdruck unserer Luxusgesellschaft, die keine Achtung vor Objekten habe;
- unter *intellektueller Gewalt* versteht Friedrich die Verrohung der Sprache, auch der Zeichensprache (Bsp. „Stinkefinger“); dies sei eine Folge von Imitationslernen (wobei er beispielhaft auf Nationalratssitzungen verweist);
- *emotionale Gewalt* bedeute die Unfähigkeit, in (eigenen und fremden) Gefühlen richtig „lesen“ zu können, und resultiere etwa daraus, dass das Sich-Entschuldigen ebenso wie das Verzeihen-Können verlernt wurde – dies führe zu einer Disharmonisierung im Umgang;

- die *soziale Gewalt* bringt er in Verbindung mit der Delegationspunifikation in der Familie: Heute sei zwar die „gesunde Watsche“ geächtet, aber wenn ein Kind von jemand anderem verprügelt werde, sage der Vater: „Ich habe dir immer schon gesagt, dass du ein Trottel bist“ – was bedeute, dass sich das Kind auf die Unterstützung von Zuhause nicht mehr verlassen könne.

Als wesentliche *Gründe* für die zunehmende *Alltagsverrohung* und die Zunahme von Gewalt nennt er eine „mangelnde Ausbildung von Hemm-, Brems-, Kontroll- und Steuermechanismen“, wobei die alten regelnden Mechanismen gleichzeitig verloren gingen, sowie weiters die Tatsache, dass die Erziehung heute weitgehend durch Peer-groups erfolge – und da sei Mitmachen Pflicht. Außerdem werde Gewalt, die jemand in irgendeinem Feld zu Hause erlebe, nach außen getragen.

Hinter dem veränderten Gewaltverhalten stünden insbesondere die Eltern, weil es keine dialogische Erziehung mehr gebe, und der Medienkonsum. Man müsse sich in der Familie Zeit für Kinder nehmen, wobei es primär um die *Qualität der Kommunikation* und gar nicht so sehr um die Quantität gehe – aber statt zu reden, sitze man vor dem Fernsehschirm. Er ist überzeugt davon, dass *Gewaltdarstellungen* die Wachsamkeit einschläfern und Gewalt so selbstverständlich werde. Dies gelte nicht nur für Filme, sondern auch für Computerspiele, durch die „die Ehrfurcht vor dem Leben eingeschlafen“ sei. Die Globalisierung bedeute auch eine Gewaltüberflutung, und die Häufigkeit des Konsums von Gewalt vermindere den Widerstand dagegen.

In seiner ärztlichen Tätigkeit arbeite er mit Kindern, die Opfer von Kindern geworden seien, aber auch mit Opfern familiärer Gewalt und von Lehrkräften. Max Friedrich betreut auch LehrerInnen in Supervision. Gerade bei den *LehrerInnen* falle auf, dass sie hilflos geworden seien. Seiner Beobachtung nach sei auch die Gewalt von Seiten der Lehrkräfte angestiegen, diese sei aber subtiler und damit gefährlicher geworden. So gebe es keine Körperstrafen mehr, sondern statt dessen „versteckte Fouls“, die etwa über Noten ausgetragen würden. Lehrer Gewalt sei zwar quantitativ weniger bedeutsam als Gewalthandlungen durch Gleichaltrige, aber Kinder würden unter LehrerInnen wegen deren Rolle als Autoritätsperson stärker leiden.

Nach der Reaktion von *Eltern* auf gegen deren Kinder gerichtete Gewalthandlungen gefragt, meint Max Friedrich, dass die Eltern, mit denen er zu tun habe, selbst sehr aggressiv seien –

ein weiterer Ausdruck dessen, dass Aggression ein Alltagsphänomen geworden sei. Diese Beobachtung gehe quer durch alle Schichten, nur werde bei Intellektuellen Gewalt nicht durch Schläge, sondern durch Spott und Zynismus ausgeübt.

Magistra Ursula Dietersdorfer ist ausgebildete Psychotherapeutin und leitet seit 2002 die vier Familienberatungsstellen der *Kinderfreunde* im 8., 10., 21. und 22. Wiener Gemeindebezirk. Außerdem ist sie als Leiterin der Erziehungsberatung zuständig für die Kindertagesheime der Kinderfreunde, in denen ein- bis etwa zehnjährige Kinder betreut werden. Von 1978 bis 1992 war sie als Volksschullehrerin im 22. und 18. Bezirk tätig.

Gewalt unter Kindern stellt aus der Sicht von Ursula Dietersdorfer durchaus ein Problem dar. Es gebe *sehr viel physische, aber auch psychische Gewalt*. Ihre beruflichen Erfahrungen beziehen sich insbesondere auf die bis 10-Jährigen, bei denen psychische Gewalt sich vor allem als Verspotten, Ausgrenzen, Beschämen oder Nachäffen, bei Älteren auch als Drohen äußere. Die Form der Gewalt hänge stark vom *Alter* ab: Zu intentionaler Gewalt komme es v.a. bei Älteren und diese nehme mit dem Alter zu; bei Jüngeren dagegen handle es sich eher um Aggressionen, diese würden stärker im Affekt handeln. *Geschlechtsspezifische* Unterschiede gebe es im Kindergartenalter nicht, bei größeren Kindern neigten Buben eher zu körperlicher und Mädchen zu psychischer Gewalt.

Eine große Rolle spielten dagegen *sozialisationsbedingte Unterschiede*, die häufig gleichzeitig schichtspezifisch seien: Vor allem ressourcenschwache Mütter könnten ihre Kinder oft emotional nicht gut halten. Diese *Ressourcenschwäche* könne sich auf die wirtschaftliche oder auch auf die soziale Situation beziehen, wobei sich eine multiple Betroffenheit häufig bei Alleinerzieherinnen finde. Generell werde in der Erziehung zu wenig geredet, aber die Kommunikationskompetenz sei überdies schichtabhängig.

Dietersdorfer hat bei *türkischen Familien* die Beobachtung gemacht, dass diese weniger gewalttätig als österreichische seien. Sie führt das auf ein anderes Familiengefüge zurück: Wenn die Mutter keine Zeit für die kleineren Kinder habe, würden sich Geschwister stärker um diese kümmern und sie beruhigen. Gleichzeitig weiß sie, dass es auf der anderen Seite bei MigrantInnen viel Gewalt gebe – gerade in Familien, in denen Frauen geschlagen werden.

Auch Ursula Dietersdorfer hat die Erfahrung gemacht, dass Gewalt bei Kindern *brutaler* geworden sei. Als Hintergründe dafür macht sie einerseits die Ohnmacht der Eltern und deren Erziehungsunsicherheit sowie andererseits die Reizüberflutung durch die Umwelt fest. Den Einfluss der Medien sieht sie differenziert und meint, dass diese möglicherweise Hemmschwellen senken würden.

Die Expertin weist auf den *Zeitdruck* im Alltag als eine subtile Form von Gewalt hin: Man könne laufend beobachten, wie Eltern ihre Kinder drängen und an ihnen richtiggehend reißen würden, ohne auf deren Bedürfnisse einzugehen.

Die Reaktionen der *Eltern* auf die Gewaltbetroffenheit eines Kindes seien sehr unterschiedlich, aber meist seien sie in erster Linie hilflos. Die Eltern kämen zur Erziehungsberatung oft erst dann, wenn Institutionen wie die Schule oder die Polizei bereits reagiert hätten und die Eltern zur Beratung schickten.

Die wichtigste Form der *Prävention* liege sicherlich in der Vorbildhaltung von Erwachsenen. Auf Mediation angesprochen, meint Ursula Dietersdorfer, dass sich dieses Instrument für Volksschulkinder nicht eigne, weil die Anwendung eine gewisse intellektuelle Reife voraussetze. Strafen gegenüber ist sie insofern skeptisch, als ein Kausalzusammenhang zwischen Tat und Strafe hergestellt werden müsse – wichtig sei aber auch bei kleineren Kindern die Wiedergutmachung nach einem Übergriff.

Die Wissenschaftlerinnen, die im seit 1986 bestehenden Verein *EfEU (Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle)* arbeiten, beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit geschlechtsspezifischer Sozialisation, geschlechtersensibler Pädagogik und Gewaltprävention in der Schule. So wurden in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre an fünf Schulen *Projekte zu Gewaltsensibilisierung* durchgeführt. Teilgenommen hat jeweils eine Klasse an drei Wiener Schulen (im 10., 22. und 23. Gemeindebezirk) sowie von je einer Schule in Eisenstadt und Mistelbach. Dabei wurden unterschiedliche Schultypen einbezogen, die SchülerInnen waren zwischen 14 und 17 Jahre alt. Die Schulen waren zufällig, über Kontakte mit interessierten LehrerInnen ausgewählt worden, die DirektorInnen waren in die Projekte nicht eingebunden.

Magistra Renate Tanzberger skizziert die Projekte: An vier Halbtagen wurden Themen wie Gewalt in der Familie oder sexueller Missbrauch unter Beiziehung von MitarbeiterInnen eines Frauenhauses, von TAMAR oder der Männerberatung als ExpertInnen behandelt. In einer Schule brachten die SchülerInnen das Thema selbst ein: den Zusammenhalt unter den Mädchen und das Verhältnis zu den wenigen Burschen in der Klasse. In der Einstiegs- und Abschlussphase wurde mit Burschen und Mädchen gemeinsam gearbeitet, dazwischen erfolgte ein getrenntes Programm. Dabei sei es in der Verfolgung eines geschlechtersensiblen Ansatzes wichtig gewesen, dass die Buben mit Männern arbeiteten. Bei den fünf Gruppen habe es keine auffälligen Unterschiede gegeben. Die Projekte wurden nicht in Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit evaluiert, mit manchen LehrerInnen seien die Wissenschaftlerinnen aber noch in Kontakt und es sei offenkundig, dass diese für die Gewaltproblematik sensibilisiert werden konnten.

Vor kurzem führte EfEU mit sechs LehrerInnen aus verschiedenen Schulen im Rahmen der freiwilligen Fortbildung eine *Fallreflexionsgruppe* zu Gewalt in der Schule durch. Ein wichtiges Thema der sechs Treffen sei die beobachtete Zunahme von physischer wie psychischer Gewalt bei Mädchen gewesen. Die Gewalthandlungen richteten sich üblicherweise ebenfalls gegen Mädchen. Außerdem hätten die LehrerInnen berichtet, dass viele KollegInnen bei Gewalt wegschauen würden. Auch von Seiten der Schulen gebe es kaum gewaltpräventive Maßnahmen wie etwa die Formulierung von verbindlichen Regeln oder die Verankerung von Gewaltfreiheit im Schulprofil. Aus der Sicht von EfEU ist es einerseits wichtig, dass sensibilisierte LehrerInnen versuchen Verbündete an ihrer Schule zu finden, und andererseits, dass Lehrkräfte Supervision in Anspruch nehmen.

Der Einschätzung von Renate Tanzberger zufolge werde *schulische Gewalt* an den Wiener Schulen durchaus *als Problem erkannt* – zumindest von einzelnen LehrerInnen und DirektorInnen –, wobei sie darauf hinweist, dass Initiativen gegen Gewalt in erster Linie von LehrerInnen ausgingen. Sie befürchtet allerdings, dass als ein Effekt der erfolgten Verknappung von Ressourcen im Schulbereich das Thema Gewalt bzw. Gewaltprävention in den Hintergrund gedrängt werde. Im Übrigen verweist Tanzberger darauf, dass es für Schulen schwierig sei, Gewaltvorfälle zuzugeben – sie würden damit Gefahr laufen, SchülerInnen zu verlieren. Ein deutlich stärkeres Engagement gegen Gewalt als bei Regelschulen gebe es bei *Alternativschulen*, die durchgängig stärker für die Gewaltproblematik sensibilisiert seien – wie z.B. die SchülerInnenschule im WUK.

Resümee

Der Diskurs über Gewalt in der Schule geht von einem *weiten Gewaltbegriff* aus, der nicht auf strafrechtlich relevante Übergriffe fokussiert, sondern alle Gewaltformen umfasst. Das entspricht einem Verständnis von Gewalt auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, z.B. in der Familie, das sich breit durchgesetzt hat. Eine relevante Einschränkung besteht allerdings darin, dass – etwa im Sinn von Dan Olweus – von Gewalt nur dann gesprochen werden sollte, wenn Kinder oder Jugendliche wiederholt bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg Übergriffe setzen und wenn diese Übergriffe intendiert sind. Nur so bleibt der Gewaltbegriff aussagekräftig, was eine Voraussetzung für gezielte Interventionen darstellt.

Gewalt in der Schule bezieht sich nicht nur auf Gewalthandlungen von Kindern/Jugendlichen untereinander, sondern auch auf Übergriffe gegen LehrerInnen sowie auf solche, die LehrerInnen gegen SchülerInnen setzen, und auf strukturelle Gewalt in der Schule. Geforscht wird allerdings *fast ausschließlich über Gewalt von Seiten von Kindern und Jugendlichen*, Gewalt von LehrerInnen bzw. von Seiten der Institution Schule bleibt hingegen weitgehend ausgeblendet. Das spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Literaturrecherche wider – und das, obwohl in den ExpertInneninterviews mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass SchülerInnen Gewalt von Seiten der LehrerInnen als viel belastender erlebten als Übergriffe von Gleichaltrigen. Dieser einseitige Blick hängt wohl u.a. damit zusammen, dass „die Jugend“ häufig besonders skeptisch beäugt und als bedrohlich empfunden wird.

Ein Schwerpunkt der Internetrecherche lag bei Maßnahmen zur *Gewaltprävention*. Dabei war auffallend, dass von den beiden international renommiertesten Interventions- und Präventionsprogrammen (die im Einleitungskapitel kurz vorgestellt werden) über die Recherche nur Hinweise auf das Anti-Bullying-Programm von Dan Olweus gefunden wurden; die Shared Concern Method von Anatol Pikas wurde in Zusammenhang mit konkreten Projekten nirgendwo erwähnt. Ein weiteres Ergebnis der Recherche bestand darin, dass Anti-Gewalt-Programme kaum evaluiert wurden – eine der wenigen Ausnahmen stellen die Programme von Olweus und Pikas dar (siehe im Bericht die Seiten 14-16) – bzw. dass die Evaluierungen von stark unterschiedlichen Settings ausgehen, so dass Vergleiche kaum möglich sind.

Im Folgenden sollen zunächst einige wesentliche Ergebnisse der Literaturrecherche und im Anschluss daran die zentralen Aussagen aus den ExpertInneninterviews zusammengefasst werden.

Literaturrecherche

Die Autoren der Texte, die sich allgemein mit dem Phänomen Gewalt in der Schule auseinandersetzen, sind sich hinsichtlich der Zunahme von Gewalt bei Jugendlichen uneins, vermuten aber, dass es *mehr Intensivtäter* als früher gebe⁶³ und dass *Gewalthandlungen stärker eskalieren* würden⁶⁴. Hintergründe für Gewalt unter Jugendlichen werden in der Familie (familiärer Stress etwa durch Arbeitslosigkeit, Erziehungsverhalten u.ä.), aber auch in Schulerfahrungen (u.a. Leistungsdruck, Versagen, Unterforderung, aber auch Verstärkung von Außenseiterrollen) und auf der gesellschaftlichen Ebene (Perspektivlosigkeit) verortet.⁶⁵ Die Bedeutung von *sozialen Problemen* wird durch Beobachtungen aus einer Berliner Hauptschule von Jens Großpietsch⁶⁶ unterstrichen. An der Schule, die in einem sozial stark belasteten Stadtteil liegt und einen sehr hohen Anteil an ausländischen SchülerInnen hat, sei Gewalt kein Problem. Das scheint nicht nur damit zusammenzuhängen, dass die Lehrkräfte klar gegen Gewalt Position beziehen, sondern auch mit zahlreichen Maßnahmen an der Schule, mit denen die SchülerInnen gestützt werden.

Interessant sind auch die Ergebnisse einer Befragung von SchülerInnen verschiedener *Schul-typen* zu ihrem Gewaltverhalten, die Jürgen Mansel referiert.⁶⁷ Wie auch in anderen Studien erhoben, lag der Anteil der Täter umso niedriger, je höher der zu erwartende Bildungsabschluss an der jeweiligen Schule war. Dies traf aber ausschließlich für an der Schule, und nicht für außerhalb der Schule begangene Gewalthandlungen zu. Mansel schließt daraus, dass es Schulen mit höherem Prestige besser gelinge, Gewalt aus der Schule fernzuhalten, aber mit dem Effekt, dass das Gewaltverhalten dann in den außerschulischen Bereich verlagert werde.

⁶³ www.thomasfeltes.de, www.das-parlament.de/2000/19_20/beilage

⁶⁴ www.das-parlament.de/2000/19_20/beilage

⁶⁵ www.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/lapsus/lapsus.html

⁶⁶ www.sensjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt - dort unter: Berliner Forum Gewaltprävention Sondernummer 1: Jens Großpietsch, Gewalt in der Schule

⁶⁷ http://www.uni-bielefeld.de/ikg/abstracts_1_2000.htm#5

Auf *geschlechtsspezifische Unterschiede* wird in diesen Texten kaum eingegangen, aber Ulrich Wagner⁶⁸ verweist auf Erhebungen, denen zufolge physische Gewalt insbesondere durch Burschen erfolge, und Thomas Feltes⁶⁹ referiert Studien, in denen Mädchen angaben, ihre Gewalthandlungen seien in erster Linie Reaktionen auf Provokationen durch Burschen; außerdem würden Mädchen weniger schwere Gewalt als Burschen ausüben.

Bei der recherchierten Literatur, die Ergebnisse empirischer Erhebungen präsentiert, wird häufiger auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern eingegangen. So berichtet Ottmar Hanke⁷⁰, dass Mädchen stärker als Burschen *verbale Aggressionen* als Gewalt empfänden, gleichzeitig aber ihr *Bedrohungsgefühl* niedriger sei. Deutlich weniger Mädchen als Burschen gaben an, selbst gewalttätig gewesen zu sein, wobei die Übergriffe der Mädchen deutlich häufiger der *Selbstverteidigung* oder der Verteidigung anderer dienten.

Die Statistiken der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport⁷¹ weisen im Schuljahr 2002/03 bei 422 Gewaltvorfällen 82 Prozent männliche und nur zehn Prozent weibliche TäterInnen aus. Verglichen mit den Vorjahren haben die *Täterinnen* in absoluten Zahlen allerdings zugenommen; ihre Opfer sind in den meisten Fällen ebenfalls Mädchen. Bei den *Opfern* waren mehr als die Hälfte männlich, rund ein Viertel weiblich, und bei rund zehn Prozent der Vorfälle waren beide Geschlechter betroffen. Einer Schweizer Studie⁷² aus 1998 zufolge war die Hälfte der befragten Schülerinnen bereits einmal Täterin gewesen, wobei von ihnen deutlich seltener als von den Burschen physische Gewalt angewendet worden war.

Die Internetsuche nach *Präventions- und Interventionsmaßnahmen* ergab ein breites Spektrum von Einzelmaßnahmen. Die meisten Ergebnisse wurden aber wenig detailliert angeführt, so dass hier auf eine nochmalige Wiedergabe verzichtet wird.

Konkrete *Projekte zum Umgang mit Gewalt in der Schule* konnten ausschließlich im deutschsprachigen Raum gefunden werden. Beim Großteil dieser Projekte handelt es sich um *Streitschlichtungen*, deren Umfeld und Ablauf teilweise detailliert beschrieben wird. Auf Erfahrungen mit dem Streitschlichtungsangebot wird nur selten eingegangen und diese divergieren stark. Während etwa von zwei Schulen in Rheinland-Pfalz berichtet wird, dass die Anzahl der

⁶⁸ www.das-parlament.de/2000/19_20/beilage

⁶⁹ www.thomasfeltes.de

⁷⁰ www.blbs.de/archiv/vzeitschrift/text-pdf/hanke-0902.pdf

⁷¹ www.sensjs.berlin.de/schule/gewaltpraevention/verstehenundhandeln_v.pdf

⁷² www.sozialinfo.ch/focus/material/schule.htm

Schlichtungsfälle seit der Einführung dieses Instruments kontinuierlich zugenommen habe (PZ Rheinland-Pfalz 2002, 167), vermeldete eine Hamburger Schule, dass die Nachfrage nach einer erfolgreichen Einstiegsphase völlig abgeflaut sei.⁷³ Ein wesentlicher Grund lag anscheinend darin, dass die LehrerInnen an der Schule das Projekt zu wenig unterstützten. Wenn Mediationen an einer Schule durchgeführt werden, scheinen diese erfolgreich im Sinne der Akzeptanz der getroffenen Vereinbarung zu sein. An einer niedersächsischen Schule zeigte sich allerdings nach Einführung der Streitschlichtung zwar einerseits ein Rückgang von körperlicher Gewalt, Sachbeschädigungen und Mobbing, andererseits aber ein Zunahme von verbaler Gewalt.⁷⁴

An weiteren konkreten Maßnahmen wurden eine Intervention nach *Olweus*, das Beispiel einer *Schulprogrammentwicklung* und die Einführung von *Schulregeln* vorgestellt.

Als letzter Themenbereich im Zuge der Literaturrecherche wurde *Gewalt von LehrerInnen gegen SchülerInnen* behandelt. Hier wies die Suche im Internet nur zwei österreichische Untersuchungen aus der zweiten Hälfte der 1990er Jahre aus.

Interviews mit Expertinnen und Experten

Als InterviewpartnerInnen wurden Expertinnen aus dem Schulbereich, Elternvertreterinnen, MediatorInnen, SchulpsychologInnen sowie außerschulische ExpertInnen angesprochen. Dabei erfolgten, abhängig vom Tätigkeitsbereich der Befragten, unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen.

Die Mehrzahl der InterviewpartnerInnen ist sich dahingehend einig, dass *Gewalt* unter Kindern und Jugendlichen *nicht zugenommen* habe, wenn auch einige auf eine Zunahme in den letzten Jahrzehnten verweisen. Einhellig wurde dagegen festgestellt, dass *Gewalthandlungen brutaler* geworden seien: Früher habe man sich bei Raufereien fair verhalten und vom besiegten Gegner wieder abgelassen, heute werde auf jemanden, der bereits am Boden liege, weiter eingeschlagen. Außerdem sei zu beobachten, dass immer häufiger eine ganze Gruppe über Einzelne herfalle.

⁷³ www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/innovation/hrschulen/gewalt.html

⁷⁴ www.idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=68633

Körperliche Gewalt wendeten vor allem Jüngere an, ab dem Alter von 14, 15 Jahren würde die Gewalt subtiler und die Jugendlichen entwickelten eine gewisse Streitkultur – gleichzeitig werde es mit zunehmendem Alter aber schwieriger, Gruppendynamiken aufzubrechen, weil die Jugendlichen gegen „die Erwachsenen“ zusammenhielten. In einigen Interviews wurden auch Beispiele von sexueller Gewalt genannt und auf rassistische Übergriffe hingewiesen.

Alle GesprächspartnerInnen konnten *geschlechtsspezifische Unterschiede* im Gewaltverhalten ausmachen. Der Psychiater Max Friedrich meinte, dass Mädchen genauso schlagen und Verletzungen zufügen würden wie Burschen – der alleinige für ihn erkennbare Unterschied liege in der höheren Neigung von Mädchen zu Selbstverletzungen, die auch von anderen InterviewpartnerInnen festgestellt wurde. Die Bundesschulsprecherin vermutete, dass aufgrund von laufenden Diskriminierungserfahrungen die Aggressionen bei Mädchen höher sein könnten als bei Burschen. Die anderen ExpertInnen wiesen auf mehrere Spezifika hin. So würden Mädchen deutlich seltener als Burschen körperliche Gewalt anwenden und dies v.a. zu ihrer Verteidigung. Eine der Elternvertreterinnen hatte allerdings beobachtet, dass das Gewalthandeln von Mädchen zunehme. Was das Mobbing betrifft, wurde sowohl die Ansicht vertreten, dass es bei Buben stärker vorkomme, als auch, dass diese Form des Übergriffs häufiger von Mädchen angewendet werde. Mehrere GesprächspartnerInnen meinten, dass von Mädchen ausgeübte Gewalt subtiler und weniger sichtbar sei, was dazu führen könne, dass ihre Probleme nicht erkannt würden und ihnen daher seltener Unterstützung angeboten werde.

Stärker als bei der Literaturrecherche kamen in den Interviews die *Hintergründe von Gewalt* zur Sprache. Diese wurden etwa mit einer durchgängigen „Alltagsverrohung“ in Zusammenhang gebracht, mit einer kinderfeindlichen sozialen Umwelt, mit hilflosem und inkonsequentem Erziehungsverhalten, mit der verharmlosenden Darstellung von Gewalt in den Medien, aber auch mit der Zunahme von sozialen Problemen, die Druck erzeugten. Ein starker Einfluss auf das Gewaltverhalten Einzelner wurde der *Peer-group* zugeschrieben: Die Erziehung erfolge heute weniger im Elternhaus als durch Peer-groups und wenn man dazu gehören wolle, sei mitmachen Pflicht.

Häufig wurde die *Rolle der Schule* problematisiert. Der „geheime Lehrplan“ und die Disziplinierung durch Noten wurden ebenso wie die starren Unterrichtsstrukturen als Ausdruck struktureller Gewalt und vereinzelt sogar als Autoritätsmissbrauch angesprochen. Dem Projekt Soziales Lernen wurde für das Erlernen eines konfliktfreien Umgangs hohe Bedeutung zuge-

schrieben und stark kritisiert, dass dieses Projekt aufgrund von Stundenkürzungen gefährdet sei. Mehrere GesprächspartnerInnen gingen auch auf personale *Gewalt durch LehrerInnen* ein. Dabei komme es insbesondere zu psychischen Misshandlungen, wobei vielen Lehrkräften ihr Verhalten nicht bewusst sei. Auch übergriffige, sexuell konnotierte Äußerungen von Lehrern und das „Begrabschen“ von Mädchen wurden mehrfach berichtet. Als Hintergründe für die Gewaltausübung von LehrerInnen wurden der häufige Burn-out, die Überlastung Einzelner, Einsparungen im Schulbereich und der verschlechterte Zugang zu Fortbildungen (etwa für Konfliktmanagement) genannt. Einige Male wurde angemerkt, dass Eltern sämtliche Erziehungsaufgaben an die LehrerInnen abgäben, was diese überfordere. Vereinzelt wurde LehrerInnen eine höhere Toleranz und Aufgeschlossenheit im Vergleich zu früheren Jahrzehnten attestiert, aber auch kritisiert, dass Konflikte in der Klasse manchmal durch die inadäquate Reaktion einer Lehrkraft eskalieren würden. Als wichtig erachtet wurde ein breites Supervisionsangebot für Lehrkräfte.

Gewalt von SchülerInnen *gegen LehrerInnen* beschränkt sich den Beobachtungen der InterviewpartnerInnen auf verbale und psychische Gewalt, diese habe allerdings zugenommen. Manche Klassen seien aufgrund der Aggressivität der SchülerInnen ununterrichtbar.

Ein *schichtspezifischer Hintergrund* von Gewalthandlungen wurde von mehreren Befragten klar verneint. Die Bundesschulsprecherin war der Ansicht, dass die Schichtzugehörigkeit insofern eine Rolle spiele, als Jugendlichen, die keine Zukunftsperspektive hätten, „alles egal“ sei, und diese daher stärker zu Gewalt neigten. Eine Lehrerin ergänzte, dass für SchülerInnen mit *Migrationshintergrund* die Schule ein problemgeladenes Feld darstelle, vor allem hinsichtlich der Gender-Problematik, und dass MigrantInnen aufgrund ihrer geringen Sprachkompetenz Konflikte häufig über Gewalt austragen würden. Aus Sicht einer Mediatorin könne Gewalt durch eine verbesserte Integration reduziert werden.

Die befragten Elternvertreterinnen forderten, dass *Eltern* bei Gewalt in der Schule stärker eingebunden werden sollten. Statt dessen würden diese über Vorfälle häufig zu spät informiert, weil die Schulleitung versuche Probleme herunter zu spielen. Die Bundesschulsprecherin gestand manchen Elternvereinen zu, in Gewaltfragen sehr engagiert zu sein. In der Wahrnehmung der Psychagogin funktioniere in der Volksschule die Zusammenarbeit mit den Eltern recht gut, in der Hauptschule werde es schwieriger.

Die Erfahrungen der Gesprächspartnerinnen aus dem Schulbereich mit dem *Schulpsychologischen Dienst* beim Landesschulrat und mit den *SchulpsychologInnen* sind gut, kritisiert wurden aber die zu geringen Ressourcen dieser Einrichtungen.

Einigen GesprächspartnerInnen zufolge werde an den Wiener Schulen *Gewalt durchaus als Problem erkannt*, wenn auch häufig ausschließlich von einzelnen LehrerInnen und (seltener) DirektorInnen. Aufgrund der zunehmenden Sparmaßnahmen sei allerdings zu befürchten, dass für die Gewaltprävention notwendige Ressourcen nicht mehr zur Verfügung gestellt würden.

Die ExpertInnen halten sehr viel von *Peer-Mediation*, die allerdings eine Betreuung der StreitschlichterInnen erfordere, um diese nicht zu überfordern. Während einige GesprächspartnerInnen der Ansicht waren, dass Peer-Mediation frühestens bei Zehnjährigen eingesetzt werden könne, arbeitet die Kinder- und Jugendanwaltschaft auch mit VolksschülerInnen. Die Bundesschulsprecherin sprach eine gewisse Widersprüchlichkeit bei diesem Instrument an: Einerseits würden SchülerInnen zu EinzelkämpferInnen erzogen, andererseits sollten sie sich gemeinschaftlich um Lösungen bemühen. Einige Male wurde darauf hingewiesen, dass Jugendliche in Entscheidungsprozesse eingebunden werden müssten, um ihr *Verantwortungsgefühl* zu erhöhen. So sei es etwa sinnvoll, statt starrer Hausordnungen gemeinsam mit den SchülerInnen individuelle Verhaltensvereinbarungen zu treffen und ihnen deren Überwachung zu übertragen. Im Unterricht sei es wichtig, mit Sozialem Lernen, KoKoKo und einem geschlechtersensiblen Ansatz zu arbeiten. Im Gymnasium in der *Rahlgasse* wird neben Peer-Mediation, KoKoKo und einer bewussten Koedukation auch von den SchülerInnen und Eltern eine Erklärung unterschrieben, in der sie die Bedeutung von Gewaltfreiheit anerkennen. Um auch die institutionelle Gewalt zu reduzieren, wurde in der Schule ein Disziplinarkomitee als Vorstufe zur Disziplinarkonferenz eingeführt. Aber es gibt auch Schulen, die offenkundig weniger sensibel vorgehen: Eine Lehrerin am GRG 10 erzählte, dass an ihrer Schule zwar auf Übergriffe rasch reagiert werde, dabei aber häufig einseitige Schuldzuweisungen fallen würden.

Ausblick

Die Ergebnisse sowohl der Literaturrecherche als auch der ExpertInneninterviews verweisen darauf, dass Gewalt in der Schule durchaus ernst zu nehmen ist – und zwar in beiden Aspekten: als Gewalt von Seiten von Kindern und Jugendlichen sowie als Gewalt von Lehrpersonen bzw. als institutionelle Gewalt seitens der Schule. Zwar fallen die Einschätzungen über das quantitative Ausmaß und damit auch über die Bedrohlichkeit unterschiedlich aus, aber die Entwicklung der wiederholt in der Literatur wie auch in den Interviews genannten Hintergründe von Gewalt wie etwa soziale Probleme oder Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit lässt erwarten, dass Gewalt in der Schule möglicherweise zu einem virulenteren Problem wird.

In der Literaturrecherche konnte einigen Beispielen für erfolgreiche Präventions- und Interventionsformen nachgegangen werden, mit denen teilweise auch in Österreich schon seit längerem gearbeitet wird. Eine stärkere Verbreitung und nachhaltige Verankerung solcher Modelle ist wünschenswert, gleichzeitig aber – wie von einigen GesprächspartnerInnen angemerkt – aufgrund der zunehmenden Verknappung von Ressourcen fraglich.

Der Schwerpunkt der Interviews lag weniger auf der Gewaltprävention als stärker auf der Wahrnehmung von Expertinnen und Experten zur österreichischen bzw. Wiener Situation. Dies hängt mit der breiten Streuung der ausgewählten GesprächspartnerInnen zusammen, die wiederum dem Selbstverständnis der Untersuchung als eine Vorstudie geschuldet ist. Das Forschungsprojekt sollte auch deutlich machen, ob hinsichtlich Gewalt in der Schule ein weiterreichender Forschungsbedarf besteht. Dieser ist fraglos auf mehreren Ebenen gegeben: hinsichtlich der Größenordnung und Ausprägungen der verschiedenen Formen von Gewalt, der ausstehenden Evaluierung verschiedener Interventionsformen, der strukturellen und konkreten Gewalt an der Institution Schule sowie der personalen Gewalt von Lehrkräften, aber auch hinsichtlich des unterschiedlichen Gewaltverhaltens von Burschen und Mädchen und den Reaktionen darauf.

Literatur

Davenport, Noa (2000). Gesprächs- und Streitkultur in der Schule – Wege zur praktischen Partnerschafts-, Demokratie- und Friedenserziehung, in: Peter *Geißler* /Klaus *Rückert* (Hg.): Mediation – die neue Streitkultur, Gießen, 205-219.

Dvorak, Johanna (1993). Sozialklimaforschung in Schulklassen verschiedener Schultypen der Sekundarstufe I, in: *Erziehung und Unterricht* 6/93, 328-333.

Eder, Ferdinand (Hg.) (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, Innsbruck-Wien.

Friesl, Christian (Hg.) (2001). Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher, Wien.

Gasteiger-Klicpera, Barbara / *Christian Klicpera* (1999). Opfer von MitschülerInnen-Aggressionen: Was SchülerInnen und Eltern berichten, in: *Erziehung und Unterricht*, Band 149, 264-281.

Herzenberger, Elisabeth (2003). Gewalt ist (k)eine Lösung, hgg. vom Magistrat Klagenfurt/ Gesundheitsreferat, Klagenfurt.

Karazman-Morawetz, Inge/Heinz *Steinert* (1995). Gewalterfahrungen im Generationenvergleich, Wien (unveröff. Studie des Instituts für Rechts- und Kriminalsoziologie).

Krumm, Volker/Birgit *Lamberger-Baumann*/Günter *Haider* (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern, in: *Empirische Pädagogik*, 11 (2), 257-275.

Mansel, Jürgen (2000). Determinanten für Gewaltbereitschaft und Gewalt im Jugendalter, in: *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, Heft 1/2000, 70-93.

Olweus, Dan (2002). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, Bern-Göttingen-Toronto-Seattle.

Olweus, Dan (2001). Bullying at school: tackling the problem, in: OECD Observer, download:

[http://www.observer.org/news/printpage.php/aid/434/Bullying_at_school: tackling the probl
em](http://www.observer.org/news/printpage.php/aid/434/Bullying_at_school:_tackling_the_prob
em)

Pikas, Anatol (2002). New Developments of the Shared Concern Method, in: School Psychology International, Vol. 23(3), 2002, 307-326, download:

<http://www.education.unisa.edu.au/bullying/NewPikas.pdf>

PZ (Pädagogisches Zentrum) Rheinland-Pfalz (Hg.) (2002). Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit, PZ-Information 6/2002, Bad Kreuznach.

Rigby, Ken (2002). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia, Canberra, download:

<http://www.education.unisa.edu.au/bullying/meta.pdf>

Zentner, Manfred (2001). Die Bedeutung von Schule und Ausbildung, in: Christian *Friestl* (Hg.), a.a.O., 99-119.