

**Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum  
Thema Gewaltbelastung, Präventionsstrategien  
und Unterstützungsbedarfe**

Untersuchung im Auftrag des Bremer Senats

**Dr. Frank Meng**

November 2004

# GLIEDERUNG

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
1.1	Schulleiterbefragung: Das Sample	
1.2	Auswertung nach Schularten und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen	
1.3	Der Fragebogen	
1.4	Anmerkungen zum Antwortverhalten der Schulleiter	
<b>2</b>	<b>Ergebnisse der geschlossenen Fragen</b>	<b>11</b>
2.1	Belastungswerte für das gesamte Sample	
2.1.1	Gewaltbelastung insgesamt	
2.1.2	Verbale Gewalt unter Schülern	
2.1.3	Körperliche Gewalt unter Schülern	
2.1.4	Sonstige Gewaltformen von Schülern	
2.1.5	Lehrergewalt	
2.2	Potenziell vordringliche Themen für die schulische Präventionsarbeit	
2.3	Wege zur Erfassung der Gewaltsituation	
2.4	Gewalt als Gegenstand im Regelunterricht	
2.5	Kooperationsverhältnisse in der Intervention und Prävention	
2.6	Beteiligung der Schüler bei Intervention und Prävention	
2.7	Unterstützungsbedarfe	
2.8	Zusammenfassung der Ergebnisse	
<b>3</b>	<b>Auswertung des offenen Frageteils</b>	<b>65</b>
<b>3.1</b>	<b>Primarstufe</b>	<b>66</b>
3.1.1	Schulen im Aufbruch: zwei Beispiele	
3.1.2	Konsistente Strategien: zwei Beispiele	
3.1.3	Fortbildungsanstrengungen	
3.1.4	Erfassung der Gewaltsituation	
3.1.5	Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrergewalt	
3.1.6	Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement	
3.1.7	Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung	
3.1.8	Besondere Formen der Schülerbeteiligung im Konfliktmanagement	
<b>3.1.9</b>	<b>Besondere Formen der Elternbeteiligung im Konfliktmanagement</b>	
<b>3.2</b>	<b>Sekundarstufe I</b>	<b>93</b>
3.2.1	Schulen im Aufbruch: zwei Beispiele	
3.2.2	Konsistente Strategien: drei Beispiele	
3.2.3	Fortbildungsanstrengungen	

3.2.4	Erfassung der Gewaltsituation	
3.2.5	Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt	
3.2.6	Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement	
3.2.7	Besonders Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung	
3.2.8	Besondere Formen der Schülerbeteiligung für Klima und Prävention	
3.2.9	Besondere Formen der Elternbeteiligung für Klima und Prävention	
<b>3.3</b>	<b>Förderzentren</b>	<b>114</b>
3.3.1	Eine Schule im Aufbruch: FöZ an der Bardowickstraße	
3.3.2	Konsistente Strategien: Schule an der Mainstraße	
3.3.3	Fortbildungsanstrengungen	
3.3.4	Erfassung der Gewaltsituation	
3.3.5	Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt	
3.3.6	Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement	
3.3.7	Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung	
3.3.8	Besondere Formen der Schülerbeteiligung im Konfliktmanagement	
3.3.9	Besondere Formen der Elternbeteiligung im Konfliktmanagement	
<b>3.4</b>	<b>Schulzentren der Sekundarstufe II</b>	<b>128</b>
3.4.1	Eine Schule im Aufbruch: Die Berufsschule für Metalltechnik	
3.4.2	Ein schlüssiges Konzept: Die Allgemeine Berufsschule	
3.4.3	Erfassung der Gewaltsituation	
3.4.4	Fortbildungsanstrengungen	
3.4.5	Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt	
3.4.6	Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung	
3.4.7	Besondere Formen der Schülerbeteiligung im Konfliktmanagement	
<b>3.5</b>	<b>Gymnasien</b>	<b>140</b>
3.5.1	Konzeptionelles geht auch ohne Gewaltbelastung	
3.5.2	Das Gymnasium Obervieland	
3.5.3	Antirassismus als Schwerpunkt	
3.5.4	Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement	
3.5.5	Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt	
3.5.6	(Fast keine) Präventionskonzepte	
3.5.7	Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung und Formen der Schülerbeteiligung	
3.5.8	Besondere Formen Elternbeteiligung im Konfliktmanagement	
<b>4</b>	<b>Statt eines Fazits: Zum Nutzen der Erhebung für die Schulen</b>	<b>149</b>
	<b>Appendix: Häufigkeitsverteilungen</b>	<b>152</b>

## 1 Einleitung

Im Jahre 2002 hat der Bremer Senat die Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen mit der Durchführung einer *Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster* beauftragt. Der im Jahr darauf vorgelegte Forschungsbericht<sup>1</sup> zeigte eine Lebenswirklichkeit von Schülern an den Schulen, die dringenden Handlungsbedarf anzeigt. Gewalterfahrungen, Unsicherheitsgefühle und negative ethnische Zuschreibungen fanden sich in einem Ausmaß verbreitet, das auf erhebliche Defizite des sozialen Klimas verweist und produktive Lernprozesse nachhaltig behindern.

Ein richtungsweisender Befund der Untersuchung war die nach Standorten extrem abweichende Gewaltbelastung und interkulturelle Kompetenz der Schüler. Dabei sind die Divergenzen unabhängig von sozialstrukturellen Einflussfaktoren oder der Migrantendichte in den Schulen. Dies erlaubt die Einschätzung, dass die Institution Schule erhebliche Einflussmöglichkeiten auf die Handlungsmuster und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen besitzt. Des Weiteren sind wegen der relativ guten Ergebnisse in einigen Standorten offenkundig erfolgreiche Präventionsstrategien und große Kompetenzen des Lehrpersonals vorhanden, die bislang aber kaum in die Bremer Schullandschaft ausstrahlen.

Gerade vor dem Hintergrund begrenzter öffentlicher Ressourcen erscheint es sinnvoll, dieses Potenzial stärker als bisher sichtbar zu machen, also einen Überblick über die Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarfe der Schulen im Lande zu erheben. Die so gewonnene Transparenz erlaubt mit einem vergleichsweise geringen Aufwand die Initiierung von themenzentrierten Austauschprozessen zur Gewaltprävention zwischen den Schulen. Wenngleich es derartige Prozesse primär auf informeller Ebene aber teilweise auch in systematischer Art und Weise (z. B. im BLK-Projekt Demokratie leben und lernen) seit langem gibt, lassen sie sich mit Hilfe besserer Kenntnisse über die Schulen noch zielgerichteter organisieren.

Ebenso wichtig wie die verbesserte Kommunikation zwischen den Schulen ist der Austausch aller Akteure in den Schulen selbst, also zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und der Schulleitung. Die notwendigerweise abweichenden Rollenansprüche, Erfahrungen und Kompetenzen dieser Akteure verweisen darauf, dass es ein objektives Bild der Situation in den Schulen nicht geben kann. Um so wichtiger erscheint

es, dass die unterschiedlichen Einstellungen und Wahrnehmungen wechselseitig sichtbar gemacht, ernst genommen und diskutiert werden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Verständigung aller Akteure auf gemeinsame Werte und Normen, die wiederum ein Fundament für die Identifikation mit der Schule und für eine gute Schulkultur allgemein bilden.

Diese und andere Überlegungen veranlassten den Senator für Bildung, die Akademie für Arbeit und Politik mit einer Schulleiterbefragung zum Thema Gewaltbelastung, Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarfe zu beauftragen, deren Ergebnisse hier dokumentiert sind. In diesem Vorhaben ist es gelungen, nahezu sämtliche Schulleiter für die Befragung zu gewinnen, also eine Totalerhebung durchzuführen. Der mit einigen Schulleitern abgestimmte Fragebogen findet sich mit den Häufigkeitsverteilungen im Anhang dieses Berichts.

Selbst wenn in einer solchen schriftlichen Befragung ein insgesamt eher cursorischer Blick in die Präventionspraxis der Schulen möglich ist, finden sich doch etliche Schulen mit innovativen Maßnahmen und teilweise konsistenten Strategien, auf die als Anregung für die Schullandschaft in besonderer Weise eingegangen werden soll. Hier haben es andere Schulen selbst in der Hand - vertreten durch Schulleitung, Lehrer, Schüler oder auch Eltern – Austauschprozesse zu avisieren, genauere Kenntnisse über jeweilige Maßnahmen und Strategien zu erlangen und für die eigene Arbeit zu nutzen.

Ein erfreulicher erster Befund sei bereits hier vorweggenommen: An insgesamt 53 von 191 Schulen existieren feste Arbeitszusammenhänge zur Gewaltprävention. Deren Gründung wurde zu einem Teil durch die Schülerbefragung stimuliert. Eine solche praktische Relevanz von klassischer empirischer Forschung ist nicht nur schön für die beteiligten Wissenschaftler, sondern verweist auch darauf, dass das Ausmaß an von Schülern erlebter Gewalt tendenziell ein blinder Fleck oder aber ein tabuisiertes Thema für die erwachsenen Akteure von Schule war bzw. noch ist. Hier ein Stück Transparenz geschaffen und die Debatte in den Schulen eröffnet zu haben, ist als Erfolg der Untersuchung zu werten.

---

<sup>1</sup> Der Bericht kann heruntergeladen werden von der Internetseite des Senators für Bildung ([www.bildung.bremen.de](http://www.bildung.bremen.de)).

## 1.1 Schulleiterbefragung: Das Sample

In einer ersten Reaktion auf die Schülerbefragung forderte der Senator für Bildung alle Schulleiter auf, die aktuelle und geplante Präventionspraxis in einem offenen Verfahren darzulegen. Dieser Versuch erwies sich als wenig effizient; die Rücklaufquote belief sich auf unter 20 Prozent. Daraufhin wurde die Akademie für Arbeit und Politik gebeten, einen einheitlichen Fragebogen zu entwickeln. Nach einer Abstimmung der Fragen mit Schulleitern, Weiterbildern und Behördenvertretern wurde der Bogen im Februar 2002 schließlich per email an die Schulleiter aller landbremischen Schulen versandt.

**Tabelle 1: Schulen nach Schulform in Bremen/Bremerhaven**

	Bremen**	Bremerhaven	gesamt	in % aller
Grundschulen**	73	16	89	46,6%
Förderzentren*	16	7	23	12,0%
SZ Sekundarstufe I, davon eine Haupt- und Realschule	26	10	36	18,8%
Gesamtschulen	8	3	11	5,8%
durchgängige Gymnasien	7	/	7	3,7%
SZ Sekundarstufe II, nur GyO	3	3	6	3,1%
sonstige SZ Sekundarstufe II	16	3	19	9,9%
gesamt	149	42	191	99,9%

\* Von den Förderzentren fallen 18 in den Bereich Lernen, Sprache und Verhalten bzw. sozial-emotionale Entwicklung (Fritz-Gansberg). Die übrigen Schulen sind spezialisiert auf Kinder mit Wahrnehmungs- und Entwicklungsstörungen, Sehbehinderungen sowie mit Schwerhörig- bzw. Blindheit. In Bremerhaven sind fünf Förderzentren an einem gemeinsamen Standort mit Grundschulen und werden als Förderzentren erfasst.

Das Ziel einer Totalerhebung konnte weitgehend eingelöst werden. Aus der Stadtgemeinde Bremen sind außer der Grundschule an der Nordstraße sämtliche Grundschulen, Gesamtschulen, Schulzentren der Sekundarstufen I und II sowie die durchgängigen Gymnasien beteiligt. Von den Förderzentren fehlt lediglich ein Standort, in dem die Schüler extern beschult werden sowie zwei Schulen, die schwerbehinderte Kinder betreuen. Aus naheliegenden Gründen waren zudem die beiden Erwachsenenschulen nicht dabei. Nicht beteiligt waren zudem hier die Privatschulen. Für die Stadt Bremerhaven gilt Ähnliches: Sämtliche Grundschulen waren beteiligt, wobei fünf Standorte gleichzeitig Förderzentren beherbergen, die auch als solche definiert wurden. Alle übrigen Förderzentren (1 Ausnahme wegen geistig behinderter Schüler), die Gesamtschulen, Schulzentren der Sekundarstufen I und II gehören ebenfalls

zum Sample. Hinzu kommen noch vier allgemeinbildende private Schulen. Die Erwachsenenenschule war dagegen nicht beteiligt.

## **1.2 Auswertung nach Schularten und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen**

Das Schulsystem in Deutschland ist stark ausdifferenziert, integrierte Modelle wie das Gesamtschulsystem nur wenig ausgeprägt. Um einen angemessenen Überblick z. B. über die Einschätzungen zu Gewaltbelastungen, Beteiligungsformen in der Präventionsarbeit oder die Unterstützungsbedarfe zu erhalten, haben wir die Ergebnisse auch differenziert nach Schulformen ausgewiesen. Gerade der sehr hohe Anteil an Grundschulen – fast 50% der Standorte – könnte sonst den Blick auf die vielfältigen Problemlagen, Aktivitäten und Bedarfe unterschiedlicher Schulformen und Schülergruppen verstellen. Andererseits sind angesichts der Fallzahlen Zusammenfassungen von Schultypen notwendig. Nach einer ersten Durchsicht der Fragebögen haben wir uns für folgende Systematik entschieden:

- 89 Grundschulen
- 23 Förderzentren der Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten bzw. sozial-emotionale Entwicklung (18 Standorte) und sonstige Förderzentren (5 Standorte)
- 47 Schulen aus dem Bereich der Sekundarstufe I, davon 35 Schulzentren, eine Haupt- und Realschule und 11 Gesamtschulen
- 13 Gymnasien, davon sieben durchgängige Gymnasien und sechs gymnasiale Oberstufen
- 19 Schulzentren der Sekundarstufe II, davon acht Schulen, die neben beruflichen Bereichen auch einen gymnasialen Zweig besitzen

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Möglichkeiten des Transfers von effektiven Präventionsstrategien innerhalb der Schullandschaft sind die sozialen Rahmenbedingungen der Standorte. Beispielsweise wird häufig angeführt, dass Schulen in privilegierten Quartieren andere Ausgangsbedingungen für die Einbindung von Eltern in die schulische Projektarbeit haben, als dies in sozialen Brennpunkten der Fall sei.

Eine Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen in die Auswertung des Datensatzes ist nur eingeschränkt möglich. Ein Sozialindex, der die Rahmenbedingungen der Standorte anhand von über 20 Kriterien misst und in einem Ranking zusammenfasst, existiert nur in Bremen und hier auch nur für die Grundschulen und den Bereich der

Sekundarstufe I inklusive der durchgängigen Gymnasien. Für die Förderzentren und die Schulzentren der Sekundarstufe II liegen (wohl primär aufgrund der Einzugsgebiete der Schulen) keine Messungen vor. Gleiches gilt für die gesamte Schullandschaft in Bremerhaven.

Trotz dieser Einschränkungen wird für die meisten geschlossenen Fragen der insgesamt 110 Schulen umfassende Sozialindex herangezogen, wobei die beiden Rankings für Grundschulen (69 Schulen) und die Sekundarstufe I (41 Schulen) jeweils gedrittelt werden. Folgerichtig führt diese Drittelung zu einer Klassifizierung in sozialstrukturell privilegierte, durchschnittliche und benachteiligte Standorte. Soweit dies angesichts der Ergebnisse sinnvoll erscheint, wird innerhalb dieser Drittelung zusätzlich nach Grundschulen und Sekundarstufe I in der Analyse unterschieden.

### **1.3 Der Fragebogen**

Bei der Entwicklung des Fragebogens haben wir kooperiert mit Schulleitern, Vertretern der Schulbehörde, Weiterbildern und einem Vertreter der Bürgerstiftung. Er ist diesem Bericht im Anhang beigelegt. In den Themenbereichen Gewaltbelastung, Relevanz verschiedener Aspekte des schulischen Gewaltdiskurses, Formen der Selbstevaluation zur Gewaltproblematik und externe Unterstützungsbedarfe wurde auch mit geschlossenen Fragen gearbeitet. Sämtliche Fragen, in denen es um die Strategien und Aktivitäten zur unmittelbaren Gewaltprävention und -intervention sowie um Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas ging, wurden dagegen in den Antwortmöglichkeiten offen gehalten. Mit einem zwar leichter auszuwertenden geschlossenen Verfahren hätte die Vielfalt an Strategien und Projekten der Schulen, die ja im Zentrum des Interesses der Erhebung steht, nicht ermittelt werden können. Mit dem offenen Verfahren können nicht nur originelle und innovative Einzelmaßnahmen transparent gemacht werden. Sichtbar werden auch jene Schulen und ihre Strategien, die sich systematisch der Gewaltfrage stellen und/oder ihre Aktivitäten gezielt in generelle Strategien für ein produktives Schulklima einzupassen versuchen. Um dennoch ein gewisses Maß an Quantifizierbarkeit zu erhalten, haben wir ergänzend zu den Kooperationsverhältnissen der Schulen sowie zur Schülerbeteiligung bei der Intervention und Prävention geschlossene Fragen entwickelt.

### **1.4 Anmerkungen zum Antwortverhalten der Schulleiter**

In wenigen Fällen wurde der Fragebogen zum Anlass für schulische Austauschprozesse genommen und beispielsweise in der Gesamtkonferenz, der erweiterten



Schulleitung oder im Kollegium diskutiert und kollektiv ausgefüllt. In aller Regel jedoch antworteten die Schulleiter eigenständig. Zum Antwortverhalten der Schulleiter in einer noch dazu nicht anonymisierten Befragung erscheinen uns einige Anmerkungen notwendig:

1. Schulleiter leiten und repräsentieren ‚ihre‘ Institutionen. Eine primär problemzentrierte Sicht auf die ‚eigene‘ Schule *kann* Gefühle persönlicher Kompetenzdefizite erzeugen. Tendenziell gibt es die (sinnvolle) Neigung, primär auf die Stärken der Schule zu fokussieren, aber auch die (kontraproduktive) Neigung, Probleme als singuläre Phänomene zu deuten und/oder deren Ursachen außerhalb der Schule anzusiedeln.
2. Mit dem neuen Bremer Schulgesetz von 2004 und den perspektivisch sinkenden Schülerzahlen hat sich der Standortwettbewerb der Schulen um neue Schüler verschärft. Dies beeinträchtigt das Zugeständnis von Problemen. Nur wo die Virulenz von Gewalt augenfällig ist, wird eher ein offener Umgang mit den Problemen die Außendarstellung positiv beeinflussen können, während diese Vorgehensweise an anderen Standorten erst auf derartige Problemlagen hinweist.
3. Anders als in vielen anderen europäischen Ländern dominiert in Deutschland noch immer das Selbstverständnis, dass die Schulleitung und das Kollegium die Institution Schule repräsentieren, Schüler dagegen eher als „Klienten“ verstanden werden. Als Führungspersönlichkeiten werden sich die Schulleiter mindestens in der Außendarstellung tendenziell schützend vor ihre Lehrer stellen und deren Sozialverhalten öffentlich kaum in Frage stellen.
4. Für einen Großteil der Schulleiter ist der Austausch mit den Lehrern über das Sozialverhalten von Klassenverbänden oder einzelne Schüler obligatorisch. Ein Austausch mit den Schülern über das Sozialverhalten der Lehrer – sei er unmittelbar oder vermittelt über die Eltern organisiert – dürfte dagegen eher die Ausnahme sein. Auch aus diesem Grunde ist die Einschätzung des Lehrerverhaltens für die Schulleitungen äußerst schwierig zu beantworten.
5. Schulleiter sind mit einer Vielzahl von Aufgaben betraut. Sie müssen die Durchführung des Regelunterrichtes sicherstellen, die Schule nach außen repräsentieren, in Zeiten sinkender Ressourcen und struktureller Umbrüche auf vielen Ebenen um Mittel kämpfen, die schulinterne Gremienarbeit organisieren und vieles mehr. Nicht nur aufgrund ihrer Rolle und Disposition, sondern auch wegen dieser

zeitlichen Eingebundenheit unterscheidet sich ihre Wahrnehmung der sozialen Realitäten von derjenigen anderer Akteure in der Schule.

6. Der Gewaltbegriff beschreibt Phänomene, die sich nicht objektiv explorieren lassen. Grundlegend ist nicht nur ein Verstoß gegen – zeitlich und räumlich gebundene – normative moralische Kategorien, sondern auch die Empfindung einer persönlichen Verletzung des ‚Opfers‘.<sup>2</sup> Ob Ereignisse unter Schülern, die von Schulleitern als Gewalt wahrgenommen werden, auch tatsächlich Gewalt sind, also Leiderfahrungen implizieren, ist eine offene Frage. Angesichts der unterschiedlichen Verkehrssprachen von Schülern und Pädagogen, aber auch von Schülern unterschiedlicher Milieus sind Wahrnehmungsunterschiede nicht nur möglich, sondern wahrscheinlich.

Ohne den Ergebnissen vorgreifen zu wollen, spiegeln sich diese Einflussfaktoren deutlich im Antwortverhalten vieler Schulleiter wieder. Beispielsweise zeichnen die Angaben zur Gewaltbelastung ein für einige Schulzweige (Gymnasien) geradezu paradiesisches Bild. Die Virulenz von gewaltförmigem Lehrerverhalten wird fast durchweg in Abrede gestellt, während bei den angegebenen Unterstützungsbedarfen die Stärkung der Konfliktfähigkeit der Pädagogen sehr häufig angegeben wird.

Bei den offenen Fragen sollten sich die Schulleiter beispielsweise zur Existenz und Ausgestaltung eines Präventionskonzeptes, zu vereinheitlichten Interventionsstrategien oder zu Projekten für Prävention und das Sozialklima äußern. An dem Antwortverhalten wird offensichtlich, dass die Antwortenden sehr unterschiedliche Ansprüche an Begriffe wie z. B. „Konzept“, „Strategie“ oder „Projekt“ anlegen. Beispielsweise geben etliche Schulleiter bei der Frage nach einer homogenen Interventionsstrategie „Schulleiterfunktion“ an. Diese Beteiligung dürfte für viele andere ein selbstverständlicher und keinesfalls erwähnenswerter Bestandteil ihrer Aufgaben sein. Bei den Projekten zum sozialen Klima wurden teilweise Schulfeste und Klassenfahrten angegeben. Wenngleich diese Aktivitäten für das Klima sicher wichtig sind, sollte dies doch ein obligatorischer Teil des Schuljahresablaufs sein, auf den andere Schulleiter nicht hinweisen. Diese Beispiele sollen verdeutlichen, dass eine Quantifizierung der Ergebnisse aus den offenen Fragen unsinnig erscheint.

Einen objektiven Blick auf die Situation in der Schule kann es ohnehin nicht geben, da Rollenmuster, Handlungserwartungen und psychische Dispositionen der einzel-

nen Akteure die Wahrnehmungen notwendigerweise beeinflussen. Dies gilt für Schüler ebenso wie für Schulleiter, Lehrer und Eltern. Um so wichtiger erscheint uns die regelmäßige Evaluation der verschiedenen sozialen Realitäten von Schulakteuren und die Organisation von schulinternen Austauschprozessen dazu. Zumindest in systematischer Weise sind derartige, für die Gewaltprävention grundlegende Aktivitäten in der Bremer Schullandschaft bislang eher die Ausnahme und nicht die Regel. Hier besteht u. E. Handlungsbedarf. Angesichts begrenzter Ressourcen ist dazu viel Phantasie und die Einbindung von Schülern, Lehrern und Eltern erforderlich.

## **2 Ergebnisse der geschlossenen Fragen**

Wie angeführt ist die Schulleiterbefragung praktisch eine Totalerhebung. Im ersten Auswertungsschritt sollen nun die Ergebnisse der geschlossenen Fragen vorgestellt werden. Wir können damit einen Überblick über die Verbreitung von bestimmten Wahrnehmungsmustern, schulischen Praktiken und Kooperationen sowie von Unterstützungsbedarfe der Schulleiter vermitteln. Für alle Bereiche werden neben den gesamten Häufigkeitsverteilungen auch differenzierte Ergebnisse nach Schularten und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen der Standorte dargelegt.

### **2.1 Gewaltbelastung**

Im ersten Teil des Fragebogens waren die Schulleiter aufgefordert, für eine Vielzahl von Gewaltarten die Belastung an ihrer Schule einzuschätzen. In diesem Frageblock standen ihnen für jede Gewaltform eine fünfstufige Skala von „keine Belastung“ (entspricht dem Wert 1) bis „sehr starke Belastung“ (entspricht Wert 5) als Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Inhaltlich wurden die Bereiche verbale Gewalt, körperliche Gewalt, sexuelle Gewalt, strafrechtlich relevante Gewalt und Vandalismus in verschiedenen Facetten angeführt. Für die ersten beiden Bereiche wurde neben der Gewalt unter Schülern auch das Ausmaß in der Schüler-Lehrer-Interaktion erfragt, für den verbalen Bereich überdies die Gewalt unter Lehrern.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die einzelnen Gewaltarten für das gesamte Sample sowie eine Analyse differenziert nach Schularten, Geschlecht und Sozialstruktur der Standorte vorgestellt. Der Gewalt in der Schüler-Lehrer-Interaktion wird ein eigener Abschnitt gewidmet. Interpretationen der Ergebnisse werden teilweise auch vor dem Hintergrund der Schülerbefragung vorgenommen.

---

<sup>2</sup> Zum Gewaltbegriff siehe Abschnitt 1.2 im Bericht zur Schülerbefragung, ausführlicher bei K.-J. Tillmann u. a., Schülergewalt als Schulproblem, Weinheim 2000, S. 18ff.

### 2.1.1 Belastungswerte für das gesamte Sample

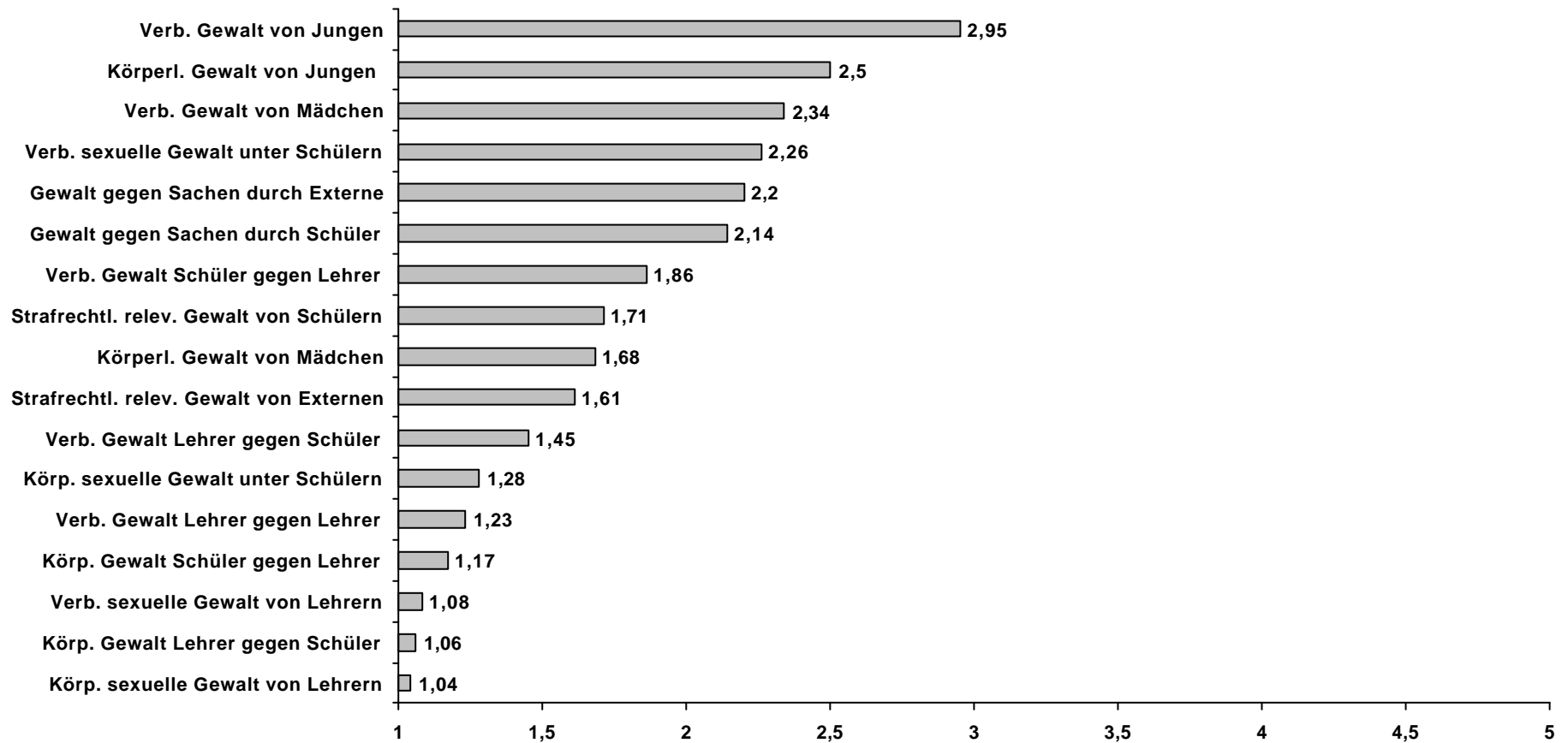
Wird das gesamte Sample von 191 Schulen zugrunde gelegt, so legen die Angaben der Schulleiter ganz allgemein den Eindruck nahe, dass es sich beim Thema Gewalt an Schulen wenn nicht um ein marginales so doch um ein überschaubares Problem von sehr begrenzter Relevanz handelt (Abbildung 1). Die Mittelwerte in einer fünfstufigen Ratingskala erreichen für keinen aller angeführten 17 Gewaltbereiche den Wert drei, der einer mittleren Belastung entspräche. Für 11 Bereiche ergibt sich gar ein Mittelwert von unter zwei, Schulleiter vermuten hier somit allenfalls eine geringe Belastung.

Über den Gesamteindruck hinaus sind einige Befunde sehr interessant. So sehen die Schulleiter nicht nur bei der körperlichen, sondern auch bei der verbalen Gewalt die Jungen häufiger als Täter. Schülerbefragungen kommen hier im Bezug auf die verbale Gewalt meist zu gegenläufigen Ergebnissen. Die Einschätzungen der Schulleitungen ließe sich damit erklären, dass Jungen die verbale Gewalt tendenziell eher in für Außenstehende evidenten Formen (anschreien) und häufig in einem für Lehrpersonal stigmatisierten Duktus (Fäkalsprache) praktizieren. Mädchen verwenden möglicherweise eher subtile Formen verbaler Gewalt, die gleichwohl mit Herabsetzungen und Ausgrenzungspraktiken einhergehen.

Des Weiteren fällt auf, dass nach den Angaben der Schulleiter von den Lehrkörpern nahezu keine Gewalt ausgeht. Auch diese Einschätzung steht kontradiktorisch zu den Ergebnissen der Schülerbefragung .

Verständlich sind die Angaben der Schulleiter zur körperlichen und sexuellen Lehrgewalt. Mögen entsprechende Vorfälle auch immer wieder vorkommen, so dürfte es sich in aller Regel trotzdem um Einzelfälle handeln. Das Zugeständnis, mit körperlicher Lehrgewalt ein größeres Problem zu haben, hieße für die Schulleiter, ihrer Aufgabe schlichtweg nicht gewachsen zu sein. Immerhin haben acht Schulleiter eine geringe Belastung mit sexueller Gewalt eingeräumt und 13 konstatieren zumindest eine geringe Belastung mit körperlichen Übergriffen von Lehrpersonal. Mutmaßlich gibt es an nahezu allen Schulen vereinzelt auch diese Formen der Lehrgewalt.

**Abb. 1: Gewaltbelastung nach Ausmaß und Gewaltart (1=keine Belastung, 5=sehr starke Belastung)**



Weniger verständlich sind die Angaben zur verbalen Gewalt von Lehrern. Mit der Schülerbefragung konnte gezeigt werden, dass Ungleichbehandlungen, Verhöhnungen oder verbale Diskreditierungen durch Lehrer zu den Alltagserfahrungen vieler Schüler gehören. Zudem existiert eine wechselseitige Beziehung zwischen der Virulenz derartigen Lehrerverhaltens mit dem Ausmaß an Schüलगewalt und dem sozialen Klima in den Klassenverbänden. Lehrer sind somit keineswegs nur zentrale Adressaten für die Bearbeitung von Gewalt unter Schülern, sondern auch ein Teil des Problems. Die zuzugestehen, fällt vielen Schulleitungen schwer.

Weiter unten werden wir zeigen, dass die Schulen im präventiven Bereich bezüglich der Vermeidung von verbaler Lehrgewalt sehr engagiert sind und besonders Weiterbildungsangebote zur Stärkung der sozialen Kompetenzen von Lehrern nutzen. Sehr viele Schulleiter wünschen sich zudem mehr externe Unterstützung zur Förderung der Konfliktfähigkeit des Lehrkörpers. Für die Intervention, die konkrete Handlungsmuster von Lehrpersonal in der Schule aufgreift und durch geeignete Maßnahmen abzustellen versucht, gibt es dagegen nur selten konkrete Vorstellungen bei den Schulleitungen. Statt dessen wird die Verbreitung auch verbaler Gewalt in Abrede gestellt. Dabei muss natürlich zugestanden werden, dass es in der hiesigen Schulkultur keinerlei Tradition einer systematischen Ermittlung des Sozialverhaltens von Lehrern gibt und die Schulleitungen über entsprechend geringe Kenntnisse verfügen. Außerdem kann bezüglich der Lehrgewalt teilweise ein programmatisches Antwortverhalten der Schulleiter angenommen werden. Gleichwohl sollte die Integration des Lehrerverhaltens in den schulischen Gewaltdiskurs obligatorisch sein, wobei neben individuellen auch strukturelle Aspekte zu berücksichtigen sind.<sup>3</sup>

Interessant sind schließlich noch die moderaten Einschätzungen zur strafrechtlich relevanten Gewalt wie Raub, Diebstahl usw. sowie zum Vandalismus. Die Schülerbefragung zeigt, dass beide Dimensionen einen ernstzunehmenden Stellenwert in den Erfahrungshorizonten der Schüler besitzen. Ließe sich für Raub- und Diebstahldelikte noch mutmaßen, dass entsprechende Vorfälle den Schulleitern häufig verborgen bleiben, so gilt dies für die Gewalt gegen Sachen auf dem Schulgelände sicher nicht. Gerade angesichts des hohen Stellenwertes von mutwilligen Beschädigungen in den Schulen, die natürlich auch in Zusammenhang stehen mit nicht selten

---

<sup>3</sup> Zu nennen sind hier beispielsweise entsprechende Defizite in der Hochschulausbildung, ein strukturell schwach ausgebautes System gegenseitiger Hilfeleistungen in den Kollegien und die zunehmenden Belastungen der Leh-

schlechten baulichen und architektonischen Zuständen der Schulen, muss der Mittelwert von 2,14 (2 = geringe Belastung) überraschen. Offensichtlich sehen weniger Schulleiter als gemeinhin angenommen im Vandalismus ein größeres Problem.<sup>4</sup>

### **2.1.2 Verbale Gewalt unter Schülern**

Unter allen angeführten Gewaltarten sehen die Schulleiter ihre Einrichtungen am stärksten mit verbaler Gewalt von Schülern belastet. Diese Gewalt drückt sich aus in verbalen Handlungen, von denen sich andere angegriffen, lächerlich gemacht, sozial ausgegrenzt oder entwertet fühlen. Bei den Angaben der Schulleiter zur verbalen Gewaltbelastung unter Schülern ist unbedingt zu berücksichtigen, dass es sich hier um eine Außenansicht handelt. Ob verbale Handlungen unter Schülern, die Schulleiter als Gewalt bewerten, auch Gewalt sind, also von den Schülern als Verletzungen erfahren werden, hängt letztlich von ihrem Abstraktionsvermögen und ihrer Empathie ab. Zu berücksichtigen sind insbesondere der abweichende Sprachgebrauch von Pädagogen und Schülern allgemein, aber auch unter Schülern verschiedener Schulformen und Milieus.<sup>5</sup>

Differenziert nach Schulformen und Geschlecht (Abbildung 2) fällt auf, dass aus Sicht der Schulleiter die Belastung mit verbaler Gewalt von Jungen in den Förderzentren am stärksten ausgeprägt ist und dass verbale Gewalt in den Gymnasien nahezu völlig in Abrede gestellt wird. Die extrem niedrigen Werte für die Gymnasien sind insofern sehr überraschend, als aus der Schülerbefragung eine besonders starke Verbreitung von sozialer Ausgrenzung und Entwertung unter Schülern gerade in dieser Schulform hervorgeht. Vermutlich kommen hier häufig Methoden verbaler Gewalt zum Tragen, die Schulleitern in der Regel verborgen bleiben und/oder nicht als Gewalt interpretiert werden. Von den Grundschulleitern wird eine leicht höhere Belastung mit verbaler Gewalt von Jungen angegeben als aus dem Bereich der Sekundarstufe I, in der sich viele Kinder in der Adoleszenz befinden. Auch dies muss überraschen.

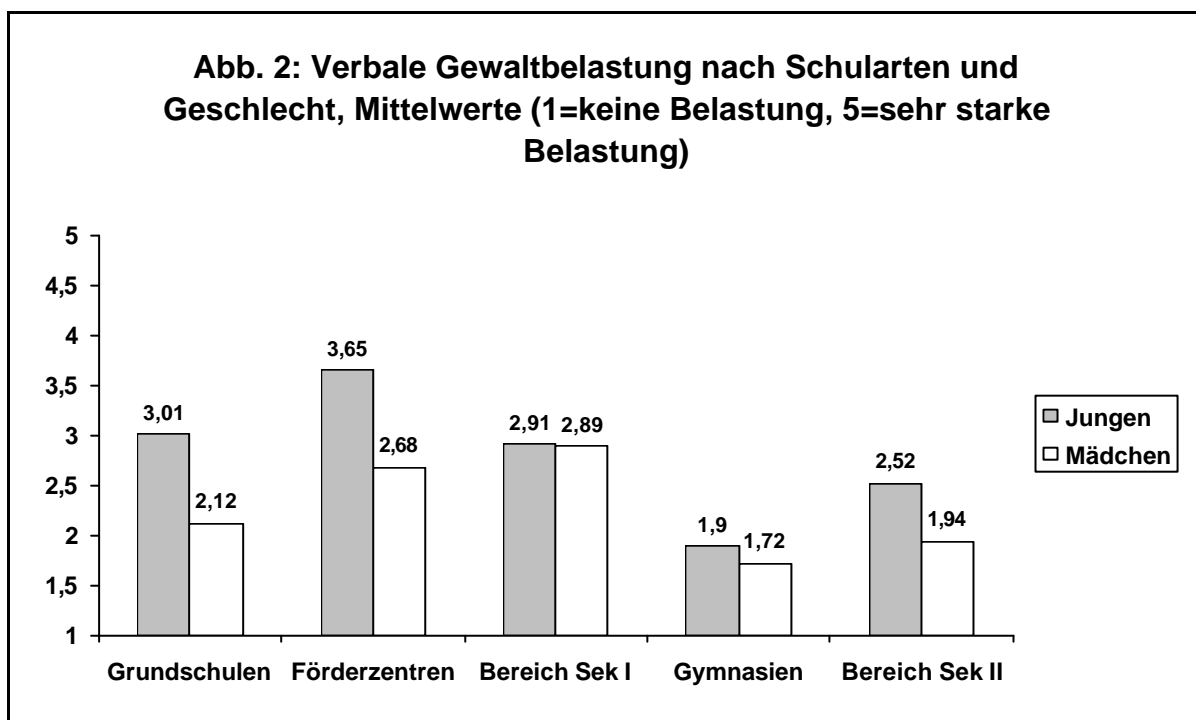
Werden die Gymnasien einmal außer Acht gelassen, zeigen sich bei einer Ausnahme gravierende Geschlechterunterschiede bei den Einschätzungen der Schul-

---

rer (mehr Stunden, größere Klassen usw.), die durch das enorm hohe Durchschnittsalter in den Kollegien als besonders gravierend erfahren werden.

<sup>4</sup> Allerdings messen die Schulleiter dem Vandalismus einen sehr hohen Stellenwert für den schulinternen Gewaltdiskurs bei (siehe Tabellenanhang).

leiter in den verschiedenen Schularten. In der Primarstufe sehen die Leiter Mädchen ganz im Gegensatz zu den Jungen kaum als Verursacherinnen verbaler Gewalt. Scheinbar entsprechen in diesem Segment die Mädchen weitgehend den Handlungserwartungen des – in aller Regel auch weiblichen – Lehrkörpers. ‚Leise‘ Formen verbaler Gewalt, tendenziell stärker von Mädchen praktiziert, werden zumindest von den Schulleitern – und mutmaßlich auch von den Lehrerinnen – seltener als Belastung wahrgenommen. Auch an den Förderzentren findet sich eine enorme Geschlechterdifferenz. Inwieweit dies tendenziell auf geschlechtlich divergierende Verhaltensmuster der Schüler dieser Schulform (Mädchen eher Rückzugsverhalten?) rückführbar ist, ist anhand der Befragung nicht zu klären.



Für den Bereich der Sekundarstufe I zeigt sich – analog zu den Ergebnissen der Schülerbefragung – bei der verbalen Gewalt keine überproportionale Belastung durch Jungen.<sup>6</sup> Die Gründe hierfür dürften in unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern der Schulleiter wie auch in Veränderungen der Verhaltensmuster von Mädchen begründet liegen.

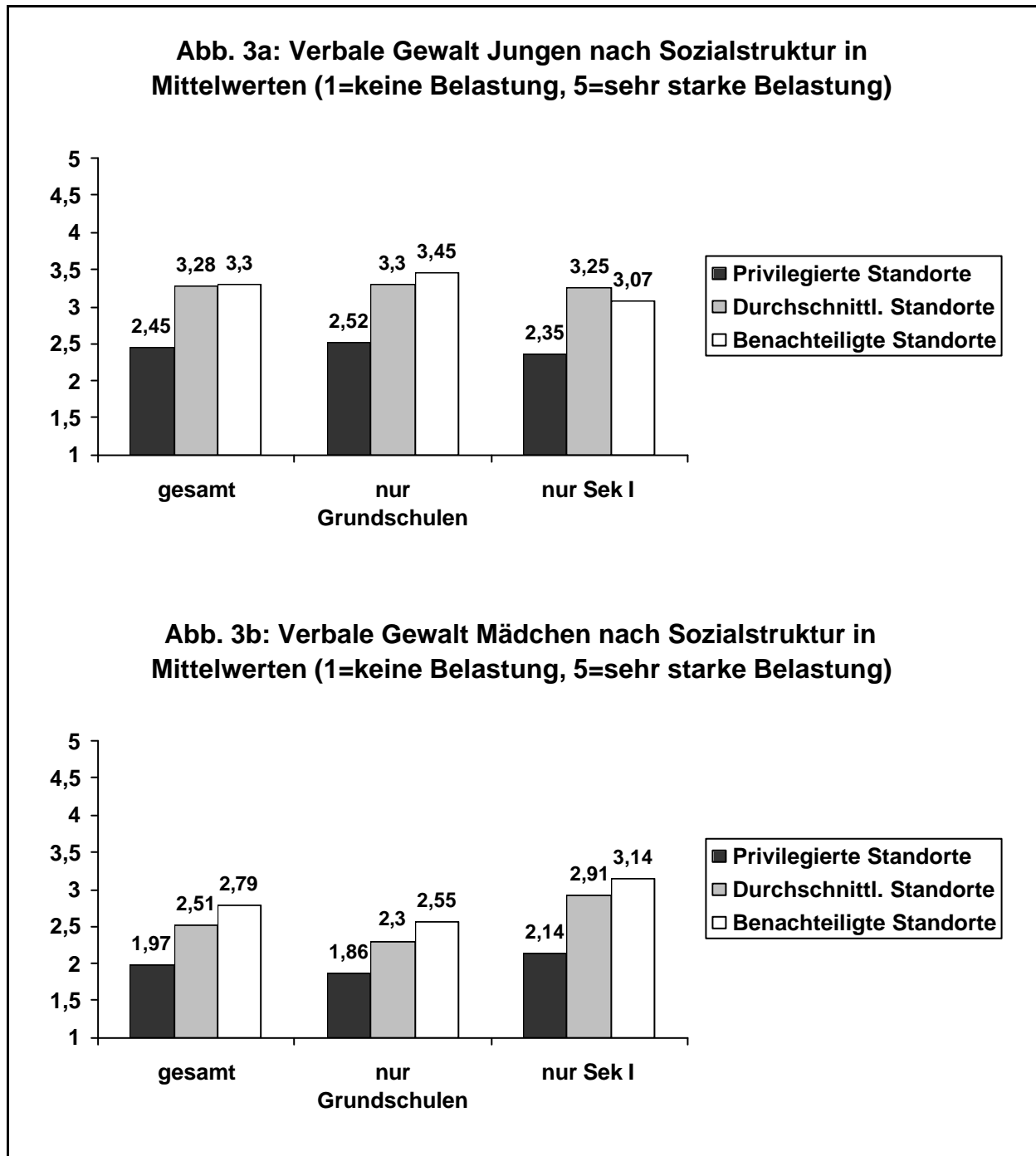
Für die stadtbremischen Schulen aus den Bereichen der Grundschule und der Sekundarstufe I (inklusive durchgängige Gymnasien) können auch Aussagen zu den

<sup>5</sup> Siehe hierzu beispielsweise Ariane Schorn, Wie wirksam ist Peer-Mediation, Institut für Psychologie und Sozialforschung der Universität Bremen, 2004 (unveröffentlichter Bericht im Auftrag des Magistrats in Bremerhaven), S. 76ff.

<sup>6</sup> Nur für die Schulzentren der Sekundarstufe I, also ohne die Gesamtschulen, ergibt sich sogar eine stärkere Belastung durch Mädchen aus Sicht der Schulleiter.



Ergebnissen differenziert nach Sozialstruktur der Standorte gemacht werden (Abbildungen 3a u. 3b). Dabei zeigen sich schon für die verbale Gewalt recht eindeutige und zur Schülerbefragung gegenläufige Befunde.



Die Leiter von Schulen in sozialstrukturell privilegierten Quartieren, in denen die Schüler stark überproportional das Gymnasium besuchen, sehen eine deutlich geringere Belastung mit verbaler Gewalt als diejenigen anderer Quartiere. In sozialen Brennpunkten wäre demnach die höchste Belastung zu vermuten. Dies gilt allerdings

nicht für die Jungen der Sekundarstufe I. Hier findet sich im mittleren sozialen Segment die höchste Ausprägung.

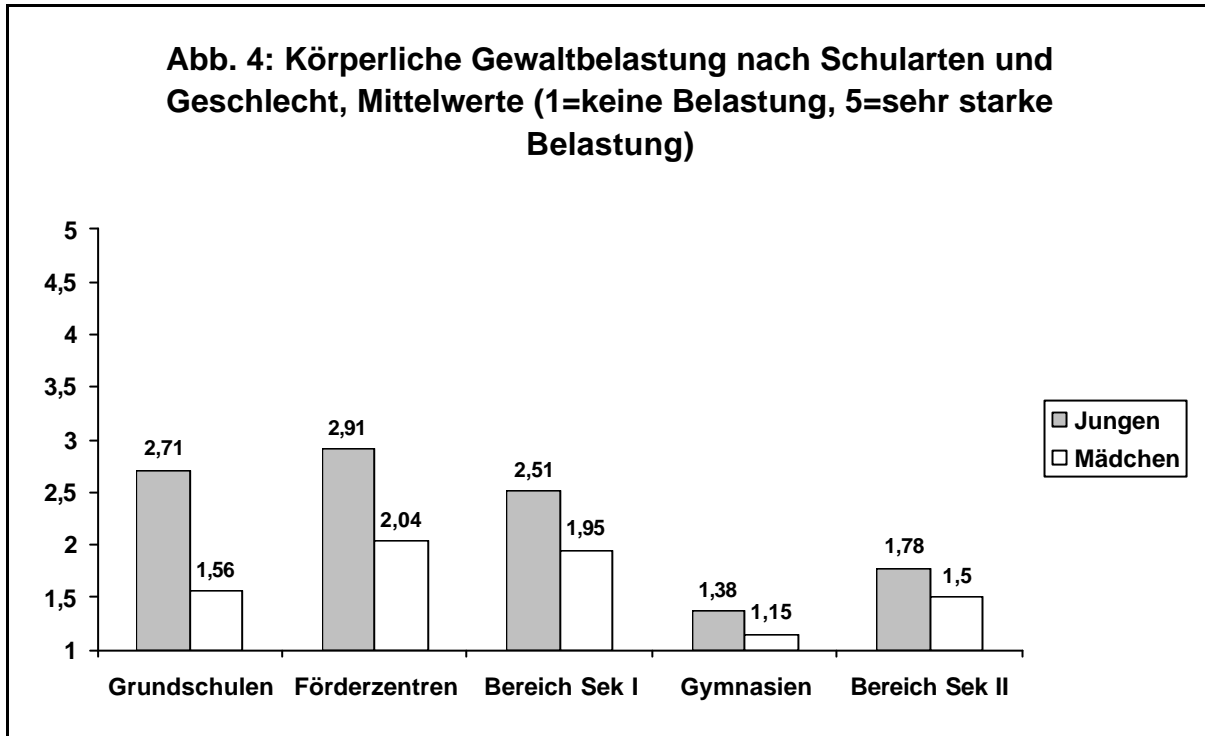
Aus der Schülerbefragung ergab sich dagegen ein Überproport an verbaler Gewalt bei den Gymnasiasten sowie – damit korrespondierend – im sozialstrukturell privilegierten Segment. Für diesen Widerspruch könnten mehrere Gründe verantwortlich sein: (1) Gerade in den sozialen Brennpunkten dürfte sich der Sprachduktus der Schüler besonders stark von den der Pädagogen unterscheiden und von letzteren als Gewalt wahrgenommen werden. (2) In sozialen Brennpunkten ist die Bereitschaft und Sensibilität für einen offensiven Umgang mit der Gewaltproblematik besonders ausgeprägt, da das Problem glaubwürdig nicht geleugnet werden kann. (3) Gerade in den höheren Schulformen sind subtile und weniger sichtbare Formen der Stigmatisierung und Ausgrenzung verbreitet.

### **2.1.3 Körperliche Gewalt unter Schülern**

Bei der körperlichen Gewalt unter Schülern gibt es Angaben der Schulleiter, die zumindest in ihren Binnendifferenzen weitgehend mit denen der Schülerbefragung konform gehen (Abbildung 4). Besonders an den Gymnasien, aber auch an den Schulzentren der Sekundarstufe II sehen die Schulleiter nur eine geringe Belastung mit körperlicher Gewalt. In den anderen Schulformen zeigen sich etwas höhere Mittelwerte, wenngleich auch hier von den Schulleitern ein äußerst moderates Gewaltniveau wahrgenommen wird. Selbst die Leiter der Förderzentren, in denen viele verhaltensauffällige Schüler unterrichtet werden, sehen bei der körperlichen Gewalt durch Jungen im Durchschnitt nur eine mittlere Belastung an ihren Schulen (Mittelwert 2,91). Allerdings ist hier eine gewisse Spreizung zu verzeichnen. So geben immerhin sechs der 23 Schulleiter eine starke Belastung an, viele andere dagegen eine geringe.

Ein interessanter Befund besteht darin, dass sich die Grundschulleiter (2,71) auch bei der körperlichen Gewalt stärker belastet fühlen als jene aus dem Bereich der Sekundarstufe I (2,51). Darüber hinaus ist für die Grundschulleiter festzustellen, dass sie fast durchweg nur die Jungen als Adressaten körperlicher Gewalt sehen, während die Geschlechterdifferenz in der Sekundarstufe I viel geringer ausfällt. Dies deckt sich mit Gesprächen mit vielen Schulleitern aus der Sekundarstufe I, die für die vergangenen Jahre einen Anstieg körperlicher Gewalt von Mädchen ausgemacht haben. Allerdings beträgt der Mittelwert für die Mädchen auch hier gerade 1,95, so

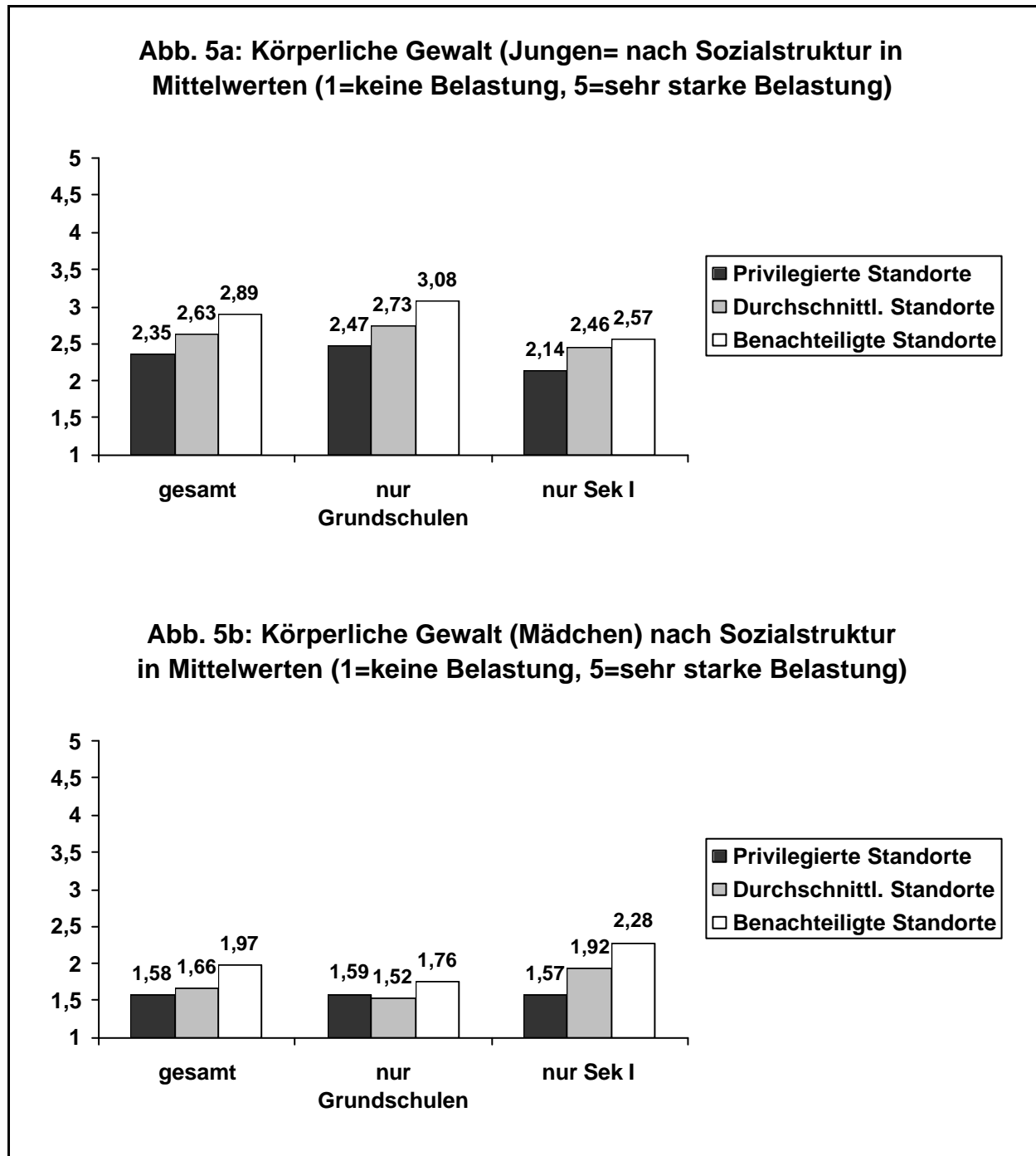
dass eine insgesamt geringe Belastung angegeben wird. Nach der Schülerbefragung waren etwa ein Viertel der Täter von körperlicher Gewalt weiblich. In jedem Fall wird das Gesamtergebnis für die Gewaltbelastung keineswegs positiv durch den hohen Anteil an Grundschulen im Sample beeinflusst.



Wird die Belastung mit körperlicher Schülergewalt differenziert nach Sozialstruktur und Schulform betrachtet, zeigt sich analog zur Schülerbefragung ein negativer Zusammenhang von den sozialen Rahmenbedingungen und der Gewaltbelastung: je schlechter die Bedingungen, desto mehr Gewalt wird angegeben (Abb. 5a u. 5b). Allerdings sind die Differenzen nach Sozialstruktur längst nicht so ausgeprägt wie bei der verbalen Gewalt. Mutmaßlich kommt dem abweichenden Sprachverhalten gerade in Brennpunkten und der Wahrnehmung von dort virulenten ‚lauten‘ Formen verbaler Gewalt (z. B. niederschreien von Mitschülern) eine besondere Relevanz im Antwortverhalten der Schulleiter zu.

Die Ergebnisse für die körperliche Gewalt bestätigen die anhand der Schülerbefragung aufgestellte These, dass die Bildung von stereotypen Tätern und besonders deren bevorzugte Verortung in sozialen Brennpunkten unzulässig ist, wenngleich körperliche Gewalt dort nach Ansicht der Schulleiter überproportional verbreitet ist. Der stärkste Zusammenhang von Gewaltausmaß und Sozialstruktur findet sich wie schon bei der verbalen Gewalt für die Jungen in der Primarstufe und die Mädchen im Bereich der Sekundarstufe I. Für die körperliche Gewalt ist dabei jedoch zu berück-

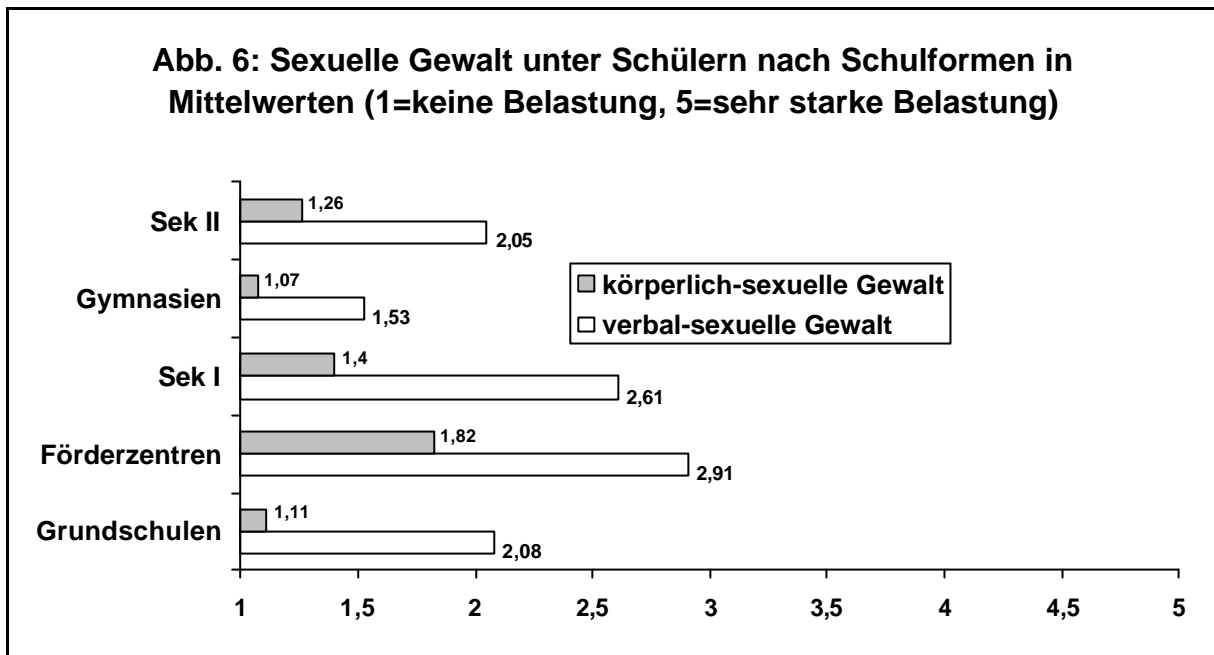
sichtigen, dass sich selbst für die Sek-I-Schulen aus sozialen Brennpunkten bei der körperlichen Gewalt von Mädchen ein moderater Mittelwert von 2,28 ergibt.



#### 2.1.4 Sonstige Gewaltformen von Schülern

Bei der sexuellen Gewalt handelt es sich um spezifische verbale und körperliche Praktiken, die separat erfasst wurden. Angesichts der Geschlechterrollenfindung während der Pubertät liegt die Annahme nahe, dass sexuelle Gewalt in besonderer Weise in der Sekundarstufe I und in den Förderzentren verbreitet ist. In der Schülerbefragung gab etwa jeder zwanzigste Schüler an, im vorangegangenen Schuljahr

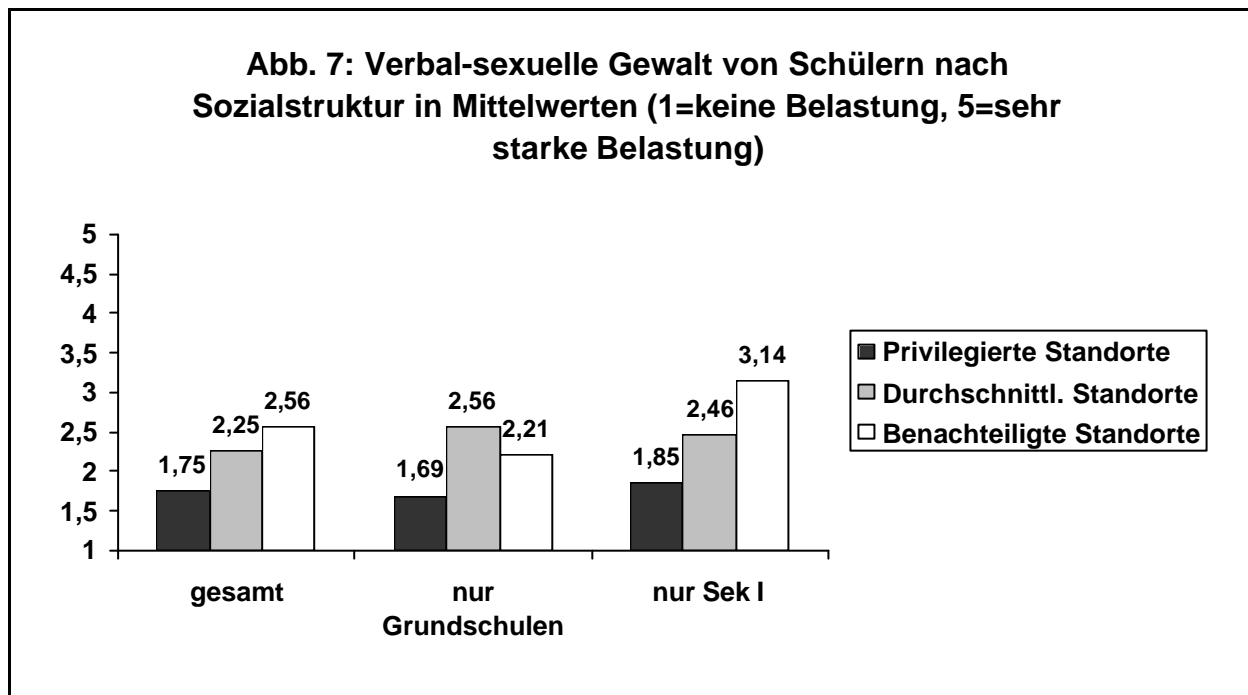
Mitschüler körperlich sexuell angemacht (z. B. begrabscht) zu haben; mit verbaler sexueller Gewalt hatten knapp 20 Prozent der Schüler Tätererfahrungen.



Für die körperliche sexuelle Gewalt weisen zwar tatsächlich die Schulen der Sekundarstufe I (1,4) und die Förderzentren (1,82) die höchsten Mittelwerte auf, allerdings auf einem extrem niedrigen Niveau (Abbildung 6). So gibt von den 47 Schulleitern aus dem Bereich der Sekundarstufe I für die körperlich-sexuelle Schüलगewalt kein einziger eine starke oder sehr starke Belastung an und nur zwei konstatieren eine mittlere Belastung. Von den 23 Förderzentren wird jeweils für eine Schule eine mittlere und starke Belastung angegeben. Dass die Grundschulleiter in diesem Feld kaum Probleme sehen, kann angesichts der Altersstruktur der Schüler nicht verwundern. Überraschend dagegen ist das extrem niedrige Ergebnis für die Gymnasien (Mittelwert 1,07), da es sich bei sieben der dreizehn Standorte um durchgängige Gymnasien handelt, dort also auch in größerem Umfang adoleszente Schüler unterrichtet werden.

Wie für die körperlich-sexuelle Gewalt sehen die Schulleiter der Gymnasien auch bei der verbal-sexuellen Gewalt von Schülern kaum Interventionsbedarf (1,53). Selbst für die Grundschulen werden in dieser Hinsicht mit einem Mittelwert von 2,08 viel größere Probleme gesehen. Dort konstatieren immerhin ein Viertel eine mittlere (17), starke (4) oder sogar sehr starke (2) Belastung, während von den Rektoren der Gymnasien kein einziger auch nur eine mittlere Belastung angibt.

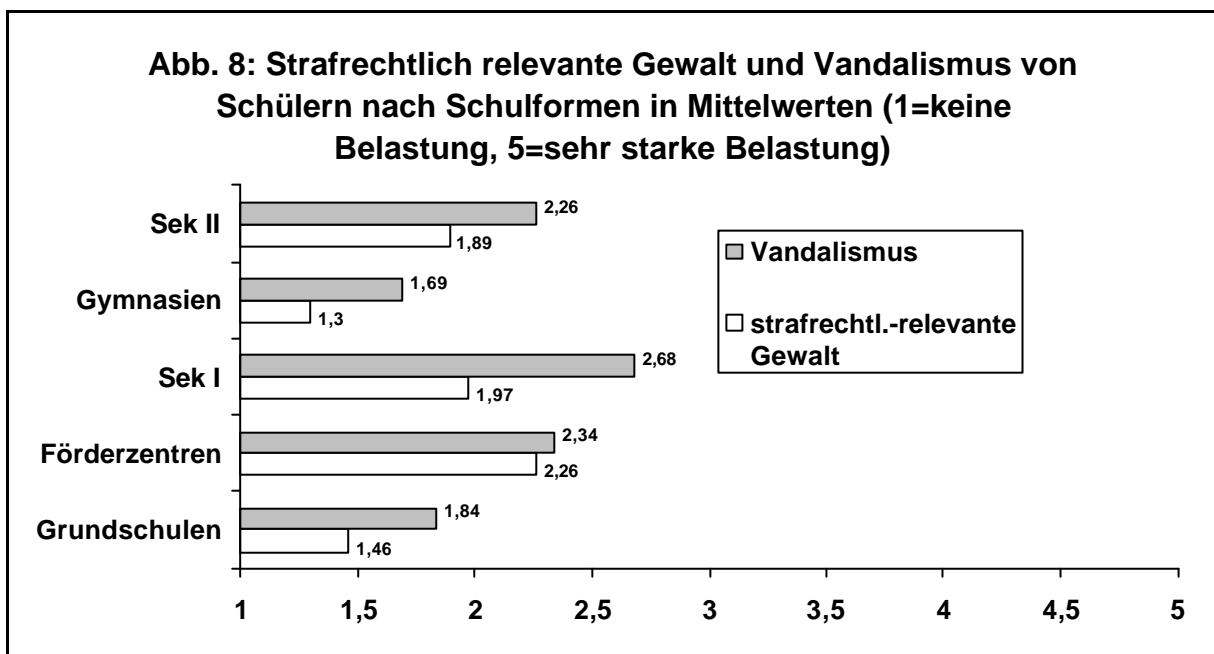
Die höchsten Ausprägungen für die verbal-sexuelle Gewalt unter Schülern finden sich erwartungsgemäß in der Sekundarstufe I (Mittelwert 2,61) und den Förderzentren (2,91). Aus dem erst genannten Segment meinen aber auch 21 von 47 Schulleiter, dass es hier keine oder geringe Probleme gebe und nur sechs Direktoren gehen von einer starken Belastung aus. Aus Sicht der Direktoren stellt sich die sexuelle Gewalt somit deutlich seltener als Problem dar, als dies gemeinhin angenommen wird. In der Sekundarstufe II wird dann wieder das Niveau der Primarstufe erreicht, so dass hier wesentlich entwicklungspsychologische Aspekte relevant sein dürften.



Neben der Schulform kommt das soziale Umfeld beim Ausmaß an verbal-sexueller Gewalt zum Tragen (Abbildung 7). Nur fünf von 37 Schulleitern aus sozialstrukturell privilegierten Quartieren geben eine mittlere Belastung mit verbal-sexueller Gewalt an; noch stärkere Ausprägungen werden gar nicht angegeben. Für das mittlere Segment konstatieren dagegen 13 von 36 Leitern eine mindestens mittlere Belastung, und in den sozialen Brennpunkten sind es sogar 21 von 37.

Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede nach sozialstrukturellen Segmenten im Bereich der Sekundarstufe I. Für die privilegierten Standorte ergibt sich ein sehr niedriger Mittelwert von 1,85; 11 der 14 berücksichtigten Schulleiter sehen keine oder eine geringe Belastung. Für die Brennpunktschulen beträgt der Mittelwert dagegen 3,14. Nur zwei von 14 Schulen sehen eine geringe Belastung. Dass es keinerlei Belastungen gäbe, wird überhaupt nicht angegeben.

Für das Ausmaß verbal-sexueller Gewalt ergaben sich in der Schülerbefragung dagegen keinerlei Differenzen hinsichtlich der Sozialstruktur der Standorte.<sup>7</sup> Zur Erklärung dieses Widerspruchs lässt sich wiederum vermuten, dass die Schulleiter aus den privilegierten Standorten (1) sich in besonderer Weise einem Standortwettbewerb ausgesetzt sehen, Probleme daher seltener zugestehen und (2) die Unterschiede im Sprachduktus zwischen Pädagogen und Schülern in Brennpunkten besonders ausgeprägt sind, die dortigen Verkehrssprachen unter den Schülern von den Leitungen besonders häufig als sexuelle Gewalt interpretiert werden. Oder anders: während sich möglicherweise die Wahrnehmung, Opfer von verbal-sexueller Gewalt zu sein, bei den Schülern milieubedingt unterscheidet, sind die Interpretationsmuster der Schulleiter relativ homogen.



Wie für alle anderen Gewaltarten gilt auch für die strafrechtlich-relevante Gewalt und im Besonderen auch für den Vandalismus, dass die Leiter der Gymnasien mit Mittelwerten von 1,3 bzw. 1,69 die geringste Belastung angeben (Abbildung 8). Dass sich selbst für die Grundschulen, in denen Sechs- bis Zehnjährige unterrichtet werden, bei der strafrechtlich-relevanten Gewalt wie Diebstahl, Raub oder Erpressung deutlich höhere Mittelwerte als für die Gymnasien ergeben, lässt sich mit der objektiven Situation an den Schulen kaum erklären, sondern dürfte dem Antwortverhalten der Schulleiter geschuldet sein.

<sup>7</sup> Von den Schülern aus Brennpunkten gaben 60,7% an, im vorangegangenen Schuljahr niemals mit Worten sexuell angemacht worden zu sein, aus den privilegierten Standorten waren es 58,6%.

Insgesamt ist angesichts der alarmierenden Befunde zu den Erfahrungen der Schüler<sup>8</sup> kaum zu verstehen, dass die Schulleiter nur selten ein größeres Problem in der strafrechtlich-relevanten Gewalt unter Schülern sehen. Von den 191 Schulen sehen hierzu gerade fünf eine starke (4) oder sehr starke (1) Belastung, 170 Schulleiter (entspricht einem Anteil von 89%) dagegen keine (81) oder nur eine geringe (89) Belastung.

Anders als bei der verbalen und körperlichen Gewalt bestätigt sich die Vermutung, dass der hohe Anteil an Grundschulen im Sample den Blick auf die Situation an anderen Schularten verzerrt. Bleiben die Grundschulen unberücksichtigt, so steigt der Mittelwert bei der strafrechtlich-relevanten Gewalt auf immerhin 1,94 (gesamt 1,71), beim Vandalismus auf 2,40 (gesamt 2,14). Ungeachtet dessen gibt es wie angeführt nur wenige Schulleiter, die Phänomene wie Erpressung oder Raub („abziehen“) als größeres Problem wahrnehmen. Es ist zu vermuten, dass diese Gewalt den Lehrern (aber auch den Eltern) in der Regel verborgen bleibt.

Dass solcherart Gewalt häufiger von Haupt- und Realschülern als von Gymnasiasten ausgeht und deshalb auch häufiger an Schulzentren denn an Gymnasien stattfindet, deckt sich zwar mit den Ergebnissen der Schülerbefragung; jedoch längst in dem Ausmaß, wie von den Schulleitungen angegeben. Auch hier dürfte die unterschiedliche Bereitschaft zum Zugeständnis und zur Auseinandersetzung mit dieser Gewalt höchst relevant sein.

Während bei der strafrechtlich-relevanten Gewalt die Förderzentren mit 2,26 den höchsten Mittelwert aufweisen, sind es beim Vandalismus mit einigem Abstand die Schulen der Sekundarstufe I (2,68). Gerade für mutwillige Zerstörungen auf dem Schulgelände konnte in der Schülerbefragung kein nennenswerter Überproportz bei den Haupt- und Realschülern ermittelt werden. Die extrem niedrigen Werte für die Gymnasien sind daher nur schwer nachzuvollziehen. Aus dem Bereich der Sekundarstufe I geben jedenfalls nur 19 der 47 Schulleiter an, der Vandalismus durch Schüler stelle an ihrer Schule kein oder nur ein geringes Problem dar. Immerhin fünf sprechen von einer starken oder sehr starken Belastung, so dass hier von den Schulleitern größerer Handlungsbedarf angezeigt wird.<sup>9</sup>

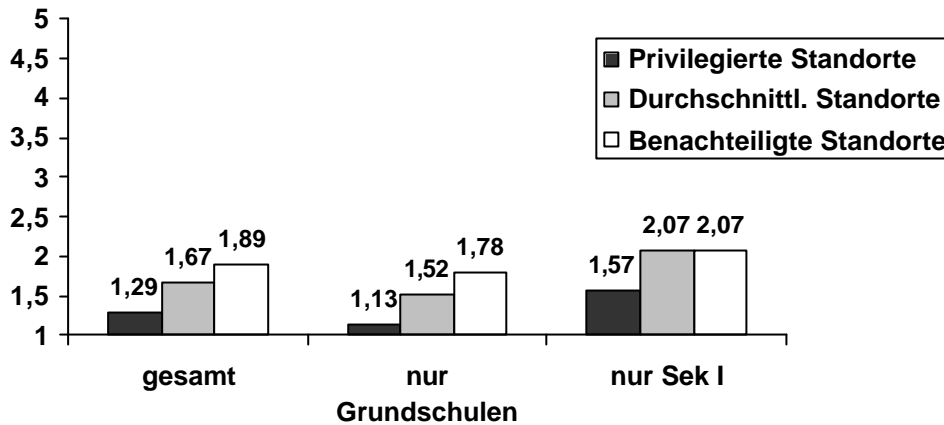
---

<sup>8</sup> Beispielsweise gab mehr als jeder zehnte Schüler an, im vorangegangenen Schuljahr von Mitschülern bestohlen oder beraubt worden zu sein.

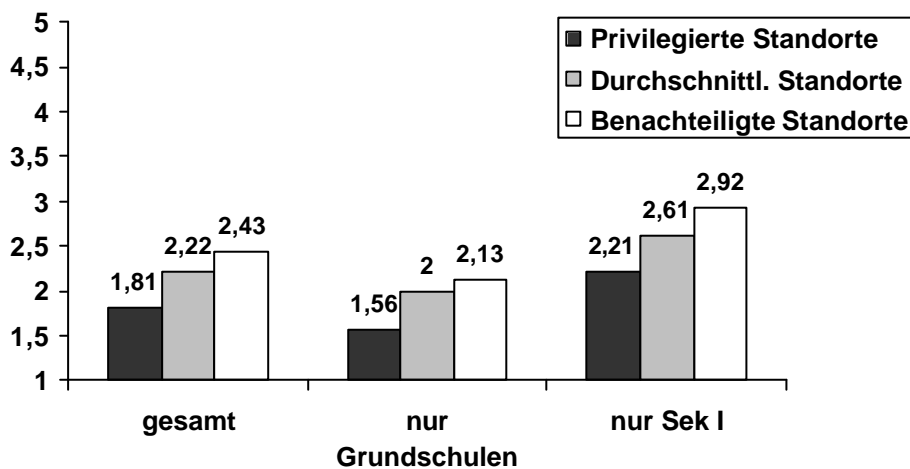
<sup>9</sup> In den Ergebnissen zur Bedeutung einzelner Themen für den schulischen Gewaltdiskurs wird dies noch einmal sehr deutlich (siehe Abschnitt 2.2 in diesem Bericht).



**Abb. 9a: Strafrechtlich-relevante Gewalt von Schülern nach Sozialstruktur in Mittelwerten (1=keine Belastung, 5=sehr starke Belastung)**



**Abb. 9b: Vandalismus von Schülern nach Sozialstruktur in Mittelwerten (1=keine Belastung, 5=sehr starke Belastung)**



Bei der Analyse der Ergebnisse zur strafrechtlich-relevanten Gewalt und zum Vandalismus gibt es in dessen Belastungswerten (nach Angaben der Schulleitungen) einen engen Zusammenhang mit den sozialen Rahmenbedingungen der Standorte (Abbildungen 9a u. 9b). Auf einem allerdings sehr niedrigen Gesamtniveau nimmt mit der Verbesserung der sozialen Rahmenbedingungen der Schulen die Wahrnehmung von strafrechtlich relevanter Gewalt als Belastung für die Schulen kontinuierlich ab. Dabei ist zu sehen, dass auch in den Brennpunktschulen kein Schulleiter eine starke oder sehr starke Belastung mit diesen Gewaltarten sieht. Allerdings konstatieren immerhin

acht von 37 eine mittlere Belastung; in den Schulen mit durchschnittlicher Sozialstruktur tun dies vier und an den privilegierten Standorten nur eine Schulleitung.

Auffällig ist der Befund, dass für die Sekundarstufe I die Mittelwerte für die Schulen mit durchschnittlicher Sozialstruktur und jene in sozialen Brennpunkten identisch sind, das Problembewusstsein der Schulleiter hier also indifferent ist. Möglicherweise können gerade die Schulen in Problemvierteln die strukturellen Nachteile durch geeignete Maßnahmen kompensieren. Einfluss auf die positiven Befunde für die Sekundarstufe I in den privilegierten Vierteln dürfte auch das spezifische Antwortverhalten der Leiter von den durchgängigen Gymnasien haben, da fünf der insgesamt sieben Gymnasien in privilegierten Quartieren beheimatet sind.

Dies gilt auch für den Vandalismus. Wiederum hat die Sozialstruktur erheblichen Einfluss auf die Situationsbeschreibungen der Schulleiter. Die Varianz bei den Mittelwerten reicht von 1,81 in den „besseren“ Vierteln bis zu 2,43 in den Brennpunkten, beträgt also 0,62. Die Differenzen sind in der Sekundarstufe I (0,71) stärker ausgeprägt als im Bereich der Primarstufe (0,57). Eine starke oder sehr starke Belastung mit mutwilligen Zerstörungen durch Schüler sehen in den privilegierten Schulen kein, in den strukturell durchschnittlichen Vierteln zwei und in den benachteiligten Vierteln fünf Schulleiter. Selbst bei Letzteren ist aber festzuhalten, dass über die Hälfte der Direktoren keine oder nur eine geringe Belastung mit Vandalismus konstatiert.

Die sozialen Rahmenbedingungen im Stadtteil sind allenfalls ein struktureller Belastungsfaktor. Andere, wie z. B. bauliche Gegebenheiten, spielen eine mindestens gleichwertige Rolle. So ließe sich beispielsweise zeigen, dass jene Schulen, die ihre Schüler an der Gestaltung des Schulhofs beteiligen und über entsprechende Mittel verfügen, ein geringeres Ausmaß an Vandalismus aufweisen.

### **2.1.5 Lehrergewalt**

Schüler und Lehrer stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, das weit über die Möglichkeit der Lehrer zur Festlegung von Inhalten und methodisch-didaktischen Arbeitsformen hinausgeht. Sie können auch die Kommunikationsmodi bestimmen und verfügen über Sanktionsmöglichkeiten, wenn gegen Regeln verstoßen wird. Über die eigenverantwortliche Vergabe von Zensuren schließlich sind sie entscheidende Akteure in einer zentralen Institution im Gesamtsystem der Status- und Positionsvergabe. Die Schüler-Lehrer-Interaktion kann entsprechend als institutionelles Gewaltverhältnis beschrieben werden. Diese Dimension von Gewalt lässt

sich jedoch wie die strukturelle Gewalt, die theoretisch auf gesellschaftlicher Ungleichheit basiert, nicht sinnvoll in einer quantitativen Erhebung explorieren. Schon angesichts der weitreichenden Akzeptanz von institutionellen Hierarchien und gesellschaftlicher Ungleichheit werden diese Formen von Gewalt nur selten als solche, also als dem Subjekt konkretes Leid zufügende Normenverletzungen wahrgenommen.

Natürlich gelten auch für das Lehrpersonal zentrale Verhaltensstandards gegenüber den Schülern. Neben dem Verbot von jeglichen körperlichen Übergriffen seit den 1950er Jahren zählt hierzu auch die Nutzung der Macht und kommunikativen Überlegenheit zur verbalen Verhöhnung, Herabsetzung oder Stigmatisierung von Schülern. Gegenüber Schülern gilt für die Pädagogen in besonderer Weise ein umfassender Gleichbehandlungsgrundsatz.

Neben der Gewalt in der Lehrer-Schüler-Interaktion kann es natürlich auch jene zwischen den Pädagogen geben. Mobbing ist kein Phänomen, das ausgerechnet vor dem Lehrerzimmer halt macht. Verbale Gewalt im Kollegium ist keine Grundlage für die Herstellung eines Klimas von Identifikation mit der Schule, die jedoch als Basis für jede produktive Arbeit notwendig ist. Es ist deshalb eine zentrale Aufgabe der Schulleitung, geeignete Schritte zur Verankerung gewaltfreier Normen und kooperativer Selbstverständnisse im Kollegium zu schaffen. Das öffentliche Zugeständnis von Lehrgewalt kann die Gefahr bergen, (1) die Lehrer gegen sich aufzubringen und (2) die persönliche Leitungskompetenz in Frage zu stellen. Entsprechend verwundern die Ergebnisse zur Lehrgewalt kaum (Tabelle 2).

Wie bereits angeführt, zeichnen die Mittelwerte zur Lehrgewalt in der fünfstufigen Ratingskala ein nahezu paradiesisches Bild, das den Eindrücken der Schüler vollständig zuwiderläuft. In der Schülerbefragung meinten beispielsweise deutlich über die Hälfte der Befragten, dass einige oder alle ihrer Lehrer unfair zu einzelnen Schülern der Klasse seien und über ein Viertel gab an, einige oder alle Lehrer „machen sich lustig über Schüler, die etwas falsch gemacht haben“. Schließlich meint über ein Drittel, im vorangegangenen Jahr mindestens einmal „mit Worten fertig gemacht worden“ zu sein. Und immerhin jeder zwanzigste sah sich glaubhaft körperlichen Grenzverletzungen durch Lehrer ausgesetzt. Aus den Angaben der Schulleiter ergibt sich am ehesten noch Handlungsbedarf bei der verbalen Gewalt von Lehrern gegen Schüler, wobei auch hier der Mittelwert von 1,45 extrem niedrig ist. Der Belastung nach folgt die verbale Gewalt unter Lehrern mit 1,23, gefolgt von der verbal-sexuellen

Lehrergewalt (1,08) und schließlich der körperlichen Gewalt von Lehrern (1,06). Die Aussagekraft der Mittelwerte erscheinen äußerst gering. Lediglich bei der verbalen Lehrergewalt gegen Schüler und Kollegen gibt es wenige Schulleiter (jeweils fünf bzw. 2,6%), die eine mittlere Gewaltbelastung angeben. Für alle anderen Gewaltarten und Schulleiter gilt, dass bezüglich der Lehrergewalt maximal der Wert 2 (geringe Belastung) angegeben wird.

U. E. verweist allein das generelle Zugeständnis einer Belastung mit Lehrergewalt auf einen Handlungsbedarf, weil die Schulleiter eine höhere Angabe mit ihrem Selbstverständnis als kompetente Führungspersönlichkeiten kaum vereinbaren können. Deshalb haben wir neben den Mittelwerten noch die prozentualen Anteile jener Schulen angegeben, für die überhaupt eine Belastung mit Lehrergewalt von den Leitern zugestanden wird. Neben den Gesamtergebnissen sind auch die Ergebnisse differenziert nach Schulformen und Sozialstruktur ausgewiesen.

Für die verbale Gewalt von Lehrern gegen Schüler ergibt sich dabei folgendes Bild: Weit über die Hälfte der Leiter von Schulzentren der Sekundarstufe II (68,4%) und I (57,4%) konzedieren die Existenz von verbaler Lehrergewalt gegen Schüler, während dies unter den Grundschulleitern zu weniger als einem Drittel gilt. An den sozialstrukturell unterprivilegierten Standorten ist die Bereitschaft zum Zugeständnis von Lehrergewalt deutlich ausgeprägter als bei Schulleitern aus den bevorzugten Quartieren. Werden nur die Schulzentren der Sekundarstufe I aus den Brennpunkten berücksichtigt, so gestehen zwei Drittel der Schulleiter eine prinzipielle Belastung mit verbaler Lehrergewalt zu, in den privilegierten dagegen nur ein Drittel.

Aus der Schülerbefragung ergab sich bezogen auf die Lehrergewalt keinerlei Gefälle nach der Sozialstruktur der Standorte, wohl aber zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Standorten innerhalb der Segmente. Das Gefälle in der Schulleiterbefragung lässt sich möglicherweise damit erklären, dass an den benachteiligten Schulen ohnehin offener und offensiver das Gewaltthema behandelt wird. Zudem sind die Belastungen der Lehrer möglicherweise in den Brennpunkten größer und Fehlverhalten kann leichter mit strukturellen Problemen rationalisiert werden.

Für die verbale Gewalt zwischen den Lehrern zeigen sich vergleichbare Ergebnisse auf niedrigerem Niveau. Wiederum sind es die Schulzentren und die Schulen mit schwierigen sozialen Rahmenbedingungen, in denen die Leiter am ehesten Belastungen konzedieren. Für die Förderzentren, in denen angesichts der Problemlagen

eine enge und motivierte Kooperation des Kollegiums noch wichtiger als anderswo ist, ergeben sich nach Schularten mit Abstand die niedrigsten Werte. Auch in sozialstrukturell privilegierten Schulen sieht kaum ein Schulleiter jegliche Belastung hinsichtlich der verbalen Gewalt unter Lehrern.

<b>Tab. 2: Angaben zur Gewalt von Lehrern (Mittelwerte 1=keine Belastung, 5= sehr starke Belastung)</b>	<b>Mittelwerte</b>	<b>Schulen mit mindestens geringer Belastung in %</b>
<b>Verbale Lehrgewalt gegen Schüler</b>	1,45	42,4%
nach Schularten		
dar. Grundschulen	1,29	29,5%
Förderzentren	1,45	45,5%
Sekundarstufe I	1,61	57,4%
Gymnasien	1,38	38,5%
Sek II	1,84	68,4%
nach Sozialstruktur		
dar. privilegierter Stadtteil	1,27	27,8%
durchschnittlicher Stadtteil	1,44	41,7%
benachteiligter Stadtteil	1,48	48,6%
<b>Körperliche Lehrgewalt gegen Schüler</b>	1,06	6,8%
nach Schularten		
dar. Grundschulen	1,05	5,6%
Förderzentren	1,17	17,4%
Sekundarstufe I	1,06	6,4%
Gymnasien	1	0%
Sek II	1,05	5,3%
nach Sozialstruktur		
dar. privilegierter Stadtteil	1,02	2,8%
durchschnittlicher Stadtteil	1,02	2,8%
benachteiligter Stadtteil	1,10	10,8%
<b>Verbal-sexuelle Lehrgewalt gegen Schüler</b>	1,08	8,4%
nach Schularten		
dar. Grundschulen	1,01	1,1%
Förderzentren	1,13	13,0%
Sekundarstufe I	1,14	14,9%
Gymnasien	1,07	7,7%
Sek II	1,21	21,1%
nach Sozialstruktur		
dar. privilegierter Stadtteil	1,05	5,4%
durchschnittlicher Stadtteil	1,02	2,8%
benachteiligter Stadtteil	1,02	2,7%
<b>Verbale Gewalt Lehrer gegen Lehrer</b>	1,23	20,4%
nach Schularten		
dar. Grundschulen	1,29	29,2%
Förderzentren	1,13	13,0%
Sekundarstufe I	1,29	36,2%
Gymnasien	1,23	23,1%
Sek II	1,42	36,8%
nach Sozialstruktur		
dar. privilegierter Stadtteil	1,08	8,1%
durchschnittlicher Stadtteil	1,25	22,2%
benachteiligter Stadtteil	1,35	27,0%

Für die besonders stark tabuisierten Formen von Lehrergewalt – körperliche und verbale sexuelle Gewalt – ist die Bereitschaft zum Zugeständnis jeglicher Belastung kaum mehr vorhanden. Natürlich sind auch die Fälle, in denen dies vorkommt, selten und keineswegs alltagsrelevant. Die Schulleiter von Förderzentren (vier von 23) sowie jene aus sozialen Brennpunkten (vier von 37) gestehen hier am ehesten noch eine Belastung zu. Bei der verbal-sexuellen Gewalt kommen aus den Sekundarstufen II (21,1%) und I (14,9%) die meisten Zugeständnisse, während es in der Primarstufe angesichts der Altersstruktur der Schüler erwartungsgemäß keine Belastung gibt.

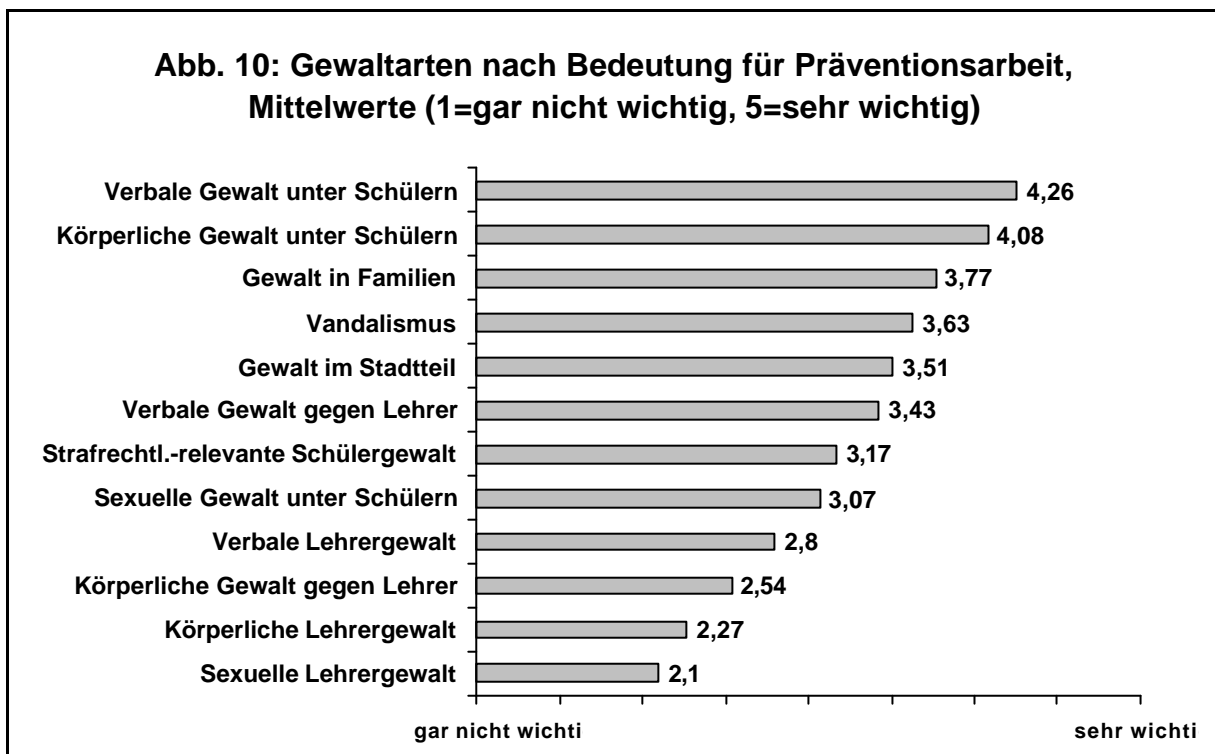
Für den generellen Gewaltdiskurs in der Schule ist die Integration des Themas Lehrergewalt unerlässlich, wenn die Schüler und auch die Eltern seriös für diesen Diskurs gewonnen werden sollen. Deshalb muss die Stigmatisierung des Themas aufgebrochen werden. Wie wir weiter unten zeigen, haben einige Schulen zu diesem Thema bereits beachtliche Aktivitäten ergriffen (etwa ein gemeinsam mit Eltern entwickelter und verabschiedeter Verhaltenskodex für Lehrer und Eltern).

## **2.2 Potenziell vordringliche Themen für die schulische Präventionsarbeit**

In einem zweiten geschlossenen Frageblock sollten sich die Schulleiter zur Relevanz von Gewaltarten für die schulische Prävention äußern. Erfragt wurde dabei nicht die faktische Relevanz von thematischen Feldern im schulischen Gewaltdiskurs wie z. B. Schüler- und Lehrerverhalten, Gewalt in der Familie und im Stadtteil und dgl. mehr. Uns interessierte hier vielmehr das Problembewusstsein der Führungskräfte für die Ursachen und Ausdrucksformen von Gewalt in der Schule. Dazu sollten die verschiedenen Gewaltformen in ihrem potenziellen Stellenwert für die Präventionsarbeit gewichtet werden. Hierzu haben wir wiederum eine fünfstufige Skala vom Wert 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig) vorgegeben.<sup>10</sup>

Die Mittelwerte bewegen sich dabei durchweg auf einem sehr hohen Niveau (Abbildung 10). Etliche Schulleiter haben sich einer thematischen Gewichtung verweigert und allen angeführten Gewaltarten den Wert 5, also die höchste Priorität zugeordnet. Auffällig ist zunächst, dass die Rangfolge der Gewaltarten nach Mittelwerten im großen und ganzen derjenigen der Gewaltbelastung entspricht. Demnach sollte aus Sicht der Schulleiter die verbale und körperliche Gewalt von Schülern im Zentrum der schulischen Arbeit zur Gewaltprävention stehen. Hier zeigen sich jeweils sehr hohe

Mittelwerte von über vier. Des Weiteren wird der Zusammenhang von Gewalterfahrungen in der Familie und gewaltförmigem Schülerverhalten als zentral für die schulische Präventionsarbeit angesehen (Mittelwert 3,77). Aus diesen Prioritäten ließe sich ableiten, dass die Schulleiter großen Wert auf eine aktive Einbindung von Schülern und Eltern in die Prävention legen. Gleiches müsste angesichts des hohen Stellenwertes, dem die Gewalt im Stadtteil für den schulischen Diskurs eingeräumt wird, für Kooperationen mit der Jugendarbeit gelten. Weiter unten werden wir allerdings zeigen können, dass die Schulleiter mehrheitlich nicht diese Konsequenzen aus ihrem Problembewusstsein ziehen.



Analog zum weitestgehend gewaltfreien Agieren, welches die Schulleiter ihren Lehrern bescheinigen, wird der Gewaltausübung von Pädagogen der relativ geringste Stellenwert für die Präventionsarbeit zugewiesen. Selbst der strafrechtlich relevanten Gewalt von Schülern wird höhere Bedeutung beigemessen als etwa der verbalen Gewalt von Lehrern. Dabei ist zu bedenken, dass fast die Hälfte der befragten Schulleiter in der Primarstufe tätig ist, in der Phänomene wie Raub oder Erpressung eher die absolute Ausnahme sein sollten. In der Lehrer-Schüler-Interaktion steht aus Sicht der Schulleiter das verbale Verhalten von Schülern gegen Lehrer (3,43) auf der Tagesordnung. Interessant ist allerdings, dass sich die Schulleiter in sehr hohem

<sup>10</sup> Die Aufforderung lautete: „Bitte geben Sie nun in einer Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig) an,

Maße externe Unterstützung zur Verbesserung der Konfliktkompetenz ihrer Pädagogen wünschen, bei der Einbindung von Schülern und Eltern dagegen nur selten Unterstützungsbedarf anmelden (siehe Abschnitt 2.7).

Ein letzter überraschender Befund besteht darin, dass die Schulleiter in der Bedeutung von Themen für die Präventionsarbeit den Vandalismus deutlich über der sexuellen Schülergewalt plazieren, während bei der Gewaltbelastung die verbale sexuelle Gewalt noch oberhalb der Gewalt gegen Sachen rangiert. Die hohe Bedeutung des Vandalismus für den gemeinsamen Diskurs könnte daraus resultieren, dass die Schulleiter gerade die Identifikation der Schüler mit der Schule und ihrer materiellen Ausstattung als zentralen Indikator für ein gutes Schulklima heranziehen. Zudem ist die Sachbeschädigung für sie besonders ärgerlich. Jenseits der Klassenräume ist die Organisation eines guten Zustandes und einer guten Ausstattung der Schule originäre Aufgabe der Schulleitung. Ein weiterer Grund für den höheren Stellenwert von Vandalismus gegenüber der sexuellen Gewalt ist die relativ geringe Bedeutung von sexueller Gewalt in der Primarstufe.

**Tab. 3: Mittelwerte zur Themenrelevanz in der Präventionsarbeit nach Schularten (1=gar nicht wichtig, 5=sehr wichtig)\***

	Primarstufe	FöZ	Sek I	Gymnasien	Sek II
<b>Verbale Gewalt unter Schülern</b>	4,34 (3)	4,52 (1)	4,51 (2)	2,92 (5)	3,84 (4)
<b>Verbale Gewalt gegen Lehrer</b>	3,20 (4)	3,91 (1)	3,91 (1)	2,46 (5)	3,42 (3)
<b>Verbale Gewalt von Lehrern</b>	2,66 (3)	2,52 (4)	3,23 (1)	2,30 (5)	3,05 (2)
<b>Körperliche Gewalt unter Schülern</b>	4,26 (3)	4,47 (1)	4,34 (2)	2,46 (5)	3,26 (4)
<b>Körperliche Gewalt gegen Lehrer</b>	2,52 (4)	2,82 (1)	2,61 (3)	1,84 (5)	2,63 (2)
<b>Körperliche Gewalt von Lehrern</b>	2,28 (2)	2,17 (3)	2,51 (1)	1,76 (5)	2,10 (4)
<b>Sexuelle Gewalt unter Schülern</b>	2,75 (4)	3,78 (1)	3,55 (2)	2,30 (5)	3,05 (3)
<b>Sexuelle Gewalt von Lehrern</b>	2,03 (4)	2,08 (3)	2,27 (1)	2,00 (5)	2,11 (2)
<b>Strafrechtlich relevante Schülergewalt</b>	2,78 (4)	3,69 (2)	3,76 (1)	2,61 (5)	3,26 (3)
<b>Vandalismus</b>	3,41 (4)	3,65 (3)	4,04 (1)	3,16 (5)	3,89 (2)
<b>Gewalt in Familien</b>	3,85 (2)	3,91 (1)	3,80 (3)	3,00 (5)	3,58 (4)
<b>Gewalt im Stadtteil</b>	3,57 (2)	3,31 (3)	3,80 (1)	2,75 (5)	3,16 (4)
<b>Durchschnitt aller Mittelwerte</b>	<b>3,13</b>	<b>3,40</b>	<b>3,52</b>	<b>2,46</b>	<b>3,11</b>

\* Die Zahlen in Klammern bezeichnen den Rang nach Mittelwerten in einem Ranking nach Schularten

Die nach Schularten differenzierte Analyse der Themenrelevanz für die Prävention (Tabelle 3) verweist zunächst auf den offenbar geringen Problemdruck, den die Leiter der Gymnasien sehen. In allen 12 vorgegebenen Gewaltarten ergibt sich für die Gymnasien der niedrigste Mittelwert. Lediglich der Vandalismus (3,16) und die Ge-

---

wie wichtig die Berücksichtigung folgender Gewaltformen in der Präventionsarbeit an Ihrer Schule sein sollte.“



walt in Familien (3,0) sind Themen, denen zumindest eine mittlere Bedeutung für den schulischen Gewaltdiskurs eingeräumt wird. Dagegen sind es beispielsweise im Bereich der Sekundarstufe I und in den Schulzentren der Sekundarstufe II jeweils neun von zwölf Gewaltarten, die einen Mittelwert von mindestens drei erreichen. Der Durchschnitt aller Mittelwerte liegt in der Sekundarstufe I (3,52) um mehr als einen Punkt über dem für die Gymnasien (2,46).

In den Förderzentren, der Sekundarstufe I und der Primarstufe wird der verbalen und körperlichen Gewalt von Schülern ein überragender Stellenwert mit Mittelwerten von deutlich über vier eingeräumt. Die Leiter der Förderzentren sehen einen extrem hohen Bedarf, das Verhalten von Schülern und Eltern ins Zentrum zu rücken, während das Verhalten der Lehrer kaum Anlass zur Diskussion gibt. Sind hier die Abweichungen besonders ausgeprägt, so sind sie bei den Schulleitern aus den Schulzentren der Sekundarstufe II am geringsten.

Die insgesamt höchsten Werte finden sich im Bereich der Sekundarstufe I. Selbst wenn das Lehrpersonal bei den Angaben zur Gewaltbelastung auch hier sehr gut abschneidet, scheint die Bereitschaft der Schulleiter zur Integration dieses Themas in den Präventionsdiskurs am ehesten ausgeprägt. Zwar sehen auch die Schulleiter der Sekundarstufe I als Hauptproblembereiche das Schülerverhalten sowie die Situation in den Familien und im Stadtteil. Jedoch zeigen sich auch für die verbale (3,23), körperliche (2,51) und sexuelle (2,27) Lehrergewalt im Vergleich der Schularten jeweils Spitzenwerte. Die Chance für einen enttabuisierten schulischen Gewaltdiskurs scheint dort am stärksten gegeben zu sein.

Neben der Schulform beeinflusst die Sozialstruktur der Standorte das Antwortverhalten der Schulleiter nachhaltig. Zur Veranschaulichung dieses Befundes ist in Tabelle 4 ein Vergleich der Mittelwerte aus privilegierten und benachteiligten Standorten abgebildet. Neben den Gesamtabweichungen sind auch die Abweichungen für die Bereiche der Primarstufe und der Sekundarstufe I separat ausgewiesen, um hier einen noch genaueren Blick auf die Differenzen abzubilden.

Die stärkste Abweichung findet sich bei der strafrechtlich-relevanten Gewalt, welche die Leiter der privilegierten Standorte offenkundig als geringfügiges Problem ansehen, während es von den Direktoren aus Brennpunktschulen als zentral für den Gewaltdiskurs eingestuft wird.

Besonders in den Grundschulen zeigt sich eine immense Varianz von 1,73. In den benachteiligten Standorten beträgt der Mittelwert 4. Bedenkt man, dass die Schulleiter in ihren Antworten die Erfahrungen und Handlungsmuster von sechs- bis zehnjährigen Kindern zugrunde legen, ist dies ein immens hoher Wert. In der Sekundarstufe I steigt der Wert im benachteiligten Segment sogar auf 4,21. Allerdings nimmt die Abweichung zu den privilegierten Schulen gegenüber der für die Primarstufe deutlich auf 1,14 ab.

**Tabelle 4: Mittelwerte zur Themenrelevanz im Präventionsdiskurs für privilegierte und unterprivilegierte Standorte, Abweichungen gesamt sowie differenziert nach Primarstufe und Sek I (1=gar nicht wichtig, 5=sehr wichtig)**

	Privilegierte Schulen	Benachteiligte Schulen	Abweichung gesamt	Abweichung nur Primarbereich	Abweichung nur Sek I
<b>Strafrechtlich-relevante Gewalt</b>	2,58	4,08	<b>+1,50</b>	+1,73	+1,14
<b>Gewalt im Stadtteil</b>	2,94	4,33	<b>+1,39</b>	+1,05	+1,64
<b>Gewalt in Familien</b>	2,97	4,33	<b>+1,36</b>	+1,41	+1,29
<b>Verbale Gewalt gegen Lehrer</b>	2,86	4,10	<b>+1,24</b>	+0,92	+1,79
<b>Vandalismus</b>	3,18	4,38	<b>+1,20</b>	+1,19	+1,22
<b>Verbale Gewalt unter Schülern</b>	3,83	4,78	<b>+0,95</b>	+0,74	+1,28
<b>Sexuelle Gewalt unter Schülern</b>	2,83	3,75	<b>+0,92</b>	+0,60	+1,43
<b>Körperliche Gewalt unter Schülern</b>	3,83	4,72	<b>+0,89</b>	+0,74	+1,14
<b>Verbale Lehrergewalt</b>	2,54	3,43	<b>+0,89</b>	+0,74	+1,14
<b>Körperliche Gewalt gegen Lehrer</b>	2,40	3,21	<b>+0,81</b>	+0,78	+0,86
<b>Körperliche Lehrergewalt</b>	2,21	2,97	<b>+0,76</b>	+0,83	+0,64
<b>Sexuelle Lehrergewalt</b>	1,97	2,67	<b>+0,70</b>	+0,74	+0,64
<b>durchschnittl. Abweichung</b>			<b>+0,97</b>	+0,95	+1,18

Erwartungsgemäß ist die Bedeutung der Situation im Stadtteil und in der Familie sehr stark abhängig von der Sozialstruktur der Standorte. Hier gibt es Abweichungen von jeweils über 1,3. Dass in den unteren sozialen Schichten mehr Gewalt in den Familien ausgeübt wird als anderswo, ist eine weit verbreitete These, die von der Schülerbefragung allerdings nicht gedeckt wird.<sup>11</sup> Es ist denkbar, dass familiäre Gewalt in den Brennpunkten offener praktiziert wird, weil sie milieubedingt stärker akzeptiert erscheint und die kommunikativen Kompetenzen der Eltern unterproportional sein

<sup>11</sup> Schüler aus privilegierten Standorten schätzen ihre Eltern häufiger sehr streng oder streng ein als jene aus benachteiligten Standorten. Die Anteile, die mindestens monatlich mehrfach von ihren Eltern angeschrien (pri-

dürften. Dass zumindest körperliche und strafrechtlich-relevante Gewalt in den unterprivilegierten Stadtteilen häufiger auftritt, ist naheliegend. Gerade in der Sekundarstufe I messen die Schulleiter aus den Brennpunkten der Einbindung der Situation im Stadtteil mit einem Mittelwert von 4,35 zu Recht eine sehr hohe Bedeutung für den Gewaltdiskurs bei. Wir werden jedoch weiter unten sehen, dass aus dieser Analyse von den Schulen nur unzureichend praktische Konsequenzen z. B. in Form einer engen Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit im Quartier gezogen werden.

Die geringsten Abweichungen nach Sozialstruktur finden sich bei der Notwendigkeit zur Einbindung des Lehrerverhaltens in die Präventionsarbeit. Dies hängt nicht zuletzt mit den Bedingungen der Befragung und dem daraus resultierenden Antwortverhalten der Schulleiter zusammen (siehe 1.4). Allerdings zeigen sich selbst hier erhebliche Differenzen. Beispielsweise halten es die Schulleiter von Sek-I-Schulen in sozialen Brennpunkten für sehr viel wichtiger, die verbale Gewalt von Lehrern thematisch in die Präventionsarbeit einzubinden (Mittelwert 3,64), als dies in privilegierten Standorten der Fall ist (2,50).

Eine starke Differenz findet sich schließlich noch im Bereich der Sekundarstufe I bei der verbalen Schüलगewalt gegen Lehrer (Brennpunktschulen 4,64, privilegiert 2,85) sowie bei der sexuellen Gewalt unter Schülern (4,14 u. 2,71). Nach den Angaben der Schulleiter ist demnach zu schließen, dass speziell im Bereich der Sekundarstufe I und hier in benachteiligten Gebieten die Offenheit für eine umfassende und enttabuisierte Gewaltprävention besonders ausgeprägt ist. Dies muss im Kontext eines hohen Anteils von sozial marginalisierten Kindern und Familien in diesen Standorten gesehen werden.

### **2.3 Wege zur Erfassung der Gewaltsituation**

Die Schülerbefragung der Akademie, die an insgesamt 14 Schulzentren in Bremen und Bremerhaven durchgeführt wurde, hat nicht nur für die beteiligten Wissenschaftler und die Auftraggeber überraschende Befunde zutage getragen. Auch viele Schulleiter und Lehrerkollegien waren vom Antwortverhalten ihrer Schüler zu Gewalterfahrungen, Einstellungen und ethnischen Fremdzuschreibungen irritiert. Diesen Eindruck konnte man zumindest in vielen Diskussionen gewinnen, die wir in den Schulen durchgeführt haben. Verstärkt wurde dieser Eindruck dadurch, dass viele der Schulen in der Konsequenz auf die Befragung zahlreiche Aktivitäten ergriffen und

---

vilegiert: 40,9%, benachteiligt 40,8%), geschlagen (3,5% u. 2,1%) oder grundlos bestraft (6,8%, 6,5%) werden,

die Gewaltproblematik an prominenter Stelle auf die Tagesordnung zur Schulentwicklung setzen.

Für uns als Forscher war dieses Engagement nicht nur aufgrund des praktischen Nutzens unserer Tätigkeit erfreulich. Es implizierte auch einen Erkenntnisgewinn. Offenbar sind die Bilder von Pädagogen über die Erfahrungen, Einstellungen und Ansprüche ‚ihrer‘ Kinder unvollständig. Einschneidende Erfahrungen der Schüler scheinen vielen Lehrern und Schulleitern unbekannt zu sein. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Verbreitung dieser ‚blinden Flecken‘ im Lebensfeld Schule wechselseitig zwischen Schülern und Lehrern bestehen. Eine hohe Transparenz über die Erfahrungen und Einstellungen von Schülern, Lehrern und Eltern ist jedoch eine unabdingbare Voraussetzung für eine zielorientierte und effektive Gewaltprävention. Sie sind schlechthin das Fundament für jede effektive Prävention.

Eine umfassende Evaluation der Schulsituation durch externe Einrichtungen ist natürlich auch eine Ressourcenfrage. Zwar haben einige Schulen in Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen in teilweise langfristigen Projekten (z. B. im Rahmen des EU-Projektes Xenos oder in Kooperation mit dem Kinderschutzbund) Mittel für die Durchführung von Evaluationen eingeworben. Eine langfristige Verankerung von Evaluation in die Schulkultur ist allerdings dauerhaft kaum mit externen Einrichtungen zu realisieren. Jedoch können genau diese Unterstützungen den Anstoß für Initiativen zur stetigen Selbstevaluation geben.

Tatsächlich haben die Schulen im Lande Bremen bislang nur selten erfolgreiche Initiativen zur Fremdevaluation ergriffen. In der Schulleiterbefragung wurde um Angaben zu Erhebungen externer Einrichtungen im Feld Gewalt und Gewaltprävention in den letzten drei Jahren gebeten. Bei den Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass zumindest in der Befragung der Akademie für Arbeit und Politik die Schulauswahl von den beteiligten Wissenschaftlern auf der Grundlage des Sozialindex vorgenommen wurde und nicht der Initiative der Schulen entsprang. Aus Tabelle 5 geht hervor, wie wenig Fremdevaluationen in den letzten Jahren jenseits dieser Untersuchung vorgenommen wurden. Nur 17 der insgesamt 191 berücksichtigten Schulen konnten Angaben zu externen Evaluationen machen.

Eine wichtige Einrichtung ist dabei offenbar der primär in der Primarstufe tätige Kinderschutzbund. Von den neun Grundschulen mit externen Evaluationen haben allein

sieben mit dieser Einrichtung kooperiert. Eine dieser sieben Schulen sowie zwei weitere haben mit Studenten zusammengearbeitet, die teilweise auf der Basis einer Evaluation graduierten. Die Art der Evaluation durch den Kinderschutzbund wäre ebenso zu prüfen wie deren Konsequenzen in den Schulen und die Möglichkeiten einer Verbreiterung dieses Angebotes. Die Kooperation mit Studenten (idealerweise in Absprache mit Studiengängen) ist ein sehr konstruktiver Ansatz, da hier in der Regel keine Kosten entfallen und beide Seiten profitieren. Insbesondere bestehen gute Möglichkeiten einer Verstetigung.<sup>12</sup>

<b>Tab. 5: Evaluationen zur Gewaltsituation durch externe Einrichtungen</b>	<b>Grundschule</b>	<b>FöZ</b>	<b>Sek I</b>	<b>Gym</b>	<b>Sek II</b>	<b>gesamt</b>
<b>Schülerbefragung der Akademie</b>	/	/	10	1	3	<b>14</b>
<b>Schülerbefragung mit Kinderschutzbund</b>	7					<b>7</b>
<b>Befragung im Modellversuch zu Erziehungsverhalten</b>			1			<b>1</b>
<b>Eltern-/Schüler-/Lehrerbefragung</b>			2			<b>2</b>
<b>Eltern- u. Schülerbefragung zur Sicherheit auf dem Schulweg</b>			1			<b>1</b>
<b>sonstige Elternbefragung</b>			1			<b>1</b>
<b>Schülerbefragung durch Soz-Päd u. KoP</b>		1				<b>1</b>
<b>Verdeckte Beobachtung durch AWO u. KOP</b>					1	<b>1</b>
<b>Befragung durch Studenten (z. B. Diplomarbeit)</b>	3		1			<b>4</b>
<b>Schulen mit externer Evaluation gesamt</b>	9*	1	16*	1	4	<b>28</b>
<b>in % aller Schulen</b>	10,1%	4,3%	34,0%	7,7%	21,1%	<b>14,7%</b>
<b>Schulen mit externer Evaluation ohne Akademiebefragung</b>	9	1	9	/	1	<b>17</b>
<b>in % aller Schulen</b>	<b>10,1%</b>	<b>4,3%</b>	<b>19,1%</b>	<b>/</b>	<b>5,3%</b>	<b>8,9%</b>

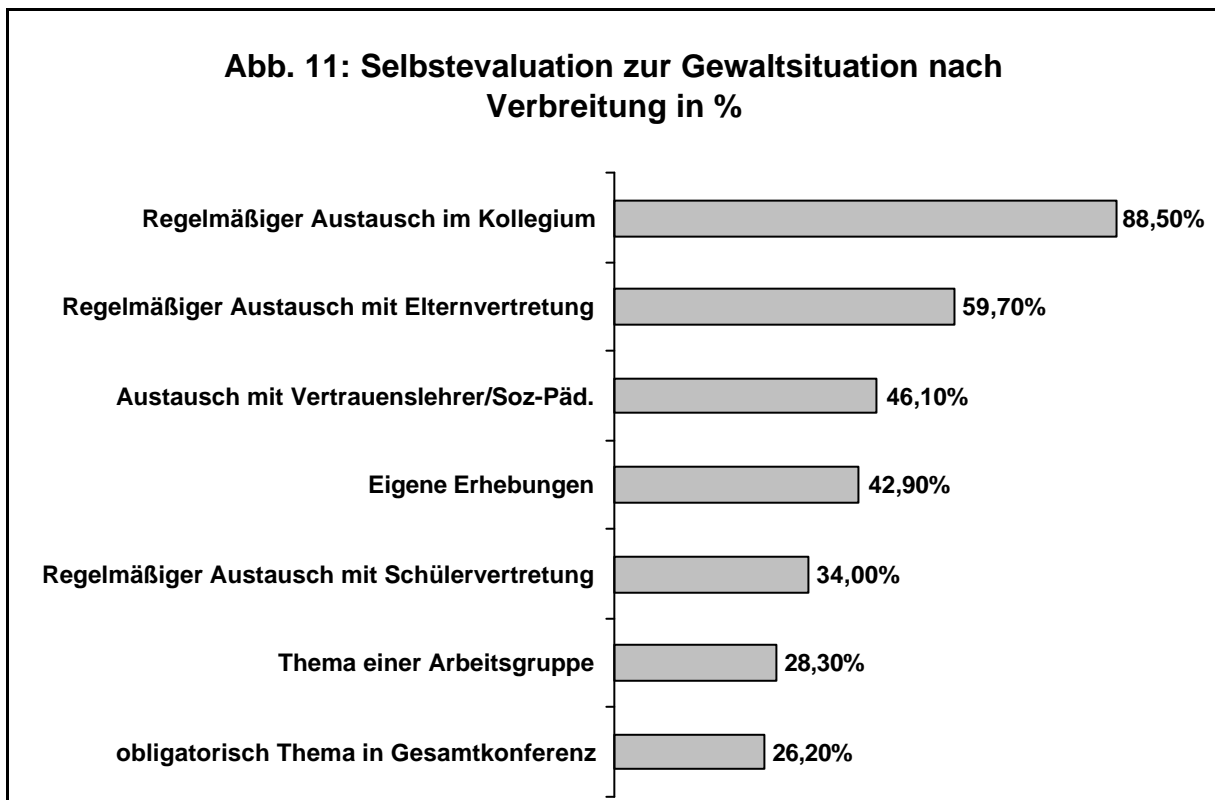
\* Vier Schulen (1 Grundschule u. 3 Schulzentren der Sekundarstufe I) haben Mehrfachnennungen. Deshalb übertrifft die Summe der Angaben die Anzahl der Schulen, in denen Fremdevaluationen stattfanden.

Am aktivsten im Bereich der Fremdevaluation sind die Schulen der Sekundarstufe I. Aus den Angaben geht nicht immer hervor, ob die Befragungen tatsächlich von externen Einrichtungen oder doch eigenständig durchgeführt wurden. Teilweise wurde mit Hochschuleinrichtungen oder Studenten kooperiert. In den Schulzentren Habenhausen und Schaumburger Straße fanden umfassende Befragungen mit Lehrern, Schülern und Eltern statt, deren Ergebnisse umfassend diskutiert wurden. Das insgesamt von hohem Engagement gekennzeichnete Schulzentrum an der Koblenzer Straße führte mit universitären Einrichtungen eine Evaluation primär mit Lehrern im

<sup>12</sup> Günstig erscheint uns auch eine Kooperation zwischen Schulen der Sekundarstufe I mit gymnasialen Oberstufen bzw. hier mit spezifischen Leistungskursen (Soziologie, Informatik). Diesen Weg versuchen gegenwärtig die Gesamtschule West zusammen mit dem Schulzentrum am Rübekamp.

Rahmen eines „Modellversuchs zu Erziehungsverhalten in Konfliktsituationen“ durch. Im Schulzentrum Findorff wurde gezielt eine Eltern- und Schülerbefragung zur Sicherheit auf dem Schulweg gemacht. In allen sonstigen Schularten und überraschend auch in den Förderzentren fand Fremdevaluation aber praktisch nicht statt.

Während eine Kultur der Fremdevaluation in der Bremer Schullandschaft bislang kaum ausgebildet ist, scheint es bei der Selbstevaluation auch jenseits der informellen Ebenen (Austausch im Kollegium etc.) viele systematische Aktivitäten zu geben (Abbildung 11). Auf die geschlossene Frage, wie die Schulleiter einen Überblick über die Gewaltsituation in der Schule zu gewinnen versuchen, gab es sehr hohe Ausprägungen auch für jene Aktivitäten, die weit über eine normale Gesprächskultur hinausgehen.



Zwar hat der informelle Austausch im Kollegium eine überragende Bedeutung. Dieser Austausch dürfte angesichts der Präsenz der Lehrer nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ deutlich wichtiger sein als derjenige mit der Elternvertretung, der noch immer von knapp 60% der Schulleiter als angewandte Methode angegeben wird. Soweit die Schulen über Vertrauenslehrer und besonders Sozialpädagogen verfügen, ist ein obligatorischer Austausch mit der Schulleitung zu erwarten. Erfreulich ist, dass sich immerhin ein gutes Drittel der Direktoren regelmäßig mit den Schülervvertretungen treffen und die Situation an der Schule beraten. Allerdings wer-

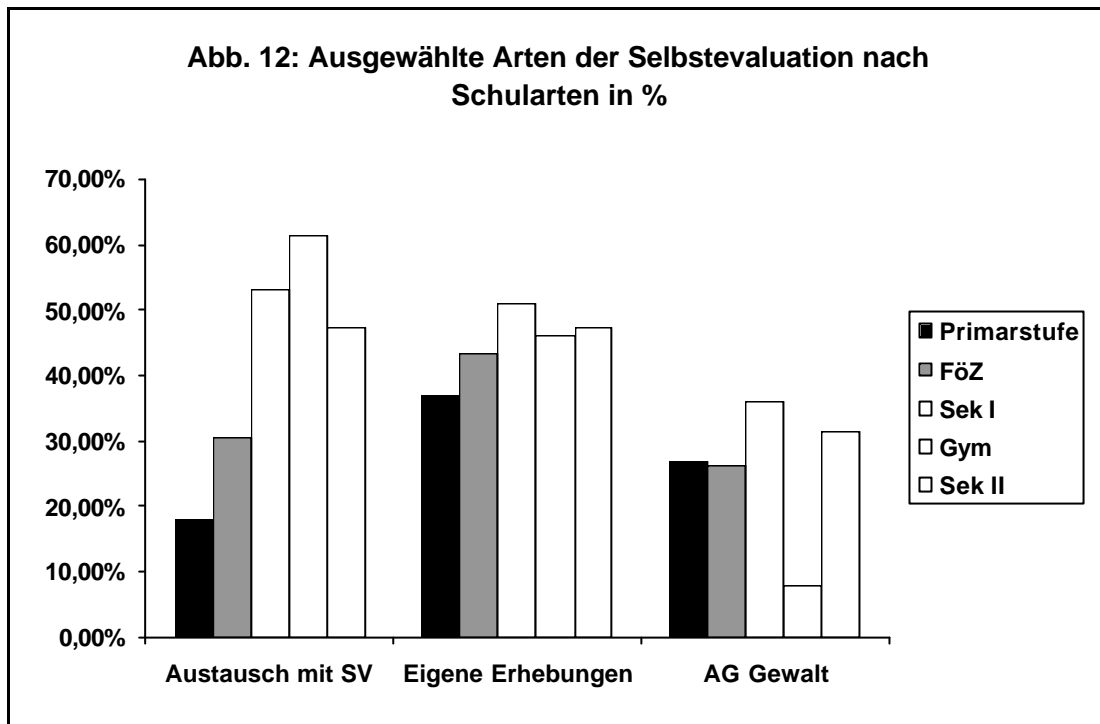
den wir weiter unten sehen, dass es in diesen Gesprächen nur teilweise auch um das Sozialverhalten des Lehrpersonals geht.

Eine ebenso positive Überraschung besteht darin, dass mit 42,9% sehr viele Schulleitungen angeben, eigene Erhebungen zur Gewaltsituation durchgeführt zu haben. Dies spricht wie der hohe Anteil an Schulen mit mindestens einer Arbeitsgruppe zur Gewaltprävention für den bereits genannten systematischen Umgang mit dem Thema. Wie genau die Erhebungen aussehen, geht aus der Befragung nicht hervor und mag im Einzelfall in Anspruch und Umsetzung sehr unterschiedlich sein. Einige Schulen der Sekundarstufe I (z. B. SZ Gerhard-Rohlf's-Straße, Lerchenstraße, Lehmhorster Straße u. Sebaldsbrück) sind infolge der Schülerbefragung der Akademie initiativ geworden und haben eigene Befragungen durchgeführt bzw. sind dabei.

Vorbildliches – besonders im Rahmen von Schülerbefragungen – leistet die Berufsschule für Metalltechnik. Trotz der insgesamt schwierigen Schüler, die häufig frustrierende Erfahrungen am Ausbildungsmarkt hinter sich haben, sind Schülerbefragungen nicht nur ein obligatorischer Bestandteil der dortigen Schulkultur. Ebenso obligatorisch ist die Dokumentation und Diskussion der Ergebnisse. Es ist dies der Maxime geschuldet, die Schüler ernst zu nehmen, von ihnen erlebte Missstände transparent zu machen und zu verändern sowie ihre Anregungen aufzugreifen. Auch im Grundschulbereich findet sich eine Schule, die Schülerbefragungen fest in die Organisation der Schulentwicklung verankert hat. So führt die Grundschule an der Andernacher Straße mindestens viermal im Jahr umfassende Schülerbefragungen zu deren Gewalterfahrungen, zum Lehrerverhalten, Sozialklima in den Klassenverbänden und mehr durch. Die Auswertungen werden an die Klassenteams weitergegeben mit der Aufforderung, etwaige Probleme konsequent mit den Kindern zu besprechen und zu bearbeiten. Diese Aktivität findet im Rahmen eines internationalen Projektes namens „respect each other“ statt, in der die Schule mit anderen aus Dänemark, Finnland und Italien kooperiert.

Wie die eigenen Erhebungen haben die Austauschprozesse von Schulleitungen mit Schülervertretungen sicherlich unterschiedliche Qualitäten. Sie reichen von unverbindlichen, thematisch auf Schülerverhalten begrenzten Diskussionen bis hin zur aktiven Beteiligung der Schüler an der Entwicklung und Umsetzung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Die Beteiligung der Schüler als zentraler Baustein der

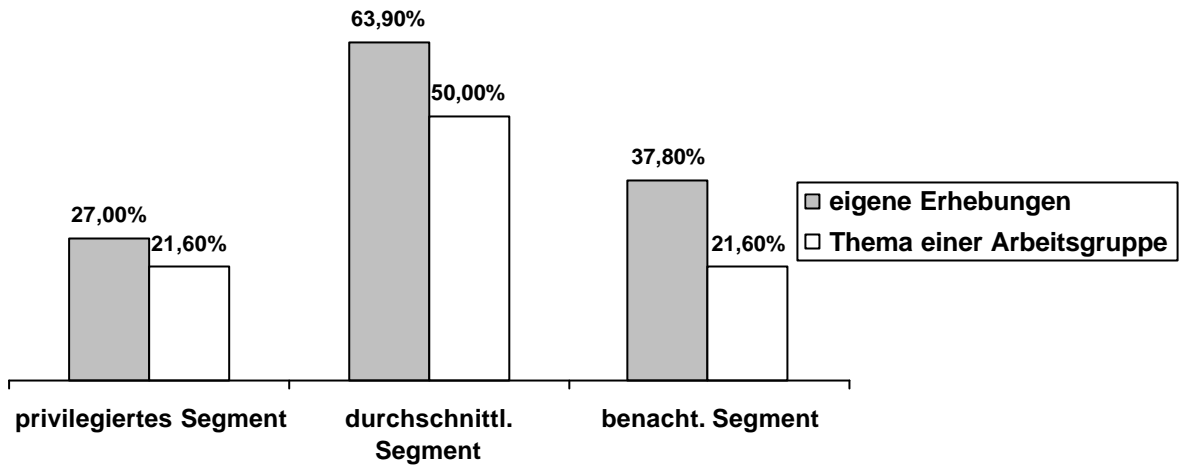
eigenen Herangehensweise wird z. B. in der Grundschule Burgdamm und im Schulzentrum an der Pestalozzistraße (Sek I) offensiv betrieben.



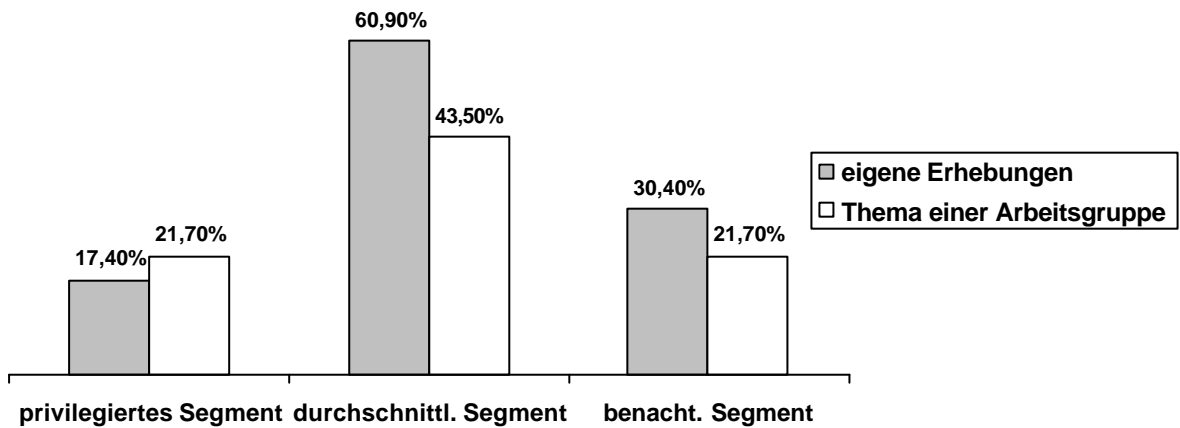
In Abbildung 12 sind für drei Arten der Selbstevaluation, die auf eine systematische Präventionspolitik hinweisen (regelmäßiger Austausch mit SV, eigene Erhebungen, AG zum Thema Gewalt), nach ihrer Verbreitung in den verschiedenen Schularten ausgewiesen. Dabei zeigt sich, dass der regelmäßige Austausch der Schulleiter mit der Schülerversretung zur Gewaltsituation im Grundschulsektor nur schwach ausgeprägt ist, während er im Bereich der Sekundarstufe I bereits bei über 50% liegt und an den Gymnasien nahezu zwei Drittel beträgt (8 von 13 Schulen oder 61,5%). Für die Durchführung von eigenen Erhebungen sind die Unterschiede nach Schularten dagegen moderat: sie wurden durchgeführt von 37 Prozent der Grundschulen (geringster Anteil) und 51% der Schulen aus der Sekundarstufe I (höchster Anteil). Auch bei den Anteilen von Schulen mit eigenen Arbeitsgruppen zum Gewaltproblem zeigt sich (mit Ausnahme der Gymnasien) ein nivelliertes Bild. Im Bereich der Sekundarstufe I findet sich ein Spitzenwert von gut 36 Prozent, die über eigene Arbeitsgruppen zum Thema Gewalt in der Schule verfügen.



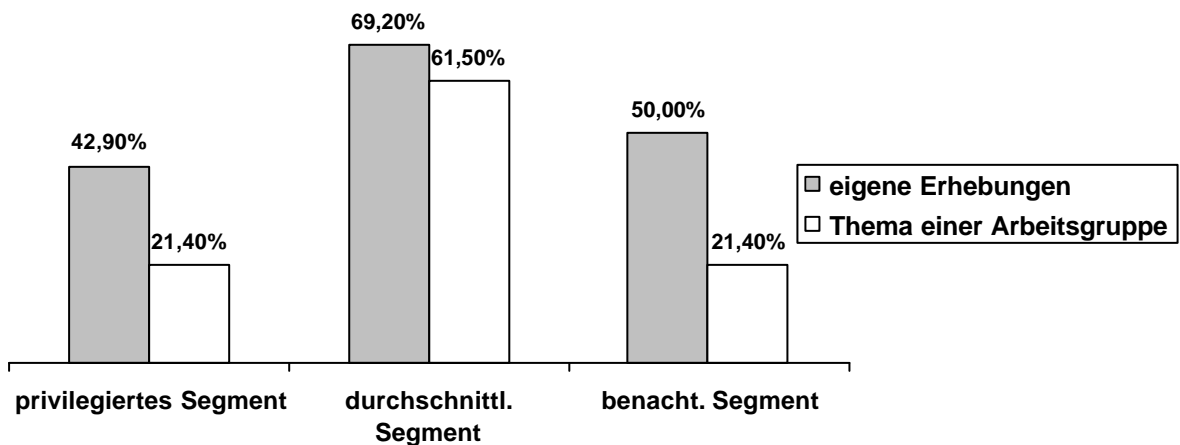
**Abb. 13a: Ausgewählte Arten der Selbstevaluation nach Sozialstruktur in %, alle Schulen**



**Abb. 13b: Ausgewählte Arten der Selbstevaluation nach Sozialstruktur in %, Primarstufe**



**Abb. 13c: Ausgewählte Arten der Selbstevaluation nach Sozialstruktur in %, nur Sek I**



### **Exkurs: Systematische Selbstevaluation und Gewaltbelastung**

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schüler- und der Schulleiterbefragung zur Gewaltbelastung ergibt sich wie oben angeführt ein krasses Missverhältnis. Dies wurde auch damit erklärt, dass eine systematische Selbstevaluation der Lebenswelten von Schülern, Lehrern und Eltern bislang nur an wenigen Schulen als festes Fragment von Prävention verankert ist, wechselseitige Kenntnisse über Erfahrungen und Einstellungen entsprechend lückenhaft bleiben. Ein anderer Grund wurde in einer (durch den verschärften Standortwettbewerb noch verstärkten) Tabuisierung des Gewaltthemas gesehen.

Folgerichtig wäre die Vermutung, dass die Leiter der Schulen mit einer systematischen Selbstevaluation durch eigene Befragungen und Arbeitsgruppen höhere Ausprägungen bei der Gewaltbelastung angeben, weil sie ein genaueres Bild der Lebenswelten insbesondere ihrer Schüler besitzen und offensiv mit dem Thema Gewalt umgehen. Auch könnten die Aktivitäten durch akute Problemlagen stimuliert worden sein. Die These lässt sich anhand der Daten jedoch *nicht* bestätigen. Faktisch haben eigene Befragungen oder die Existenz von Arbeitsgruppen fast keinen Einfluss auf die Angaben der Leiter zur Gewaltbelastung.

Werden Schulen mit und ohne eigene Erhebungen zum Gewaltthema gegenüber gestellt, so liegen die Mittelwerte in der fünfstufigen Ratingskala für die verbale Gewalt unter Schülern bei 2,65 (Schulen mit Erhebungen) bzw. 2,72 (Schulen ohne Erhebung), für die körperliche Gewalt unter Jungen bei 2,56 bzw. 2,46. Die Differenzen sind somit marginal. Beim Einfluss der Existenz von Arbeitszusammenhängen sieht es auf den ersten Blick anders aus: für die verbale Gewalt unter Schülern übersteigt der Mittelwert der Schulen mit AGs (2,90) denjenigen der anderen Schulen immerhin um 0,3; für die körperliche Gewalt liegt er um 0,22 höher (2,66 vs. 2,44). Die höheren Werte erklären sich jedoch allein damit, dass Schulen der Sekundarstufe I stark überproportional Arbeitszusammenhänge aufgebaut haben und in diesem Segment zugleich generell eine höhere Gewaltbelastung zugestanden wird. Werden nur die Schulen der Sekundarstufe I zugrunde gelegt, heben sich die Unterschiede vollständig auf.

Wie lassen sich diese fehlenden Differenzen erklären? Von Belang könnte natürlich sein, dass Befragungen und Arbeitszusammenhänge ein zielgerichtetes Vorgehen in der Gewaltprävention möglich und wahrscheinlich machen. Ein offensiver, entschlossener und systematischer Umgang mit Gewalt erhöht einerseits das Zugeständnis von Gewalt, es vermindert andererseits aber auch dessen faktisches Ausmaß. Diese These ist jedoch Spekulation, da weder Längsschnittdaten noch Wirkungsanalysen der Maßnahmen auf der Basis der vorhandenen Daten vorgenommen werden können.

Bei der nach den sozialen Rahmenbedingungen differenzierten Betrachtung der Anteile von Schulen mit eigenen Erhebungen und festen Arbeitszusammenhängen gibt es einen sehr interessanten Befund (Abbildung 13a bis 13c). So verwundert, dass Schulen in sozialen Brennpunkten in beiden Evaluationsformen nur wenig häufiger Aktivitäten entfalten als jene in sozial privilegierten Gebieten. Größere Unterschiede finden sich allenfalls bei den eigenen Erhebungen zur Gewalt (Brennpunktschulen 37,8%, privilegierte Schulen 27%). Die bei weitem stärksten Aktivitäten finden sich jedoch im sozialstrukturell durchschnittlichen Segment. Hier hat die Hälfte aller Schulen feste Arbeitszusammenhänge zur Gewaltprävention aufgebaut und nahezu zwei Drittel haben eigene Erhebungen durchgeführt. In der Sekundarstufe I finden sich gar für beide Evaluationsformen in diesem Segment deutliche Mehrheiten an Schulen, während in den anderen Segmenten z. B. nur jede fünfte Schule eine eigene Arbeitsgruppe zum Thema ins Leben gerufen hat.

Ein Grund für diese gravierenden Unterschiede könnte darin liegen, dass Schulen des mittleren Segments häufig zwischen eher bürgerlich geprägten Quartieren und schwierigen Milieus plazierte wurden. Hier kann einerseits das Problem nicht in Abrede gestellt werden, und die Schulen verfügen insbesondere mit dem bürgerlichen Lager andererseits über ein Potenzial an Kompetenzen (etwa bei den Eltern), das für entsprechende Arbeitszusammenhänge grundlegend ist.

## **2.4 Gewalt als Gegenstand im Regelunterricht**

Bevor die Schulleiter genauer Auskunft über ihre Strategien und Maßnahmen in der Prävention und Intervention geben sollten, wollten wir in einer weiteren geschlossenen Frage etwas über die generelle Verankerung des Gewaltthemas im Unterricht erfahren. Dabei sollten sie für mehrere vorgegebene Praktiken angeben, ob diese in „fast allen“ Klassen, in „einigen“ Klassen oder in „fast keiner“ Klasse an der Schule praktiziert werden. An dieser Stelle wollen wir auf zwei Formen der Gewaltbehandlung eingehen: auf die Behandlung des Gewaltthemas in Unterrichtsprojekten und die regelmäßige Thematisierung in Klassengesprächen. Klassenstunden wurden als formelle Institution leider oft gestrichen. Viele Schulen führen sie jedoch informell (häufig auf Kosten des Fachunterrichts) fort. Diese Gespräche im Klassenverband knüpfen meist an konkrete Problemlagen in den Klassen an, dienen mithin tendenziell eher dem Konfliktmanagement als der Prävention. Unterrichtsprojekte zum Thema haben dagegen in der Regel präventiven Charakter.

**Tab 6: Gewalt als Gegenstand in den Klassen nach Schularten in %\***

<i>gilt für...</i>	<b>fast alle Klassen</b>	<b>einige Klassen</b>	<b>fast keine Klasse</b>	<b>k. A.</b>
<b>Gewalt ist Gegenstand von Unterrichtsprojekten</b>	<b>41,4%</b>	<b>40,3%</b>	<b>15,2%</b>	<b>3,1%</b>
dar. in Grundschulen	51,7%	25,8%	16,9%	5,6%
<b>SZ Sek I u. Gesamtschulen</b>	36,2%	57,4%	4,3%	2,1%
<b>Gymnasien u. GyO</b>	7,7%	53,8%	38,5%	/
<b>Sek II (ohne reine GyO)</b>	10,5%	57,9%	31,6%	/
<b>Förderzentren</b>	56,5%	39,1%	4,3%	/
<b>Gewalt ist regelmäßiger Gegenstand der Klassengespräche</b>	<b>60,7%</b>	<b>24,1%</b>	<b>12,6%</b>	<b>2,6%</b>
dar. in Grundschulen	74,2%	14,6%	6,7%	4,5%
<b>SZ Sek I u. Gesamtschulen</b>	66,0%	27,7%	6,4%	/
<b>Gymnasien u. GyO</b>	7,7%	15,4%	76,9%	/
<b>Sek II (ohne reine GyO)</b>	10,5%	63,2%	21,1%	5,3%
<b>Förderzentren</b>	69,6%	26,1%	4,3%	/

Die Ergebnisse sprechen grundsätzlich für ein sehr großes Engagement der Schulen (Tabelle 6). Allerdings deutet sich auch ein beachtliches Gewaltpotenzial an, das in den Angaben zur Gewaltbelastung nicht zum Ausdruck kommt. So geben sechs von zehn Schulleitern an, Gewalt sei regelmäßig in fast allen Klassen ein Gegenstand der Klassengespräche. Unter der angeführten Prämisse, dass die Gespräche in der Regel an konkrete Problemlagen anknüpfen, spricht dies für erhebliche Ausmaße an Störungen des sozialen Klimas in den Schulen und Klassenverbänden durch Gewalt.

An den Gymnasien ist die Gewalt in den Klassengesprächen nach den Angaben ihrer Schulleiter als einzige Schulform nahezu bedeutungslos. Als regelmäßiges Fragment dieser Gespräche spielt sie auch in den Schulzentren der Sekundarstufe II nur in wenigen Klassen eine Rolle. Hier dürfte von Belang sein, dass organisierte Klassengespräche gerade in den höheren Jahrgängen nur selten in organisierter Form stattfinden. Anders sieht es in den anderen Schulformen aus. Hier geben mindestens zwei Drittel der Schulleiter an, Gewalt sei in fast allen Klassen regelmäßig ein Gegenstand der Klassengespräche. Nur eine kleine Minderheit gibt an, dies sei in fast keiner Klasse der Fall.

Bei der Durchführung von Projekten zum Gewaltthema zeigt sich differenziert nach Schularten ein vergleichbares Bild auf niedrigerem Niveau. Wiederum ist es an den Gymnasien und an den Schulzentren der Sekundarstufe II nur selten der Fall, dass entsprechende Projekte obligatorisch mit allen Schülern stattfinden. Allerdings geben

jeweils über 50% der Direktoren an, dass mindestens in einigen Klassen/Kursen derartige Projekte durchgeführt wurden. In allen anderen Schulformen gibt es nur eine kleine Minderheit an Schulen, die projektartige Prävention gar nicht praktizieren. In den Förderzentren und Grundschulen führen über die Hälfte der Schulen „in fast allen Klassen“ Präventionsprojekte durch. In der Sekundarstufe I sind es noch immer fast ein Drittel, in denen die Gewaltprävention obligatorischer Bestandteil der Projektarbeit ist. Dieser Befund lässt eine große Vielfalt an Projekten in der Bremer Schullandschaft vermuten.

**Tab 7: Gewalt als Gegenstand in den Klassen nach Sozialstruktur gesamt und differenziert nach Primarstufe und Sek I in %\***

<i>gilt für...</i>	<b>privilegierte Standorte</b>	<b>durchschnittl. Standorte</b>	<b>benachteiligte Standorte</b>
<b>Gewalt ist Gegenstand von Unterrichtsprojekten in fast allen Klassen</b>			
<b>gesamt</b>	<b>32,4%</b>	<b>58,3%</b>	<b>45,9%</b>
<b>nur Primarstufe</b>	39,1%	73,9%	47,8%
<b>nur Sek I</b>	21,4%	30,8%	42,9%
<b>Gewalt ist regelmäßig Gegenstand in Klassengesprächen</b>			
<b>gesamt</b>	<b>64,9%</b>	<b>69,4%</b>	<b>67,6%</b>
<b>nur Primarstufe</b>	73,9%	87,0%	65,2%
<b>nur Sek I</b>	50,0%	38,5%	71,4%

Bei einer Differenzierung der Ergebnisse nach sozialstrukturellen Segmenten (Tabelle 7) zeigt sich das mittlere Segment – wie schon bei der Selbstevaluation – auch bei der Verankerung des Themas im Regelunterricht am aktivsten. Letztlich gilt dieser Befund aber nur für die Primarstufe. So geben aus dem mittleren Segment die Grundschulleiter mit großer Mehrheit (87%) und häufiger als diejenigen der beiden anderen Segmente an, Gewalt sei in fast allen Klassen ein regelmäßiges Fragment der Klassengespräche. Dies weist darauf hin, dass Gewalt in erheblichem Ausmaß vorhanden ist, diese aber auch aktiv in den Klassenverbänden aufgegriffen und bearbeitet wird.

Im Bereich der Sekundarstufe I dagegen spielt Gewalt im sozialstrukturell durchschnittlichen Segment die geringste Rolle. In „nur“ 38,5% der Schulen ist sie „in fast allen Klassen“ regelmäßiger Gegenstand der Klassengespräche. In den anderen Segmenten sind es dagegen 50% (privilegierte Standorte) bzw. 71,4% (Brennpunkte). Der niedrige Wert für das mittlere Segment könnte daraus resultieren, dass das

Thema gesamtschulisch durch Evaluation und in Arbeitsgruppen bearbeitet wird. Auch profitieren die Sek-I-Schulzentren evtl. von der engagierten Arbeit, die bereits in der Primarstufe geleistet wurde. So werden in drei Viertel aller Grundschulen aus dem mittleren Segment in fast allen Klassen Unterrichtsprojekte zum Gewaltproblem durchgeführt. Dieser Anteil übertrifft bei weitem diejenigen aus den anderen sozialstrukturellen Segmenten (39,1% bzw. 47,8%).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Schulen hochgradig aktiv sind sowohl bei der Intervention bzw. beim Konfliktmanagement als auch in der Gewaltprävention. Gerade ersteres wirft dann jedoch die Frage auf, wie die Schulleiter in ihrem Antwortverhalten auf eine derart geringe Gewaltbelastung kommen, wie dies oben ausgeführt wurde.

## **2.5 Kooperationsverhältnisse in der Intervention und Prävention**

Gewalt hat viele Ursachen und entsteht keinesfalls ausschließlich in der Schule. Für die Schüler sind ebenso Erfahrungen im Elternhaus, im Stadtteil, in der Peergroup u. a. m. relevant. Die Einschätzungen der Schulleiter zur Bedeutung von Gewaltarten für den schulischen Gewaltdiskurs zeigen, dass hier ein ausgeprägtes Problembewusstsein für die Komplexität des Themas Gewalt vorhanden ist.

Das Lehrpersonal verfügt in der Regel über eingeschränkte und spezifische Zugänge zu Schülern. Zudem werden ihnen im Rahmen der Hochschulausbildung nur selten spezielle Kompetenzen im Konfliktmanagement vermittelt. Besonders problematisch ist dieses strukturelle Defizit deshalb, weil die Pädagogen zugleich mit der Erwartung eines professionellen und ganzheitlichen Agierens zum Thema Gewalt konfrontiert sind und diese Erwartung – teilweise sogar als institutionelles Selbstverständnis von Schule – häufig als Eigenanspruch adaptieren.

Dies kann u. U. einen offenen Umgang mit den eigenen Grenzen unterlaufen und Kooperationen mit Kollegen, Schülern, Eltern, externen Experten zum Konfliktmanagement oder zur Prävention behindern. Dies ist deshalb kontraproduktiv, weil z. B. Sozialarbeiter aus der Jugendarbeit, Mitschüler oder Eltern über andere Zugänge zu einzelnen Schülern verfügen und nur in der Kooperation eine ganzheitliche Strategie entwickelt werden kann.

Kooperationen haben die verschiedensten Ausdrucksformen und Qualitäten. Mit einer geschlossenen Frage lassen sich sehr nuancenreichen Differenzen natürlich nicht ermitteln. Wir haben in den Vorgaben für die Schulleiter jedoch unterschieden

nach (a) fallbezogenen Formen der Zusammenarbeit, die tendenziell Ausdruck für eine Kooperation in Interventionsverfahren sind, und (b) festen Formen der Kooperation im Rahmen der Prävention.

**Tab. 8: Fallbezogene oder feste Kooperationen mit ausgesuchten Institutionen zum Komplex Gewalt / Gewaltprävention**

	Kooperation Fall bezogen	feste Kooperation für die Prävention	keine Kooperation	keine Angabe
mit Polizei	41,4%	52,9%	5,2%	0,5%
mit Schulpsychologischem Dienst	66,5%	21,5%	11,5%	0,5%
mit Elternbeirat	42,9%	31,4%	25,1%	0,5%
mit Jugendarbeit im Stadtteil	39,3%	16,8%	43,5%	0,5%
mit Schattenriss	44,5%	6,8%	48,2%	0,5%
mit Schülervvertretung	29,3%	21,5%	48,7%	0,5%
mit Täter-Opfer-Ausgleich	30,9%	11,0%	57,6%	0,5%
mit Stadtteilkonferenz	17,3%	21,5%	60,7%	0,5%
mit Cliquenarbeit	9,4%	5,2%	84,8%	0,5%

In Tabelle 8 sind die Anteile der Schulen mit fallbezogenen und festen Kooperationen zu ausgewählten Institutionen dargestellt. Dabei zeigt sich, dass der Großteil der Schulen mit vielen schulinternen und -externen Institutionen kooperiert. Eine systematische Integration anderer Stellen sowie der Eltern- und Schülervvertretung wird dagegen bislang nur unzureichend praktiziert.

Die höchste Akzeptanz in den Schulen genießt die Polizei. Bei dem beeindruckenden Ausmaß an Kooperationen ist noch zu bedenken, dass es sich bei fast der Hälfte aller beteiligten Schulen um Grundschulen handelt, wo strafrechtlich relevante Tatbestände in der Regel irrelevant sind. Trotzdem gibt nur jeder zwanzigste Schulleiter an, nicht mit der Polizei im Kontext der Gewaltproblematik zu kooperieren. Zudem – und dies muss erst recht überraschen – arbeiten die Schulen nicht nur bei der Intervention, sondern gerade in ihren Aktivitäten zur Gewaltprävention mit keiner anderen Institution so häufig zusammen wie der Polizei. Die Einrichtung der Kontaktpolizisten scheint neben neueren Fortbildungsangeboten (z. B. „cool sein – cool bleiben“) und Angeboten zum Verhaltenstraining von den Schulen hochgradig anerkannt und genutzt zu werden. Debatten, in denen ein Misstrauen von Schule gegen die Einbindung der Polizei in die Interventions- und Präventionsstrategien ausgemacht wird, thematisieren somit letztlich ein Phantom, das mit der Realität wenig gemein hat.

Alle anderen Institutionen inklusive der schulinternen Gremien von Schülern und Eltern bleiben in ihrem Stellenwert für die Prävention und Intervention weit hinter der

Polizei zurück. Angesichts des hohen Stellenwertes von gruppendynamischen Prozessen im Gewaltkontext ist die schwach ausgeprägte Kooperation mit der Jugendarbeit im Stadtteil und mit den Stadtteilkonferenzen als echtes Defizit zu werten. Gewaltzusammenhänge gehen häufig über den Kontext Schule weit hinaus, wobei den Cliques hohe Bedeutung zukommt. Warum hier nicht stärker die fachlichen und informellen Kompetenzen der Sozialpädagogen in den einschlägigen Einrichtungen genutzt werden, ist kaum nachzuvollziehen.

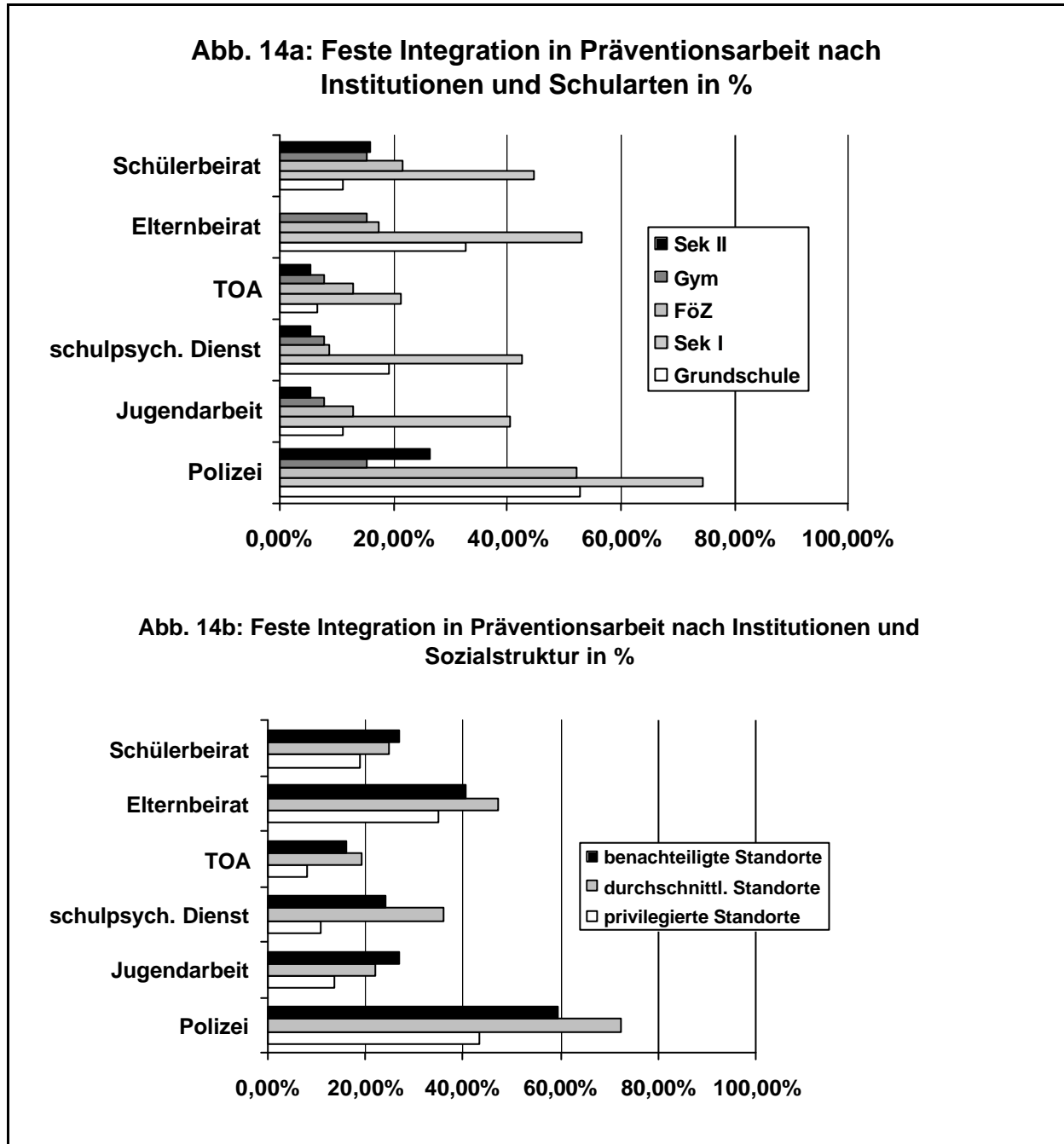
Zu bedenken ist allerdings der hohe Anteil an Grundschulen im Sample, die wegen der Altersstruktur ihrer Schüler besonders selten mit der Jugendarbeit kooperieren. Auch rekrutieren die Gymnasien und die Schulzentren der Sekundarstufe II ihre Schüler aus dem gesamten Stadtgebiet und sind wenig in die Stadtteilarbeit eingebunden. Jedoch gilt auch für die Sekundarstufe I, dass der Stellenwert der Polizei in den Kooperationen für die schulische Prävention weit größer ist als derjenige der Jugendarbeit.

Im Rahmen der Gewaltintervention wird der Schulpsychologische Dienst am häufigsten von den Schulen zur Unterstützung eingeschaltet (66,5%). Auch die auf die Bekämpfung von sexueller Gewalt spezialisierte Einrichtung Schattenriss (44,5%) und der Täter-Opfer-Ausgleich (30,9%) genießen bei einer ganzen Reihe von Schulen offenbar den Ruf leistungsfähiger Einrichtungen und werden in den Interventionsverfahren hinzugezogen. Obwohl diese Einrichtungen allesamt auch über Präventionsangebote verfügen, spielen sie hier eine geringere Rolle. Vermutlich kommen bei der geringen Reichweite der Präventionsangebote aber auch die begrenzten Ressourcen dieser Einrichtungen zum tragen. Die Cliquenarbeit, in der Regel durchgeführt von Streetworkern, spielt für die Schulen nur eine sehr geringe Rolle. Sie existiert ohnehin nur in wenigen Stadtteilen.

Ernüchternd sind die Befunde zur Integration der Eltern- und Schülervvertretungen in die Intervention und Prävention der Schulen. So gibt jeder zweite Schulleiter an, die Schülervvertretung in keiner Weise in die Strategien zum Thema Gewalt einzubinden, und nur gut jede fünfte Schule integriert die Interessenvertretung der Schüler systematisch in die Entwicklung und Umsetzung von Präventionsstrategien. Bei der Einbindung der Eltern sieht es kaum besser aus. Fallbezogen schalten die Schulen zwar zu knapp 43% die Repräsentanten der Eltern in die Bearbeitung von Gewalt ein. Eine



echte (und allenthalben als sehr wichtig eingeschätzte) Beteiligung der Eltern in die Präventionsarbeit betreibt aber nur ein knappes Drittel der Schulen.



Wenn die Identifikation aller Akteure mit der Schule und eine Verständigung auf gemeinsame Werte und Normen grundlegend für eine gute Prävention sind, dann müssen gerade die Eltern und Schüler viel stärker auch bei der Entwicklung von Maßnahmen, Werten und Normen beteiligt werden. Bezogen auf die Eltern gilt dies erst recht, wenn aus Sicht der Schulleiter die Gewalterfahrungen in den Familien hochgradig relevant für den Gewaltdiskurs sind. Hier besteht erheblicher Handlungsbedarf

bei vielen Schulen. Wir werden aber zeigen können, dass einige Schulen auf diesem Feld bereits hervorragende Arbeit leisten und als „Leuchttürme“ fungieren könnten.

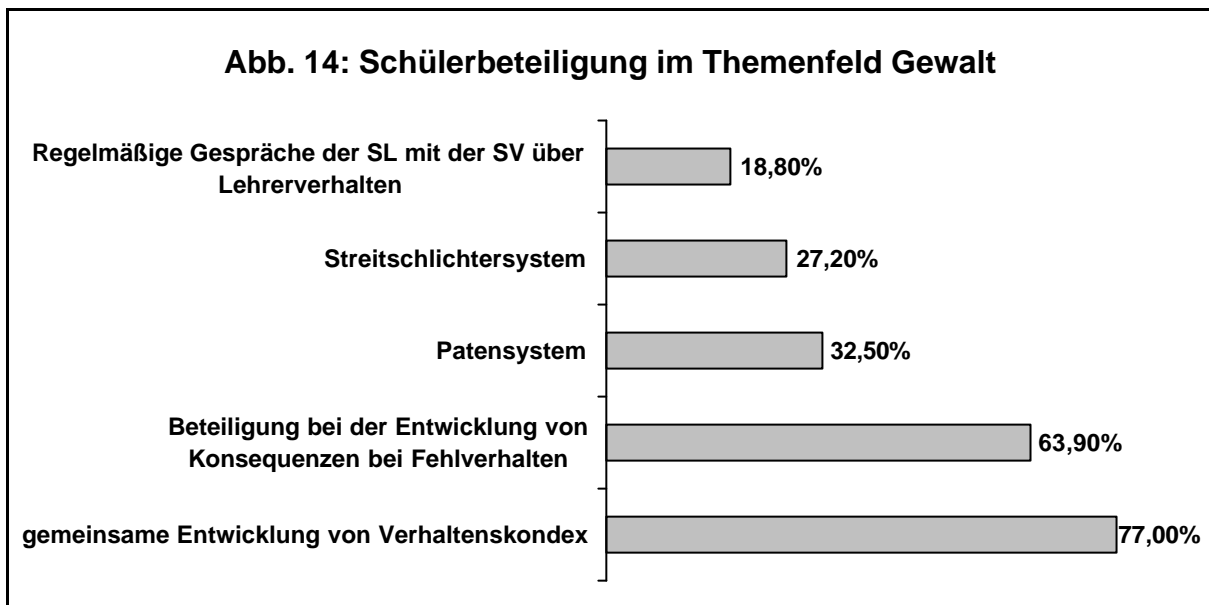
In den Abbildungen 14 a und b sind die Ausmaße von Kooperationen mit einigen Institutionen differenziert nach Schularten und Sozialstruktur der Standorte dargestellt. Zunächst fällt ins Auge, dass die Sekundarstufe I weit stärker als alle anderen Schularten über solche Kooperationen mit externen Institutionen und Gremien der Schüler und Eltern verfügen, die fest zur Strategie der Präventionsarbeit gehören. Bezogen auf die Elternbeiräte sind es hier weit über 50% der Schulen. In gut 40 Prozent der Fälle gibt es im Sek-I-Bereich zudem eine systematische Zusammenarbeit mit der Schülerversammlung, der Jugendarbeit und dem Schulpsychologischen Dienst. Die Polizei ist gar in drei Viertel der Fälle fest in die Präventionsarbeit verankert. Überraschend spielen derartige Kooperation selbst für die Förderzentren eine weit geringere Rolle. Im Bereich der Sekundarstufe II und an den Gymnasien gibt es durchweg ein schwaches Niveau an schulinterner und -externer Kooperation.

Differenziert nach den Sozialstrukturen der Standorte zeigt sich, dass die Kooperationen in den sozialstrukturell privilegierten Schulen weniger stark ausgebaut sind als in den durchschnittlichen und benachteiligten Schulen. Während an den Brennpunktschulen besonders häufig feste Kooperationen mit der Schülerversammlung und der Jugendarbeit bestehen, sind es im mittleren Segment überproportional der Elternbeirat, der Täter-Opfer-Ausgleich, der Schulpsychologische Dienst und die Polizei, die fest eingebunden sind. Bezogen auf die Elternbeteiligung fällt auf, dass auch hier die privilegierten Schulen die schwächste Kooperation besitzen. Die gerade bei Lehrern in sozialen Brennpunktschulen verbreitete These, eine stärkere Integration der Eltern scheitere schon an deren fehlenden Kompetenzen und geringen Motivation, verliert vor dem Hintergrund dieses Befundes an Gewicht.

## **2.6 Beteiligung der Schüler bei Intervention und Prävention**

Jenseits eines reinen Kompetenztransfers des Lehrpersonals an die Schüler (z. B. durch Sozialtrainings aber auch als Querschnittsaufgabe) ist die aktive Beteiligung der Schüler im gesamten Handlungsfeld Gewalt und Gewaltprävention in Deutschland noch relativ wenig in der Schulkultur verankert. Weiter unten werden wir zeigen, dass einige Schulen mit der Übergabe von Kompetenzen an Schüler in der Intervention aber auch bei der Prävention über sehr positive Erfahrungen verfügen. Die Verbreitung ausgesuchter Formen der Schülerbeteiligung haben wir in einer geschlossenen

Frage zu ermitteln versucht (Abbildung 14). Folgende Formen der Beteiligung wurden vorgegeben: (1) das Streitschlichtermodell, (2) ein Patensystem, (3) die Beteiligung von Schülern an der Entwicklung eines Verhaltenskodex oder einer Schulordnung, (4) die Beteiligung von Schülern an der Bestimmung von Konsequenzen für Gewalttäter und (5) ein regelmäßiger Austausch der Schulleitung mit der Schülervertretung zum Sozialverhalten der Lehrer.

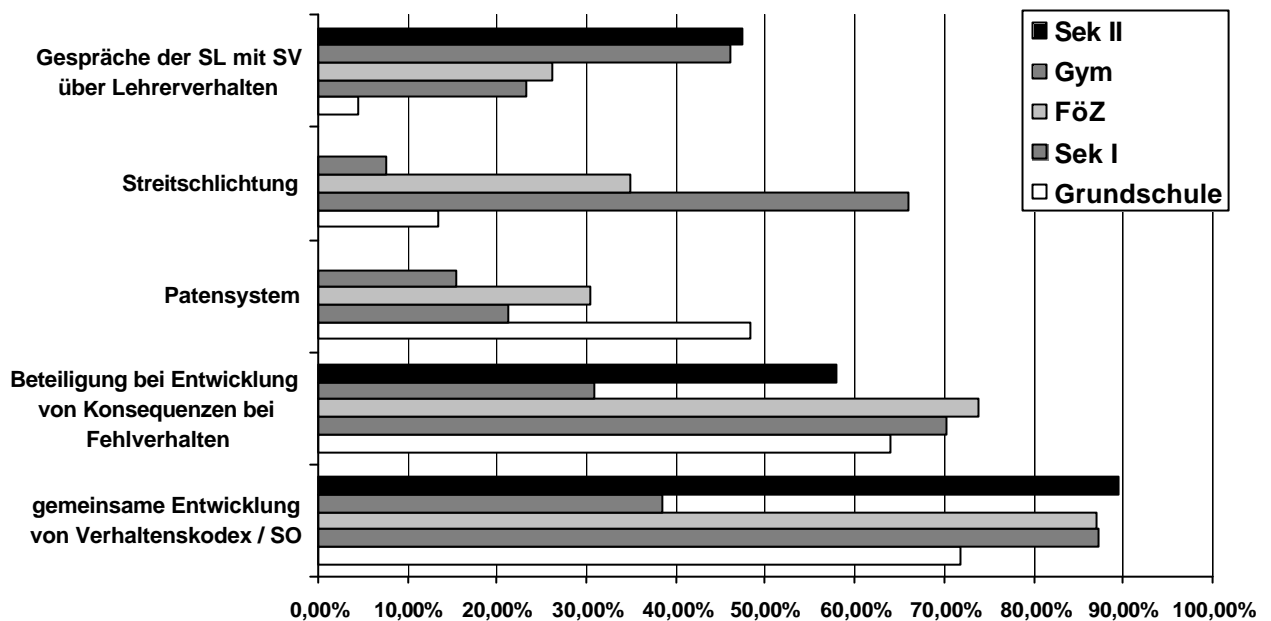


Interessanterweise haben sehr ambitionierte Formen der Schülerbeteiligung die mit Abstand höchsten Ausprägungen. So geben mehr als drei Viertel aller Schulleiter an, die Schüler würden an der Entwicklung eines Verhaltenskodex bzw. einer Schulordnung aktiv partizipieren und fast zwei Drittel meinen, die Schüler seien bei der Entwicklung von Konsequenzen bei Fällen von Gewalt beteiligt. Es kann mit einiger Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Qualität der Einbindung sehr unterschiedlich ist. So kann abgestellt werden beispielsweise auf formale Beschlüsse der Gesamtkonferenzen (zu der auch Schüler gehören), auf die gemeinsame Diskussion eines Verhaltenskodex oder auf eine Maßnahme, die in Reaktion auf Gewalt ergriffen wird. Unbestritten gibt es Schulen, in denen Schüler maßgeblich für die Entwicklung und Durchsetzung von Bewährungsauflagen für Gewalttäter zuständig sind. Zumindest geht aus dem Ergebnis deutlich hervor, dass eine formale Festlegung von Normen in den Schulen verbreitet ist.

Konkretere Vorstellungen verbinden sich mit dem Patensystem und dem Streitschlichtermodell, wenngleich insbesondere das Patensystem ganz unterschiedliche Spielarten und Qualitäten der Verantwortungsübergabe an Schüler aufweist.

Insgesamt gibt es Patenschaften unter Schülern an etwa einem Drittel der Schulen und das Streitschlichtermodell ist eingeführt bei einem guten Viertel. Beide Formen der Schülerpartizipation in die Präventionsstrategien sind damit weit weniger verbreitet als die Beteiligung an der Regelentwicklung und an der Entwicklung von Sanktionen gegen Gewalttäter.

**Abb. 15: Schülerbeteiligung nach Formen und Schularten in %**



Die fünfte Vorgabe zur Schülerbeteiligung an der Prävention betrifft den regelmäßigen Austausch der Schulleitung mit der Schülervertretung über das Sozialverhalten der Lehrer. An diesen Schulen dürfte ein Verständnis für die Einbindung des Lehrerverhaltens in den Gewaltdiskurs in aller Regel gegeben sein. Trotz des oben dargelegten eher unkritischen Verhältnisses vieler Führungskräfte zum Lehrerverhalten gibt fast ein Viertel der Schulleiter an, sich mit der Schülervertretung regelmäßig auch über das Verhalten der Lehrer auszutauschen und diesen Aspekt entsprechend in die Präventionsarbeit zu integrieren.

Die Schulart übt erheblichen Einfluss auf das Ausmaß und die Formen der Schülerbeteiligung aus (Abbildung 15). Bei den Beteiligungen an der Entwicklung von Verhaltensregeln oder einer Schulordnung sowie der Bestimmung von Konsequenzen bei Fehlverhalten zeigen sich mit Ausnahme der Gymnasien, die weit zurückfallen, durchgängig hohe Werte. Das Patensystem findet im Bereich der Sekundarstufe II keine Anwendung und ist auch in den Gymnasien nur schwach ausgeprägt. Am stärksten verbreitet ist es in der Primarstufe (48,3%). Von den Förderzentren hat es

etwa jede dritte Schule eingeführt und die Schulen aus der Sekundarstufe I nur zu gut 20 Prozent.

Sehr verbreitet in der Sekundarstufe I – und nur dort – ist das Streitschlichtersystem, in dem Schüler als Mediatoren zur Schlichtung von Schülerkonflikten eingesetzt werden. Einen gewissen Stellenwert hat diese Form der Einbindung von Schülern in das Konfliktmanagement noch in den Förderzentren, während es in den anderen Schulformen kaum Relevanz beanspruchen kann. Inwieweit diese Form der Verantwortungsübergabe an die Schüler in den Kollegien akzeptiert ist und von diesen aktiv unterstützt wird, kann auf der Basis der Daten nicht beurteilt werden.

**Tab. 9: Schülerbeteiligung nach Arten und Sozialstruktur (gesamt, nur Primarstufe und nur Sek I) in %**

<i>gilt für...</i>	<b>privilegierte Standorte</b>	<b>durchschnittl. Standorte</b>	<b>benachteiligte Standorte</b>
<b>Entwicklung von Verhaltenskodex/SO</b>			
gesamt (n=110)	<b>73,0%</b>	<b>86,1%</b>	<b>75,7%</b>
nur Primarstufe (n=69)	73,9%	87,0%	69,6%
nur Sek I (n=41)	71,4%	84,6%	85,7%
<b>Bestimmung von Konsequenzen bei Fehlverhalten</b>			
gesamt	<b>59,5%</b>	<b>63,9%</b>	<b>67,6%</b>
nur Primarstufe	60,9%	73,9%	60,9%
nur Sek I	57,1%	46,2%	78,6%
<b>Patensystem</b>			
gesamt	<b>40,5%</b>	<b>50,0%</b>	<b>35,1%</b>
nur Primarstufe	52,2%	65,2%	34,8%
nur Sek I	21,4%	23,1%	35,7%
<b>Streitschlichtung</b>			
gesamt	<b>18,9%</b>	<b>30,6%</b>	<b>27,0%</b>
nur Primarstufe	8,7%	21,7%	4,3%
nur Sek I	35,7%	46,2%	64,3%
<b>Gespräche SL mit SV über Lehrerverhalten</b>			
gesamt	<b>13,5%</b>	<b>13,9%</b>	<b>13,5%</b>
nur Primarstufe	/	8,7%	8,7%
nur Sek I	35,7%	23,1%	21,4%

In den Schulzentren der Sekundarstufe II wie auch in den Gymnasien setzen die Schulleiter stark auf eine enge Kooperation mit der Schülersvertretung. Durch den Austausch an fast jeder zweiten Schule bekommen die Schüler hier am häufigsten die Gelegenheit, eine kritische Würdigung des Sozialverhaltens von Lehrern in den Gewaltdiskurs einzubinden. In der Sekundarstufe I wird dies nur an jeder vierten Schule praktiziert, und in der Primarstufe ist diese Form der Einbindung von Schülern nahezu bedeutungslos.

Wird das Ausmaß an den Formen der Schülerbeteiligungen nach der Sozialstruktur der Standorte ausgewertet, so sticht ins Auge, dass an den privilegierten Standorten nur in unterproportionalem Ausmaß Schülerbeteiligung praktiziert wird (Tabelle 9). Wie schon bei der generellen Behandlung des Gewaltthemas im Regelunterricht (s. o.) zeichnet sich in der Primarstufe das mittlere Sozialstruktursegment durch eine besonders rege Schülerbeteiligung in allen Bereichen aus, während in der Sekundarstufe I die sozialstrukturell benachteiligten Schulen das stärkste Engagement zur Beteiligung der Schüler an der Präventionsarbeit an den Tag legen. Für die Sekundarstufe I weicht der Aspekt der Gesprächskultur zwischen Schulleitung und Schülervertretung zum Sozialverhalten der Lehrer vom allgemeinen Trend ab; hier sind es die privilegierten Schulen, in denen Austauschprozesse überproportional häufig praktiziert werden.

## **2.7 Unterstützungsbedarfe**

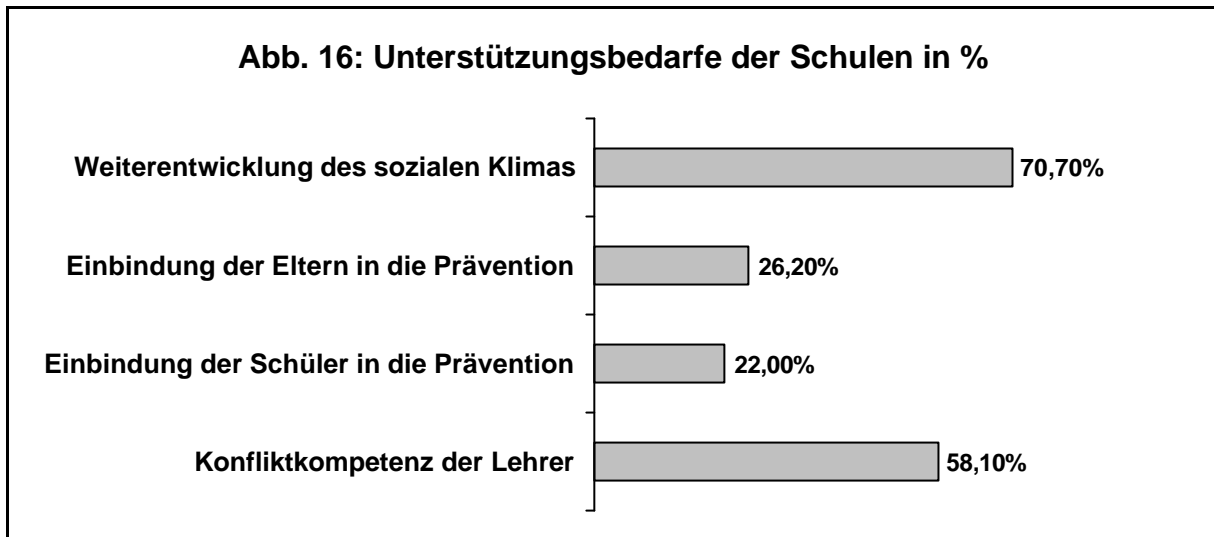
Mit der letzten geschlossenen Frage wollten wir erfahren, wo die Schulleiter im Kontext von Gewaltprävention die stärksten externen Unterstützungsbedarfe sehen. Ihnen standen dabei vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, von denen sie maximal zwei vordringliche Handlungsfelder angeben sollten. Dieser Vorgabe wurde allerdings nicht immer entsprochen. So sahen einige keinerlei oder allenfalls in einem Feld Unterstützungsbedarf. Andere dagegen machten mehr als zwei Angaben.

Die vier Vorgaben lauteten: (1) Förderung von Konfliktkompetenzen des Lehrpersonals, (2) Einbindung von Schülern in die Präventionsarbeit, (3) Einbindung von Eltern in die Präventionsarbeit und (4) systematische Weiterentwicklung des sozialen Klimas bzw. der „Kultur“ an der Schule. Mit der letzten Vorgabe wird die Systematik der vorangegangenen bewusst durchbrochen. Hier soll insbesondere ins Licht gerückt werden, inwieweit die Schulleiter die Gewaltprävention als integralen Bestandteil von Schulentwicklung und Schulkultur verstehen und in einem ganzheitlichen Ansatz Unterstützung erhoffen.

Über diese Vorgaben hinaus konnten weitere Bedarfe angemeldet werden, wovon einige Schulleiter auch Gebrauch machten. Genannt wurden dabei u. a.

- der Wunsch nach einer Vernetzung externer Hilfsangebote,
- eine Unterstützung bei der Integration ausländischer Jungen und ihrer Eltern,
- Hilfeleistungen bei der Einbindung von „Verhaltensauffälligen“,

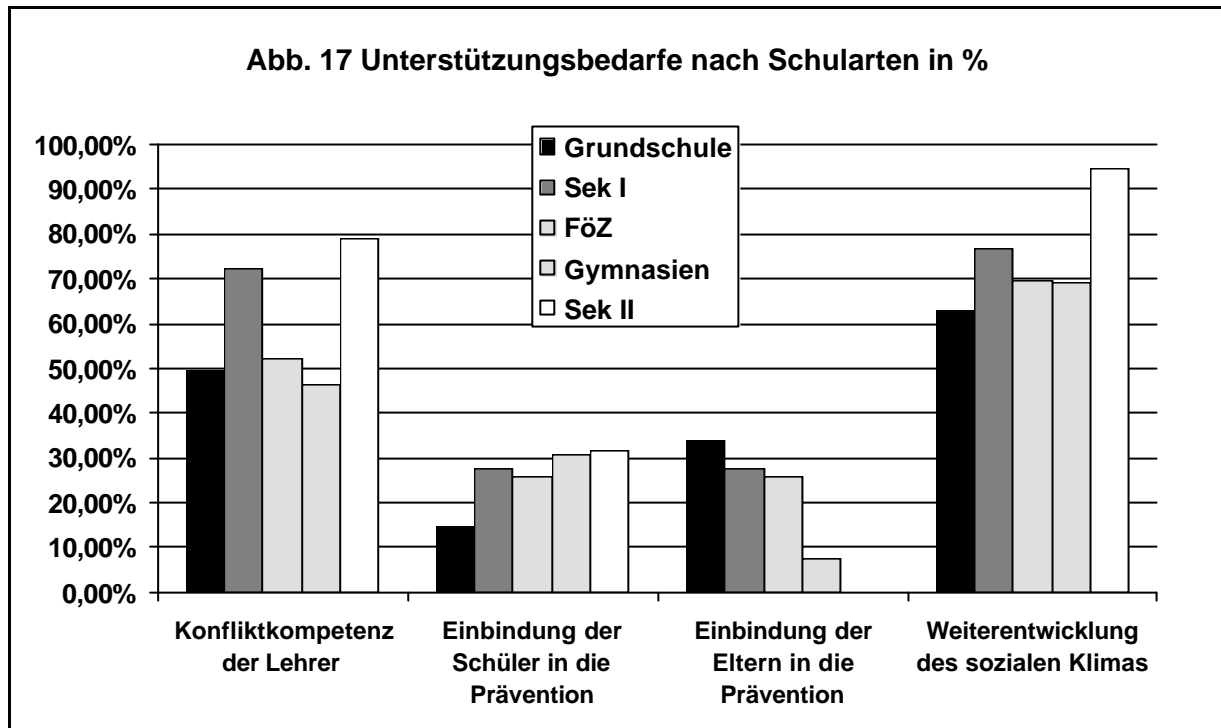
- zusätzliche Maßnahmen gegen Schulvermeidung sowie
- der Erhalt oder Ausbau von personellen Ressourcen, Stundenkontingenten, überschaubaren Klassenstärken etc.



Bei den Häufigkeitsverteilungen für die vier vorgegebenen Handlungsfelder (Abbildung 16) fallen zweierlei Dinge auf: Der Unterstützungsbedarf zur Weiterentwicklung des sozialen Klimas ist deutlich stärker ausgeprägt, als die Einbindung oder Qualifizierung einzelner Statusgruppen (Eltern, Schüler, Lehrer) in bzw. für die Präventionsarbeit. So wünschen sich sieben von zehn Führungskräften externe Hilfen für die Entwicklung des Schulklimas. Allerdings setzen die Leiter dabei, und dies ist der zweite zentrale Befund, ganz offenbar primär auf die Kompetenzen des Lehrkörpers. Denn trotz der bisher insgesamt schwachen Beteiligung von Schülern und Eltern an der Präventionsarbeit und der sehr positiven Bewertung des Sozialverhaltens der Lehrer ist der Wunsch nach Unterstützungen zur Qualifizierung von Lehrern (58,1%) sehr viel ausgeprägter als nach Hilfeleistungen zur Einbindung von Schülern (22%) und Eltern (26,2%) in die Präventionsarbeit.

Dass für eine effektive Weiterentwicklung des sozialen Klimas die Schaffung eines hohen Maßes an Identifikation *aller* Akteure mit *ihrer* Schule ein vordringliches Ziel sein muss und Identifikation zugleich am ehesten über aktive Beteiligung zu erreichen ist, ist eine These, der viele Schulleiter offenbar nicht folgen mögen. Sie scheinen viel eher in der Regel auf eine positive Verstärkung vorhandener Kompetenzen in den Lehrkörpern zu setzen und die Eltern und Schüler nicht über ein ‚normales‘ und weitgehend schulgesetzlich geregeltes Maß an der Entwicklung und Verankerung von Präventionsstrategien beteiligen zu wollen.

Diese Interpretation ist zumindest naheliegend, wenn wir von einem konsistenten Antwortverhalten der Schulleiter ausgehen. Denkbar ist aber auch, dass die Schulleiter das Sozialverhalten der Lehrer angesichts der Anlage der Befragung (nicht anonym) zwar sehr positiv bewerten, faktisch jedoch noch große Potenziale für Verbesserungen in diesem Verhalten sehen.



Die Analyse der Unterstützungsbedarfe nach Schularten zeigt ein weitgehend indifferentes Antwortverhalten der Schulleiter (Abbildung 17). Gleich ob in der Primarstufe, in der Sekundarstufe I, in den Förderzentren, den Gymnasien oder den Schulzentren der Sekundarstufe II: überall ist der Wunsch nach Hilfen zur Entwicklung des sozialen Klimas am stärksten ausgeprägt. Und überall folgt an zweiter Stelle ein Bedarf nach weiteren Qualifizierungen des Lehrkörpers im Konfliktmanagement.

Interessant sind die Ergebnisse differenziert nach Schularten gleichwohl. So haben die Schulzentren der Sekundarstufe II jeweils den stärksten Bedarf nach Unterstützungen bei der Weiterentwicklung des sozialen Klimas (94,7%), der Qualifizierung von Lehrern im Konfliktmanagement (78,9%) wie auch bei der Einbindung von Schülern in die Prävention (31,6%). Das Gegenstück bildet die Primarstufe mit relativ niedrigen Werten bei der Schulentwicklung (62,9%), der Konfliktkompetenz der Lehrer (49,4%) und der Einbindung der Schüler (14,6%). Dagegen wünschen sich ein Drittel der Grundschulleiter externe Unterstützungen für eine stärkere Einbindung der Eltern in die Präventionsarbeit. Dieser Aspekt spielt in der Sekundarstufe II angesichts der Altersstruktur der Schüler keine Rolle mehr.



Aus den insgesamt hohen Werten bei den Unterstützungsbedarfen in der Sekundarstufe II und den relativ niedrigen Werten in der Primarstufe lassen sich nicht notwendig divergierende Handlungsbedarfe in diesen Schultypen ableiten. Denkbar wäre ebenso, dass in der Sekundarstufe II die Kooperationsbereitschaft wesentlich ausgeprägter ist als in der Primarstufe. Diese These bestätigt sich allerdings nicht in den Angaben zu bestehenden Kooperationen mit externen Einrichtungen und schulinternen Institutionen (s. o.).

Interessanterweise fallen die Unterstützungsbedarfe der Förderzentren (wie schon die bestehenden Kooperationsverhältnisse) relativ niedrig aus. Sie liegen in allen Bereichen, besonders aber bei der Klimaentwicklung und der Konfliktkompetenz der Lehrer, deutlich unter den Bedarfen der Schulen aus den Sekundarstufen I und II. Stärker als andere Schularten scheinen sich die Förderzentren mit ihren vielen verhaltensauffälligen Schülern auf vorhandene Kompetenzen zu beschränken, was möglicherweise auch mit der besonderen Ausbildung der dort tätigen Lehrer zu tun hat (Sonderpädagogen). In der Sekundarstufe I ist im übrigen die Fokussierung auf Schulklima und Lehrerqualifikation ähnlich stark ausgeprägt wie in der Sekundarstufe II. Auch finden sich hier durchweg hohe Werte, so dass sowohl ein Handlungsbedarf in hohem Maße zugestanden wird als auch die Bereitschaft zur Kooperation mit externen Einrichtungen ausgeprägt ist.

Werden die Unterstützungsbedarfe der stadtbremischen Schulen differenziert nach ihren sozialen Rahmenbedingungen untersucht, so ergibt sich ein diffuses Bild. Aus Abbildung 18a, in der alle Schulen aus dem Sozialindex berücksichtigt sind, gehen ähnliche Abstufungen zwischen den Handlungsfeldern in allen sozialen Segmenten hervor, wobei die privilegierten Standorte insgesamt geringere Unterstützungsbedarfe anmelden. Wünschen sich die Leiter aus dem mittleren Segment leicht überproportional Hilfe bei der Einbindung der Eltern, so wird aus dem benachteiligten Segment besonders häufig um Hilfen bei der Einbindung der Schüler nachgefragt.

Abb. 18a: Unterstützungsbedarfe nach Sozialstruktur, gesamt

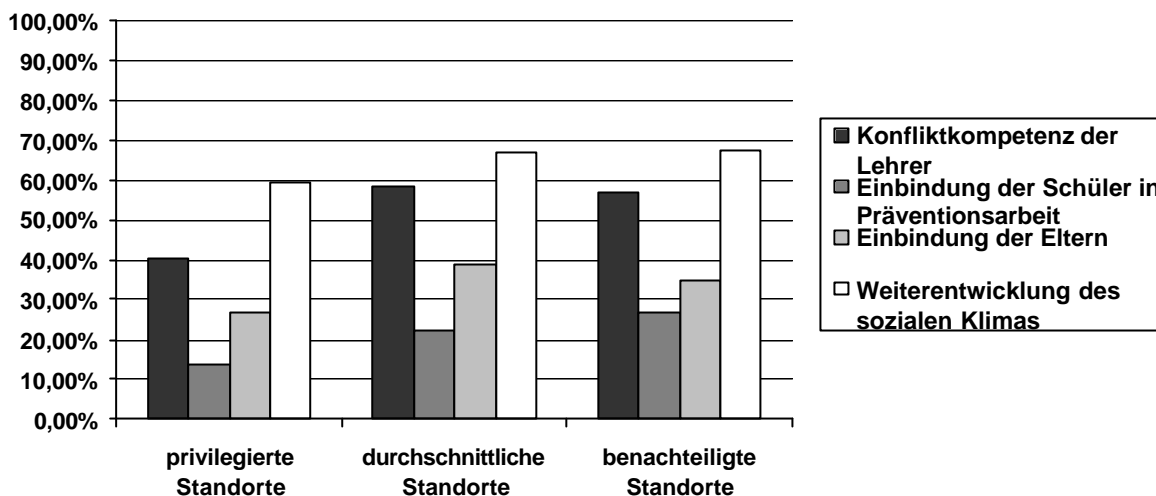


Abb. 18b: Unterstützungsbedarfe nach Sozialstruktur (Primarstufe)

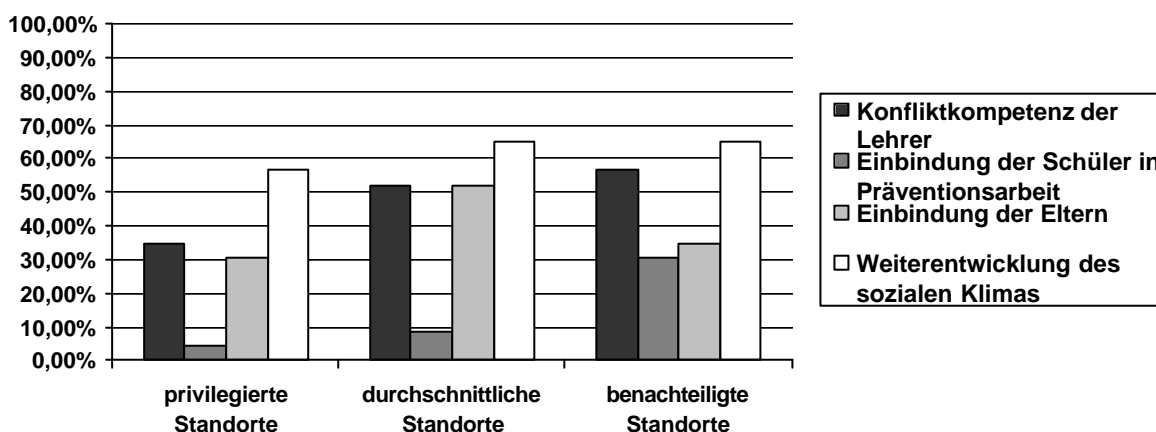
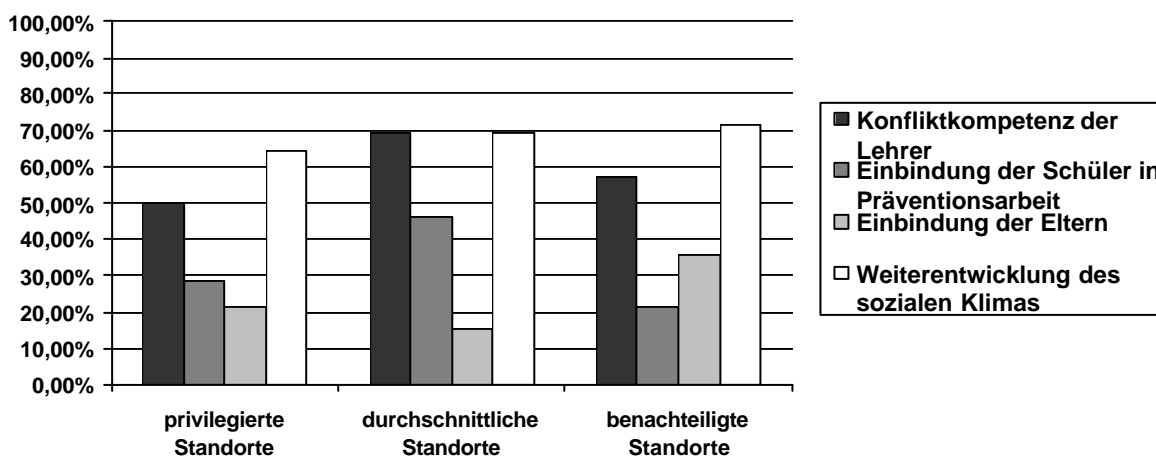


Abb 18c: Unterstützungsbedarfe nach Sozialstruktur (Sek I)



Eine weitere Unterscheidung nach Grundschulen und der Sekundarstufe I zeichnet aber ein komplexeres Bild. So werden beispielsweise im mittleren Segment von den Grundschulleitern extrem häufig Unterstützungen zur Einbindung der Eltern erbeten, im Sek-I-Bereich dagegen kaum mehr. Dieser Befund korrespondiert allerdings mit besonderen und in der Sekundarstufe I sehr erfolgreichen Anstrengungen zur Integration der Elternarbeit in die Prävention in diesem Segment. Umgekehrt verhält es sich hier bei der Einbindung der Schüler. In der Primarstufe wird hier fast keine Unterstützung nachgefragt, in der Sekundarstufe I dagegen fast von der Hälfte der Schulleiter.

In den Brennpunktschulen setzen die Grundschulleiter viel stärker als andere auf die Einbindung der Schüler; hier wird Unterstützung von immerhin jedem dritten Schulleiter erbeten. Interessanterweise geht dieser Wunsch in der Sekundarstufe I deutlich zurück, während er in den anderen Segmenten massiv ansteigt. Möglicherweise findet sich in den benachteiligten Standorten im Sek-I-Bereich häufig eine in der Primarstufe generierte ‚Kultur‘ der Schülerbeteiligung, so dass hier die vorhandenen Kompetenzen hinreichend sind. Die Bedarfe nach Hilfeleistung bei der Qualifizierung des Lehrkörpers in der Konfliktkompetenz unterscheiden sich nach Primarstufe und Sekundarstufe I in den Brennpunktschulen nicht, in den anderen Segmenten ist dagegen ein starker Anstieg in der Sekundarstufe I zu verzeichnen. Angesichts der Bilder, die über die Brennpunktschulen kursieren, ist dies ein überraschender Befund. Eventuell ist eine professionelle Qualifizierung in vielen Schulen längst verankert.

## **2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Aus den Angaben der 191 Schulleiter zur Gewaltbelastung kann der Eindruck gewonnen werden, dass es sich beim Thema Gewalt in der Schule wenn nicht um ein marginales, so doch ein überschaubares Problem handelt. In der fünfstufigen Ratingskala wird für keine der 18 angeführten Gewaltarten in der Schule ein Mittelwert drei erreicht, der einer mittleren Gewaltbelastung entspräche. Nennenswerte Ausprägungen existieren für die verbale Gewalt von Jungen und Mädchen, körperliche Gewalt von Jungen, verbal-sexuelle Gewalt von Schülern und Vandalismus. Dass Lehrer nicht nur wichtige Akteure im Konfliktmanagement, sondern auch Verursacher von Gewalt sind, wird kaum zugestanden.

Differenziert nach Schularten zeigt sich zunächst, dass die Leiter der durchgängigen Gymnasien und gymnasialen Oberstufen eine fast vollständige Absenz von Gewalt in

ihren Schulen konstatieren. Bei einem leicht höheren Niveau der Mittelwerte gilt diese Aussage auch für die Schulzentren der Sekundarstufe II. Bezogen auf die strafrechtlich relevante Gewalt wird (außer bei den Förderzentren) für keine Schulart auch nur ein Mittelwert von zwei (geringe Belastung) erreicht. Gleiches gilt bei noch viel niedrigeren Werten für jegliche Art von Lehrergewalt.

Entwicklungspsychologische Aspekte, die ein überproportionales Gewaltniveau in der Sekundarstufe I nahelegen, spiegeln sich im Antwortverhalten der Direktoren nur bedingt. Bei der verbalen und körperlichen Gewalt von Jungen liegen die Belastungswerte in der Primarstufe sogar noch über denen der Sekundarstufe I. Eine überdurchschnittliche Belastung – allerdings auf niedrigem Niveau – findet sich in der Sekundarstufe I bei der Gewalt von Mädchen. Erwartungsgemäß gibt es höhere Belastungswerte auch bei verbal-sexueller Gewalt und Vandalismus.

Die nach sozialstrukturellen Segmenten differenzierte Analyse der Angaben zur Gewaltbelastung – hier ist nur der Sekundarbereich I und die Primarstufe in der Stadt Bremen berücksichtigt – bestätigt ein verbreitetes Bild: je schwieriger das soziale Umfeld, desto stärker ist die Gewaltbelastung. So sehen es zumindest die Schulleiter. Besonders interessant weil kontradiktorisch zur Schülerbefragung ist der Befund, dass die Varianzen nach Sozialstrukturen bei der verbalen Gewalt von Jungen und Mädchen stärker ausfallen als bei der körperlichen Gewalt. Auch zeigt sich im Sek-I-Bereich der Brennpunktschulen eine vergleichsweise starke Belastung mit verbal-sexueller Gewalt unter Schülern und beim Vandalismus.

Die Interpretation der Ergebnisse hat in Rechnung zu stellen, dass die Befragung nicht anonym durchgeführt wurde und in das Antwortverhalten die Dimension einer antizipierten sozialen Erwünschtheit einfluss. Dies betrifft insbesondere die Angaben zur Belastung mit Lehrergewalt aber auch die strafrechtlich relevante Gewalt. Die Schülerbefragung hat eine enorme Tragweite dieser Dimensionen von Gewalt in den Erfahrungshorizonten der Kinder und Jugendlichen zutage gefördert. Im Vergleich zur Schülerbefragung fällt bei der Befragung der Schulleiter weiterhin ein Anstieg der verbalen und verbal-sexuellen Gewalt unter Schülern mit einer Zunahme struktureller Belastungsfaktoren auf. Aus den Angaben der Schüler ergab sich dagegen ein umgekehrtes Verhältnis. Hierzu zwei mögliche Ursachen:

1. Gerade in Brennpunktschulen unterscheidet sich der Sprachduktus der Schüler gravierend von dem der Schulleiter. Letztere könnten dazu neigen, die persönlichen Maßstäbe in ihrer Definition von Schülergewalt zugrunde zu legen.
2. In den privilegierten Standorten mit einem tendenziell höheren Humankapital der Schüler dürften subtile Formen von verbaler Herabsetzung, Entwürdigung und Ausgrenzung stärker verbreitet sein, die von den Schulleitern nicht – oder nicht als Gewalt – wahrgenommen werden.

Trotz der teilweise gravierenden Divergenzen bei den Angaben von Schülern und Schulleitern zur Gewaltbelastung verfügen überraschend viele Schulleiter über ein systematisches Instrumentarium zur Erfassung der Gewaltsituation. Externe Unterstützung wird dabei nur selten genutzt. Neben eher informellen Praktiken wie dem Austausch mit dem Kollegium und besonders den Vertrauenslehrern praktizieren beispielsweise 60% der Schulleiter einen regelmäßigen Austausch zum Thema mit der Elternvertretung und 34% verständigen sich obligatorisch mit den Schülervertretungen. Sehr beeindruckend ist der Befund, dass viele Schulen eigene Erhebungen zur Gewaltsituation durchgeführt haben und über ein Viertel über eigene Arbeitszusammenhänge zur Gewalterfassung und –prävention verfügen.

Die Varianzen nach Schularten sind beim Ausmaß an eigenen Erhebungen und Arbeitsgruppen (Ausnahme Gymnasien) gering, wobei der Bereich der Sekundarstufe I jeweils am aktivsten ist. Unter den sozialen Segmenten sind die Schulen mit durchschnittlichen sozialstrukturellen Rahmenbedingungen mit einigem Abstand am aktivsten, was damit zu tun haben könnte, dass diese Schulen häufig zwischen sozialen Brennpunkten und eher bürgerlichen Vierteln angesiedelt sind. Sie verfügen sowohl über das nötige Problembewusstsein als auch über ausreichend Humankapital und Motivation zum Umgang mit den Problemen in der Schulöffentlichkeit. In jedem Fall verstärkt sich der Eindruck eines programmatischen Antwortverhaltens der Schulleiter zur Gewaltbelastung angesichts der recht breiten Evaluation und den trotzdem gravierenden Divergenzen zwischen den Angaben der Schüler und der Schulleiter.

Analog zu den Angaben zur Gewaltbelastung ist das Ranking bei den Angaben zur Bedeutung verschiedener Handlungsmuster und Erfahrungen für den schulischen Gewaltdiskurs. Generell wird der Gewalt von Lehrern der geringste Stellenwert eingeräumt. Selbst die Thematisierung der strafrechtlich relevanten Gewalt erachten die Schulleiter (trotz eines fast 50%igen Anteils von Grundschulen am Sample!) für wich-

tiger als etwa die verbale Gewalt von Lehrern. In der thematischen Bedeutung für den Präventionsdiskurs stellen die Schulleiter erwartungsgemäß die verbale und körperliche Schülergewalt an die Spitze. Neben dem Vandalismus, der gerade für Schulleiter besonders ärgerlich ist, halten sie die Einbindung von Gewalterfahrungen in Familie und Stadtteil in die schulische Präventionsarbeit für sehr wichtig.

Nach Schularten differenziert geben die Leiter der durchgängigen Gymnasien und gymnasialen Oberstufen (in Mittelwerten) für alle angegebenen Themen die geringsten Bedeutungswerte für den schulischen Gewaltdiskurs an, so dass hier wohl auch von dem geringsten Handlungsbedarf ausgegangen wird. Dies heißt, dass selbst bei der strafrechtlich relevanten oder der sexuellen Gewalt von Schülern die Grundschulleiter prinzipiell einen höheren Diskursbedarf anmelden als diejenigen der Gymnasien. Die insgesamt höchsten Werte finden sich dagegen bei den Schulleitern der Sekundarstufe I. Hier scheint es auch auf Leitungsebene die größte Offenheit für einen umfassenden Diskurs zu geben, der neben dem Schülerverhalten und ihren Erfahrungen in Familie und Stadtteil auch das Sozialverhalten des Lehrpersonals mit einschließt. Letzteres ist besonders in den Förderzentren weniger der Fall.

Eine Differenzierung der Ergebnisse nach den Sozialstrukturen der Schulen zeigt, dass die Leiter der Brennpunktschulen eine sehr viel höhere Dringlichkeit für die Integration aller vorgegebenen Handlungs- und Erfahrungsmuster in den Gewaltdiskurs sehen als diejenigen der privilegierten Standorte. Besonders starke Abweichungen zwischen diesen Segmenten zeigen sich bei der Einbindung von strafrechtlich-relevanter Gewalt, der Gewalt im Stadtteil und in der Familie, der verbalen Gewalt von Schülern gegen Lehrer sowie beim Vandalismus. Im Bereich der Sekundarstufe I billigen die Leiter der Brennpunktschulen der verbalen Interaktion von Lehrern und Schülern stark überdurchschnittlich einen hohen Stellenwert für den schulischen Gewaltdiskurs zu.

Trotz der immensen Bedeutung, welche die Schulleiter dem Schülerverhalten sowie ihren Erfahrungen und Handlungsmuster in Familie und Stadtteil für die schulische Präventionsarbeit einräumen, sind feste Kooperationsverhältnisse mit der Jugendarbeit, den Eltern- und Schülerbeiräten in diesem Feld bislang nur wenig ausgebaut. Derartige Beteiligungen sind die Basis für eine effektive Prävention. Mit ihnen lassen sich Zugangsmöglichkeiten zu den Schülern sowie Kompetenzen und Ressourcen erweitern, bündeln und in konsistente Präventionsstrategien integrieren. Grundle-

gend ist die Beteiligung der Schüler und Eltern auch im Sinne einer Stärkung der Identifikation dieser Akteure mit der Schule im allgemeinen und gemeinsamen Werten und Normen im besonderen.

Beim Konfliktmanagement dagegen genießen eine ganze Reihe von externen Institutionen eine hohe Anerkennung und werden je nach Problemlage von den Schulen genutzt. Hohe Kooperationswerte zur Fallbearbeitung erzielen der Schulpsychologische Dienst, die sich mit der sexuellen Gewalt befassende Einrichtung „Schattenriss“, die Polizei sowie die Jugendarbeit im Quartier.

Bei der festen und systematischen Einbindung externer Einrichtungen in die Präventionsarbeit dominiert dagegen mit einigem Abstand die Polizei. Dies ist ein hochgradig überraschender Befund, da die Polizei vorrangig für die Verfolgung von Gesetzesverstößen und somit für die Intervention zuständig ist. Mutmaßungen über die Notwendigkeit der Schließung eines bestehenden „Grabens“ zwischen den Schulen und der Polizei sind somit „Phantom-Debatten“, da keinerlei Berührungspunkte bestehen. Warum die Kooperation mit der Polizei deutlich stärker ausgebaut ist als die mit der Jugendarbeit, bleibt eine Frage, die nur mit qualitativen Methoden zu klären ist.

Nach Schularten differenziert zeigen sich durchgängig vergleichbare Rankings in den Kooperationen für die Prävention mit externen Einrichtungen und schulischen Gremien. Das quantitative Niveau dieser Kooperationen weicht jedoch stark voneinander ab. In allererster Linie sind hier die Schulen der Sekundarstufe I zu nennen, die mit weitem Abstand am stärksten Netzwerke für die Prävention aufgebaut haben. So ist hier bei drei Viertel der Schulen die Polizei fest in die Prävention eingebunden, bei über der Hälfte der Elternbeirat, bei immerhin gut 40 Prozent der Schülerbeirat und die Jugendarbeit. Alle anderen Schulformen bleiben durchweg dahinter zurück, wobei die Gymnasien und die Schulzentren der Sekundarstufe II besonders selten über feste Kooperationsbeziehungen verfügen. Hinsichtlich der sozialstrukturellen Rahmenbedingungen lässt sich für die privilegierten Standorte ein insgesamt schwaches Kooperationsniveau festhalten.

Zur Beteiligung der Schüler in die Prävention und Intervention bestehen genauere Befunde. Hier geben fast drei Viertel der Leiter an, die Schüler seien an der Entwicklung von Verhaltensregeln oder einer Schulordnung beteiligt. Fast zwei Drittel konstatieren, die Position der Schüler würde auch bei der Entwicklung von Konse-

quenzen für gewalttätiges Verhalten eingeholt und berücksichtigt. Die Qualität dieser sehr anspruchsvollen Partizipationsformen dürfte in der schulischen Praxis stark variieren und faktisch von einer Unterrichtung über die Diskussion bis hin zur Miteinbeziehung der Schüler von Regeln und Sanktionen reichen. Das Paten- und das Streitschlichtungssystem sind seltener in den Schulen verankert. Die Einholung der Position der Schüler zum Sozialverhalten der Lehrer als Beteiligungsform an der Gewaltprävention fällt an Bedeutung noch dahinter zurück.

Zu den Schularten ist zu sagen, dass das Patensystem in der Grundschule, die Streitschlichtung in der Sekundarstufe I und die Austauschprozesse zwischen Schulleitung und Schülervvertretung über das Lehrerverhalten in der Sekundarstufe II und an den Gymnasien am stärksten verbreitet sind. Nach sozialen Segmenten besteht ein besonderes Engagement bei der Schülerbeteiligung in den sozialstrukturell durchschnittlichen Schulen, wobei innerhalb der Segmente noch einmal erhebliche Differenzen zwischen Grundschulen und der Sekundarstufe I auffallen. Die quantitativen Angaben lassen keine Aussagen über die Arten und Effektivität dieser Instrumente der Schülerbeteiligung an der Gewaltprävention zu.

Trotz der bislang relativ wenig ausgebauten Beteiligung von Eltern und Schülern an der Gewaltprävention sehen die Schulleiter kaum Unterstützungsbedarf bei der Einbindung dieser Akteure. Viel häufiger wünschen sie sich Hilfen bei der Lehrerqualifizierung für das Konfliktmanagement. Steht dies nicht notwendigerweise im Widerspruch zur extrem positiven Bewertung des Lehrerverhaltens, so sehen die Schulleiter bei den sozialen Kompetenzen der Lehrkörper offenbar doch erhebliche Optimierungsspielräume. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass im Rahmen der Gewaltprävention ganz primär auf den Lehrkörper gesetzt wird, während eine Orientierung auf die Integration anderer Statusgruppen in die Entwicklung und Umsetzung von Präventionsstrategien weniger ausgeprägt ist. Dies erscheint insofern problematisch, als die Schulleiter den höchsten Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung des Schulklimas sehen und die Einbindung aller Akteure dabei vordringlich ist.

Grundsätzlich sind die Aktivitäten der Lehrkörper im Konfliktmanagement wie auch in der Präventionsarbeit mit den Schülern quantitativ sehr beachtlich. Dass 60% der Schulleiter von einer regelmäßigen Thematisierung der Gewalt in den Klassengesprächen fast aller Klassen ausgehen, spricht sowohl für ein großes Engagement der Klassenlehrer als auch für eine starke Relevanz von Gewalt in der Schule. Denn in



der Regel werden in den Klassenstunden konkrete Probleme thematisiert, entsprechend weniger Vorbeugung als vielmehr Konfliktmanagement betrieben. Bei diesem Wert ist noch zu bedenken, dass in der Sekundarstufe II und an den Gymnasien häufig keine Klassenstunden stattfinden und hier entsprechend niedrigere Werte bezüglich der Thematisierung von Gewalt vorliegen.

Überaus erfreulich sind auch die Werte für das Ausmaß an Unterrichtsprojekten zur Gewaltprävention. So werden in gut 40% der Schulen derartige Projekte obligatorisch in allen Klassenverbänden durchgeführt und in weiteren 40% gilt dies zumindest für einige Klassen. Wie schon beim Konfliktmanagement sind die Grundschulen, die Förderzentren und die Schulen der Sekundarstufe I auch bei den Präventionsprojekten mit den Schülern am aktivsten. Nach sozialstrukturellen Segmenten ist die Umsetzung von Unterrichtsprojekten in allen Klassen am stärksten im mittleren Segment verankert. Dies gilt besonders für die Primarstufe, während im Bereich der Sekundarstufe I die Brennpunktschulen häufiger in allen Klassen Präventionsprojekte durchführen. Wie die Formen und Strategien der Intervention und Prävention in den Schulen genau aussehen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

### **3 Auswertung des offenen Frageteils**

Im zweiten Auswertungsschritt stehen besonders innovative oder inhaltlich stringente Praktiken der Schulen im Handlungsfeld Gewaltprävention und Schulentwicklung im Zentrum des Interesses. Aufgegriffen werden die Antworten auf die offenen Fragen zu den Interventions- und Präventionsstrategien, Projekten der Klimaentwicklung, diesen Aktivitäten implizite Fortbildungsaktivitäten sowie besonderen Praktiken hinsichtlich der systematischen Einbindung von Schülern und Lehrern. Über die Einzelaspekte hinaus werden exemplarisch Aktivitäten von Schulen vorgestellt, die sich mit unterschiedlichen Ansätzen (a) systematisch auf den Weg gemacht haben zur Entwicklung konsistenter Präventionsstrategien und (b) bereits über solche Strategien in ihren Schulkulturen verfügen. Selbstredend ist die programmatische Präventionsarbeit eine Daueraufgabe der Institution Schule, so dass auch etablierte Strategien stets überdacht und erneuert werden müssen und keinen starren Charakter besitzen können.

Es kann davon ausgegangen werden, dass viele Schulleiter in den offenen Fragen unvollständige Angaben zu ihren Aktivitäten gemacht haben. Ein Abgleich z. B. von Behörden- und Schulleiterangaben etwa bezüglich der Teilnahme an Qualifikations-

projekten wie „Schule und Partner“ oder „Lehrer im Team“ legt dies nahe. Des Weiteren ist bei der Lektüre des Kapitels in Rechnung zu stellen, dass die Schulleiter ihre Antworten nur schlagwortartig geben konnten. Detaillierte Angaben zu Form und Implementierung bestimmter Praktiken sind daher in der Regel daher nicht darstellbar. Wie funktioniert die Institution Schüler- bzw. Schulsanitäter? Welche Arten des Kontraktmanagements werden in Präventions- und Interventionsverfahren auf welchen Ebenen (Klasse, Schule) und mit welchen Statusgruppen (Klasse, Schule, Eltern, Schüler, Lehrer) wie praktiziert? Wie funktioniert der Transfer erworbener Kompetenzen in den Lehrkörper und die Schulpraxis? Welche unterstützenden Maßnahmen erhalten Schülerräte, die so ambitionierte Dinge wie die Erstellung eines Entwurfs zum Thema „Was ist guter Unterricht?“ für das Schulprogramm betreiben und wie werden solche Entwürfe in den Schulgremien schließlich behandelt? Was steckt hinter dem Konzept „Eltern helfen Eltern“ im Feld der von Schule organisierten Familienhilfe und welche Erfahrungen werden damit gemacht?

Der Akademie für Arbeit und Politik ist es nicht möglich, auf diese und viele weitere Fragen durch entsprechende Rücksprachen hinreichende Antworten zu geben. Dies halten wir jedoch nicht für ein Problem, sondern vielmehr für eine Chance. So sollen interessante Hinweise auf Maßnahmen oder Strategien von den Schulpraktikern zum Anlass genommen werden, mit den betreffenden Schulen bzw. konkreten Akteursgruppen der Schulen themenzentrierte Austauschprozesse zu organisieren.

Zur Erleichterung einer von dieser Intension geprägten Lektüre haben wir über eine thematische Differenzierung hinaus eine separate Auswertung für die Primarstufe, den Bereich der Sekundarstufe I, die Förderzentren, die Schulzentren der Sekundarstufe II und die Gymnasien vorgenommen. Die stark variierende Schulstärke dieser Kategorien (z. B. 89 Grundschulen, aber nur 13 Gymnasien) beeinflusst natürlich das Ausmaß an darstellbaren Praktiken. Gerade bei den Grundschulen und im Bereich der Sekundarstufe I kann nur eine subjektive Auswahl an Maßnahmen und Strategien vorgestellt werden.

### **3.1 Primarstufe**

Bei fast der Hälfte der an der Befragung beteiligten Schulen handelt es sich um Grundschulen. Entsprechend groß ist hier das Ausmaß an Aktivitäten. Gleichzeitig fällt für die Primarstufe insgesamt auf, dass viele Schulen in der Gewaltprävention kaum Aktivitäten entfalten und einen diesbezüglichen Handlungsbedarf zurückwei-

sen. Andererseits zeigt sich eine ganze Reihe von Schulen auf diesem Feld ungeheuer engagiert und mit ausgesprochen systematischer Vorgehensweise. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Engagement oder aber die Zurückweisung eines Handlungsbedarfs zumindest nicht mit der sozialstrukturellen Belastung der Standorte korrespondiert. Dies legt den Schluss der Existenz von erheblichen Handlungsbedarfen nahe. Auffällig ist zum zweiten eine Verdichtung sehr aktiver Grundschulen im Norden Bremens. Inwieweit hier informelle Austauschprozesse zwischen den Grundschulen bereits zum Tragen kommen und wie diese ggf. aussehen, wäre eine Frage, deren Beantwortung lohnenswert erscheint.

### **3.1.1 Schulen im Aufbruch – zwei Beispiele**

Einige Grundschulen haben in jüngster Zeit – teilweise auch motiviert durch die Schülerbefragung – erhebliche Aktivitäten im Feld der Gewaltprävention wie der systematischen Verbesserung des Sozialklimas unternommen. Exemplarisch sollen hier zwei Schulen mit grundlegend verschiedenen Ausgangsbedingungen und Herangehensweisen etwas ausführlicher vorgestellt werden.

Eine jener Schulen, die sich in ausgezeichneter, sehr systematischer und trotzdem ausgesprochen zügiger Weise auf den Weg zu einer konsistenten Präventionsarbeit gemacht hat, ist die Grundschule an der Admiralstraße in Bremen-Findorff. In einer Stellungnahme der Schulleiterin wird als Motivation für den Aufbruch explizit Bezug genommen auf die Rezeption der Schülerbefragung der Akademie für Arbeit und Politik, wenngleich die Erfahrungen und Handlungsmuster von Grundschulern nicht erfasst wurden. Forciert wurde das Engagement durch die Initiative des Elterbeirates, der in einer Stellungnahme über konkrete Vorschläge hinaus (Elternbriefe, Klassenstunden, Pausenangebot, „Kultur des Hinsehens“, Streitschlichtermodell etc.) generell eine verstärkte Aktivität und Einbindung der Eltern und Schüler in die Bearbeitung des Handlungsfeldes anmahnt. Bemerkenswert im Hinblick auf das Engagement der Schule ist weiterhin, dass die Schule in einem vergleichsweise intakten sozialen Umfeld beheimatet ist<sup>13</sup> und die gegenwärtige Gewaltbelastung – entgegen der Einschätzung der Eltern(!) – von der Schulleitung sehr niedrig eingeschätzt wird.

Im Dezember 2003 konstituierte sich eine Arbeitsgruppe zur Gewaltprävention, bestehend aus Schulleitung, Lehrern und Eltern. Beeindruckend an der Arbeit ist zunächst die differenzierte Gewaltbeschreibung und Ursachenanalyse. Verbale Gewalt

---

<sup>13</sup> Die Schule belegt im Ranking des Sozialindex Rang 46 von insgesamt 72 berücksichtigten Grundschulen.

wird in unterschiedlichsten Facetten benannt. Die Analyse schließt den Blick auf strukturelle (verschärfte soziale Ungleichheit) und institutionelle (geringe Selbstbestimmung der Kinder) Dimensionen nicht aus und ist doch sichtbar geprägt von den eigenen Einflussmöglichkeiten. So wird darauf verwiesen, dass

- die Kontroll- und Leistungsanforderungen durch Lehrer und Eltern die Kinder stark beanspruchen, Minderwertigkeitsgefühle und Versagensängste auslösen können, die wiederum den Wunsch nach Degradierung anderer Kinder begünstigen,
- fehlende verbale Kompetenzen zur Interessenartikulation im Konfliktfall Gefühle wie Ohnmacht und Wut freisetzen und (auto)aggressives Verhalten auslösen können,
- Bewegungsdrang, Körperkontakt und Kräfteressen noch elementare Bedürfnisse von Grundschulkindern sind, deren Befriedigung angesichts von Stress und Frustration im Unterricht leicht in Gewalt umschlagen kann und
- der Wunsch nach Anerkennung gerade bei sozialen Kompetenzdefiziten (z. T. auch als Ausgleich für schwache Leistungen) zu fehlgeleiteten, gewaltförmigen Versuchen der Kontaktaufnahme führen kann.

Vor dem Hintergrund dieser empathiestarken Analyse wird die Ausstattung der Schüler mit Sozial- und besonders Konfliktkompetenz als „elementarer Unterrichtsinhalt“ begriffen. Den diagnostischen Anforderungen des Lehrpersonals (ist Gewalt das Ergebnis von Leidensdruck?) wird entsprechend große Aufmerksamkeit geschenkt. Diesbezüglich hat das Kollegium inzwischen (im März 2004) eine erste Fortbildung zur Verhaltenspädagogik mit der Beratungsstelle in der Fritz-Gansberg-Schule durchgeführt. Dabei verwässert das differenzierte Verständnis für Gewalt keineswegs den Blick für die Notwendigkeit verbindlicher Normen.

Die Schule verfügt seit einem guten Jahr mit der Verankerung von Hofpausenregeln über eine einheitliche, mehrstufige Vorgehensweise für körperlich und verbal gewalttätige Schüler sowie über feste Verhaltensregeln für die Opfer. Diese beziehen sich nicht nur – wie der Name vermuten lassen könnte – auf die Pausen, sondern schließen die Zeit vor und nach der Schule sowie den Schulweg mit ein. Flankiert wird die Durchsetzung der Regeln von einem schriftlich fixierten Verhaltenskatalog für die Pausenaufsichten. Darüber hinaus wird gegenwärtig an einer Vereinbarung

zwischen Eltern und Lehrern gearbeitet, in dessen Entwurf die Lehrer auf eine Kultur des Hinsehens und der Intervention verpflichtet werden. Schließlich wurde – als neueste und sehr innovative Errungenschaft – ein „Antwortenkatalog auf häufige Argumente gewalttätiger Schüler“ erarbeitet. Die einheitlichen Sanktionen haben die Lehrer obligatorisch der Schulleitung schriftlich mitzuteilen.

Zwar gibt es für den Umgang mit gewalttätig agierenden Lehrern bislang keine Absprachen. Auch wird derartige Gewalt grundsätzlich in Abrede gestellt. Durch die Formulierung positiver Regeln im Entwurf der Eltern-/Lehrervereinbarung ist jedoch eine Verpflichtung der Lehrer auf eine gewaltfreie Kommunikation, eine primär auf Stärkung jedes Kindes ausgerichtete Unterrichtspraxis sowie auf ein Verbot von Ungleichbehandlung und Kollektivstrafen geplant. Angesichts der Notwendigkeit einer engen Kooperation des Kollegiums (inklusive der Schulleitung) erscheint diese positiv gewendete Vorgehensweise eines kollektiven Kontraktes sehr effizient. Der Entwurf verpflichtet die Lehrer auch auf eine professionelle Binnendifferenzierung („entsprechend ihren Fähigkeiten fördern und fordern“) und einen mit den Kindern zu entwickelnden kreativen Unterricht. Derartige Verpflichtungen haben natürlich gewaltpräventiven Charakter, da sie Überforderungsgefühlen und damit Stress entgegenwirken.

In jüngster Zeit wurden noch eine ganze Reihe weiterer Maßnahmen ergriffen, die flankierend dem Stressabbau der Schüler dienen sollen:

- Zum Umgang mit dem verbreiteten Phänomen, dass Kinder am Wochenende (z. B. durch starken Medienkonsum oder Familienprobleme) Stress aufbauen, wird seit kurzem ein spezielles Betreuungsangebot am Montag Morgen angeboten.
- Ebenso jüngst eingerichtet wurde ein Betreuungsangebot für Kinder in Notsituationen mit einer festen Stunde in der Woche.
- Bereits seit einem Jahr gibt es für die Kinder ein betreutes Pausenangebot mit einem Sportschwerpunkt, das sich bewährt hat. In den kleinen Pausen bekommen überlastete Schüler die Auflage, sich sportlich abzureagieren, was in seiner Wirkung ebenfalls positiv bewertet wird.
- Mit Mitteln der Robert-Bosch-Stiftung hat die Schule einen Entspannungsraum für die Schüler errichtet.

Weitere konkrete Maßnahmen in dieser Richtung sind fest in der Planung. So soll ein Angebot „Konfliktbewältigung“ (offenbar eine Art Sozialtraining) für „bestimmte Schüler“ entwickelt und verankert werden. „Situativ überlasteten Kindern“ soll zukünftig eine Rückzugsmöglichkeit („Insel“) zur Verfügung stehen. Eine weitere beabsichtigte Maßnahme ist die wöchentliche Durchführung von Klassenkonferenzen, auf denen neben der Wochenreflexion konkrete Ziele für die kommende Woche vereinbart werden.

Auch die Einbindung der Eltern als fester Bestandteil der Schulkultur bewegt sich auf hohem Niveau. So bietet die Schule über den Elternverein einen Mittagstisch an, für den von Seiten der Schulleiterin gerade in Bezug auf verhaltensauffällige Schüler eine hohe integrative Wirkung konstatiert wird. Der Austausch zwischen Kollegium und Elternbeirat scheint von hoher Transparenz und einem konstruktiv kritischen Miteinander geprägt. Der Beirat wartet mit konstruktiven Beiträgen zur Gewaltprävention (und speziell zum Lehrerverhalten) auf, ohne dabei die eigene Verantwortung aus dem Blick zu verlieren. Die Lehrerseite begrüßt die Aktivität des Elternremiums und nimmt die Eltern ihrerseits in die Pflicht. Als erstes wichtiges Vorhaben soll die genannte Vereinbarung zwischen Eltern und Lehrern (Was Lehrer von Eltern erwarten – was Eltern von Lehrern erwarten) gemeinsam entwickelt und verankert werden. Darüber hinaus findet ein intensiver Austausch über die Hofpausenregeln mit dem Ziel statt, das einheitliche Vorgehen mit den Kindern zu vertiefen. Über den Austausch mit der Elternvertretung hinaus drückt sich die Einbindung der Eltern auch in regelmäßigen Elternbriefen (auch zur Gewaltprävention) und in obligatorisch mindestens drei Elterngesprächen der Klassenlehrer pro Schuljahr und Kind aus.

Weniger ausgebaut ist bislang die Partizipation der Schüler in der Gewaltprävention. Doch auch hier gibt es angeregt durch die Elternseite erste Aktivitäten. So soll ein von Schülern entwickelter Regelentwurf mit einheitlichen Klassen- und Schulregeln diskutiert werden. Die Eltern haben das Kollegium zudem aufgefordert, sich mit den Möglichkeiten einer Schülerstreitschlichtung intensiver zu befassen. Was es bereits gibt sind obligatorische „Schülerkonferenzen“, in denen diese ihre Interessen artikulieren können. Die Schulleitung sieht bei der Einbindung von Schülern einen externen Unterstützungsbedarf, bekundet ausdrücklich ihr Interesse an entsprechenden Projekten und dokumentiert ihre Offenheit für dieses Handlungsfeld.

Auf die – auf der Homepage der Schule dokumentierten – zahlreichen Projekte und sonstigen Aktivitäten zur Stärkung der Identifikation aller Akteure mit der Schule wird hier nicht weiter eingegangen (siehe [www.schule.bremen.de/schulen/admiral/](http://www.schule.bremen.de/schulen/admiral/)). Erwähnung finden sollten aber die gezielten Kooperationsverhältnisse der Schule. Hier setzt die Schule bewusst auf von einer Sonderpädagogin koordinierte feste Zuordnungen. Verwiesen wird auf eine enge Kooperation mit der Beratungsstelle der Fritz-Gansberg-Straße (Fortbildung u. Beratung), mit den Diagnostikern im Rahmen der LRS-Förderung (Überforderung als mögliche Ursache von Gewalt), mit dem Kontaktpolizisten (Hilfen für Eltern und Kinder) und mit dem „Sozialdienst Junge Menschen“ (Erziehungsberatung, Familienhilfe). Dieses überschaubare, schlüssige und kompetente Netzwerk scheint zufriedenstellend zusammenzuwirken.

Deutlich andere und ungünstigere Rahmenbedingungen hat die zweite Schule, die wir hier vorstellen möchten: die Grundschule an der Wigmodistraße in Bremen-Blumenthal. Sie belegt im Sozialindex für die Primarstufe den Rang 21 (von 72) und liegt damit im oberen Drittel bei der sozialstrukturellen Benachteiligung. In einer Stellungnahme konstatiert die Schulleitung eine durch Zuzüge bedingte weitere Zuspitzung der ohnehin schwierigen Rahmenbedingungen. Gewaltbereite und -tätige Schüler werden primär als Jungen mit ausländischem Hintergrund gekennzeichnet. Letzteres korrespondiere mit Problemen bei der Einbeziehung der Eltern, bedingt „größtenteils“ durch Sprachbarrieren.

Anders als in Findorff wird das Gewaltausmaß gegen Kinder und Lehrer als „tagtägliche Erfahrung“ beschrieben. Beispielsweise gibt die Schulleiterin im Fragebogen bei der verbalen Gewaltbelastung durch Jungen die höchste Ausprägung an. In einer von der Schulkonferenz verabschiedeten Situationsanalyse heißt es, dass es „in den Pausen, auf dem Nachhauseweg und während der Betreuungszeiten“ „immer wieder zu gewaltsamen Auseinandersetzungen“ komme. Das Konfliktmanagement im Unterricht sei angesichts der häufigen Vorfälle kaum mehr zu leisten. Erschwerend seien die beengten räumlichen Bedingungen und die zu hohen Klassenfrequenzen.

Von dieser ernüchternden Situationsbeschreibung hat sich die Schule jedoch nicht entmutigen lassen. Sie unternimmt im Gegenteil große Anstrengungen zur Entspannung der Situation und setzt dabei – anders als die Findorffer – eindeutig auf eine verstärkte Partizipation der Schüler. Zunächst wurden Erhebungen durchgeführt und eine betreute Schüler-Arbeitsgruppe gebildet, mit der mittelfristig das „Modell des

Runden Tisches“ eingelöst werden soll. Hierbei scheint es sich um ein Schüलगremium zur Selbstregulierung von Konflikten zu handeln.

Die bisherige, recht konventionelle Interventionsstrategie bei Schüलगewalt („Schulordnung – Klassenordnung – Schulleitung – Einbeziehung der Eltern – Kontaktpolizist“) soll durch eine systematische Qualifizierung der Kinder sowie eine weitreichende Übergabe von Verantwortung an die Kinder erneuert werden. Zunächst wurde das Projekt „Kinder haben Rechte“ des Kinderschutzbundes durchgeführt, in dem „erste Erfahrungen demokratischen Handelns“ gemacht und gewaltfreie Auseinandersetzungen eingeübt werden (Artikulation eigener und Respekt gegenüber anderen Interessen). In einem flankierenden Projekt („Seelenvogel“) – ebenfalls mit dem Kinderschutzbund – erhalten sie ein Konflikttraining und erweitern ihre Kenntnisse im Umgang mit Gefühlen.

Diese Qualifikationen wurden nicht nur durch gezielte demokratische Verfahren im Regelunterricht vertieft. Über die Bildung von Klassenräten und einem Schulparlament erhielten sie auch ein zentrales Forum, das wiederum eine entscheidende Institution zur Gestaltung der Schule werden soll. Gegenwärtig entwickelt dieses Parlament als ersten Schritt verbindliche Verhaltensregeln für alle Schulakteure, die als Schulordnung – ohne Abstriche! – verankert werden sollen.

Auch eine stärkere Einbindung der Schüler ins unmittelbare Konfliktmanagement ist mittelfristig vorgesehen. So dient die Fortbildung einiger Lehrer zum Thema Mediation und Streitschlichtung nur teilweise der eigenen Qualifizierung im Täter-Opfer-Ausgleich. Gleichrangig sollen die gewonnenen Kompetenzen in der Mediation an die Schüler weitergegeben werden. „Aus den Fortbildungen sollen Modelle entstehen, die...auch den Kindern helfen, mit Konflikten umzugehen“. Mit Einführung der Schülerstreitschlichtung soll der genannte „Runde Tisch“ entstehen, ein Medium für die Kinder, „um ihre Probleme untereinander gewaltfrei und selbständig zu lösen.“

Bei all dieser bemerkenswerten Weitergabe von Kompetenzen an die Schüler wird die Qualifizierungsoffensive fortgesetzt. Anfang 2004 begann das von der Polizei durchgeführte Verhaltenstraining „Cool sein – cool bleiben“. Auch sind weitere schulinterne Fortbildungen für das Kollegium zur Gewaltprävention und -intervention geplant. Inwieweit hier eine kollektive Verpflichtung des Lehrkörpers auf eine unterstützende Haltung bei der Ausrichtung auf die Schülerbeteiligung beabsichtigt ist, geht aus dem Fragebogen nicht hervor. Eine solche Unterstützung ist jedoch für den Er-



folg der Strategie unabdingbar. Allerdings bleibt der Umgang mit sehr schwierigen Kindern eine primäre Aufgabe des Lehrkörpers. Es besteht die Absicht, diesem Feld in Zukunft verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken.

Die Eltern spielen in dem Ansatz der Grundschule an der Wigmodistraße noch keine gestaltende Rolle. So ist in der Stellungnahme der Schulkonferenz die Rede von einem engen Austausch mit den „betroffenen Eltern“ (sprich den Eltern gewalttätiger Kinder), von konkreten Hilfsangeboten an diese Eltern (Elternberatung) und von einem Plan, gemeinsam mit dem Kinderschutzbund eine Vortragsreihe zum Erziehungsverhalten zu organisieren. Darüber hinaus ist im Fragebogen von einem sehr erfolgreichen Konzept „Eltern helfen Eltern“ die Rede, das hoch interessant sein könnte, da hier evt. gegenseitige Hilfe auf Augenhöhe praktiziert wird, diese deshalb vielleicht eher angenommen wird. Hier scheint den Eltern in jüngster Zeit eine gestaltende Rolle in der Gewaltprävention zugestanden zu werden.

Was an den Aktivitäten der Schule insgesamt hervorsteht, ist der konsequent auf Schülerbeteiligung setzende Ansatz bei der Neujustierung der Präventionsstrategie. Die Qualifizierungen für Kinder und Lehrer sind äußerst schlüssig diesem Ansatz verpflichtet. Ein äußerer Ausdruck der Konsistenz ist zudem die enge Kooperation mit dem Kinderschutzbund. Auf die bisher noch nicht abschätzbaren Wirkungen der Strategie darf man gespannt sein.

### **3.1.2 Konsistente Strategien: zwei Beispiele**

Die Auswahl der Schulen mit etablierten Konzepten in der Gewaltprävention ist notwendig subjektiv und begrenzt. Sehr beachtliche Ansätze können als Ganzes nicht durchweg berücksichtigt werden. Eine der Schulen, die es verdient hätte, in einer ganzheitlichen Strategie vorgestellt zu werden, ist beispielsweise die Grundschule am Mönchshof. Hier läuft seit vier Jahren ein projektförmig gestalteter und von einer Arbeitsgruppe koordinierter Präventionsprozess, in dem Lehrer, Betreuer und Eltern sich gemeinsam austauschen und fortbilden, an dem gemeinsamen Ziel „starker“ Kinder arbeiten, diesen nicht nur Fortbildungen, sondern auch Gestaltungsräume in der Präventionsarbeit zubilligen u. a. m. Andere Schulen, in denen offenbar sehr professionell in der Gewaltprävention und für ein gutes soziales Klima gearbeitet wird, sind die Gaußschule I und die Lutherschule in Bremerhaven oder die Schulen Rönnebeck, Schönebeck, Grambke und Hammersbeck in Bremen-Nord.

Zuerst soll hier exemplarisch die „Brennpunktschule“ am Lüssumer Ring vorgestellt werden, die seit dem Sommer 2004 als Tami-Oelfken-Schule firmiert. Die Schule verfügt über ein sehr ausgefeiltes Schulprogramm, dem sie gleichwohl nur den Charakter eines „Zwischenberichts“ zuweist. Zu insgesamt neun Hauptzielen – beginnend bei Selbstansprüchen in der Lehrstoffvermittlung und mit der Einbindung der Eltern in die schulische Arbeit endend – sind jeweils Teilziele, besondere Maßnahmen, deren Evaluation sowie mittelfristig weiter geplante Maßnahmen dokumentiert. Die bestehenden Einzelmaßnahmen werden dann detaillierter vorgestellt. Die obligatorische (gleichwohl noch nicht durchgängig ausgearbeitete) Evaluation der Maßnahmen sowie ergänzend die Planung von Schüler- und Elternbefragungen bilden einen Controllingansatz, der in der Bremer Schullandschaft noch seinesgleichen sucht. Für die Durchführung wird eine Kooperation mit dem Fachbereich Psychologie der Universität Bremen angestrebt.

Die unmittelbare Gewaltprävention ist im Ziel 5 des Schulprogramms verankert. Laut Leiterin befasst sich die Schule – koordiniert von einer Arbeitsgruppe „Gewalt in der Schule“ aus dem Kollegium – „seit Jahren intensiv“ mit dem Problemfeld. Im Ergebnis wird „aktuell eine freundliche und entspannte Stimmung“ konstatiert. Trotzdem wird auch die Existenz von Gewalt zugestanden. Beispielsweise räumt die Leiterin für die verbale Gewalt von Jungen eine starke Belastung (Wert 4) sowie für körperliche Jungengewalt und verbal-sexuelle Schülergewalt eine durchschnittliche Belastung (Wert 3) ein. Zugestanden wird auch eine – allerdings geringe – Belastung mit körperlicher-sexueller und strafrechtlich-relevanter Schülergewalt sowie mit Vandalismus. Hingewiesen wird im übrigen auf die Notwendigkeit von Konflikten für die Kindesentwicklung.

Interessant sind die drei Teilziele zur Gewaltprävention, weil sie nur in einem Punkt unmittelbar auf das Konfliktmanagement abheben (Befähigung zur kooperativer Konfliktlösung). Ansonsten geht es um den Ausbau der Solidarität (Wir-Gefühl stärken) und die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder. Dies weist darauf hin, dass der Sozialkompetenz und der Kommunikation ein überragender Stellenwert in der Gewaltprävention zugewiesen wird. Das gesamte Programm ist durchtränkt mit Projekten, die auf eine Stärkung der Kinder einerseits und auf die Identifikation mit der Schule andererseits hinauslaufen.

Das teilweise seit Jahren etablierte Konfliktmanagement nimmt dagegen wenig Raum ein. Zunächst haben die Kinder gemeinsam mit den „Erwachsenen“ (gemeint ist das gesamte Personal) verbindliche Regeln entwickelt und verankert. Das Personal hat sich auf eine „Kultur des Hinschauens“ und unverzügliches Eingreifen bei Regelverstößen verständigt. Zur Mediation ist vor einigen Jahren das Modell des Rundes Tisches, eine von zwei Lehrern betreute Institution zur Selbstregulierung von Schülerkonflikten mit schriftlich fixierten Kontrakten, eingerichtet worden. Hier werden insbesondere jene Fälle behandelt, die „klassenübergreifend, öfter wiederkehrend und von den Kindern oder vom Lehrer nicht gelöst werden können“. Konfliktgespräche initiiert nicht nur das Personal. Auch die Kinder selbst können über „Kummerkästen“ auf Konflikte hinweisen und eine Bearbeitung organisieren. Bei massiver Gewalt greifen konventionelle Methoden: die Schulleitung und die Eltern werden eingeschaltet und ein Kontraktmanagement findet zwischen Täter und Schulleitung statt. Hier wird u. a. auf die Unterstützung des Kontaktpolizisten, des Amtes für Soziale Dienste des Täter-Opfer-Ausgleichs und die Erziehungsberatung zurückgegriffen.

Diese und weitere Kooperationsverhältnisse (z. B. mit dem „Arbeitskreis Kind“) gehören ins unmittelbare Feld der Strategien für Konfliktintervention und Gewaltprävention. Auch die Fortbildung des gesamten Kollegiums zum Thema „Eigenständig werden“ (Vorprogramm von Lions Quest) und die obligatorisch in allen Klassen durchgeführten Sozial- und Verhaltenstrainings (Ferdinand, Fit for life, Hans-Wendt-Stiftung) haben zumindest Anteile, die sich unmittelbar der Gewaltprävention widmen. Doch schon bei diesen Qualifizierungsmaßnahmen steht die Vermittlung von Ich-Stärke und Identifikation mit der Gruppe im Zentrum. Als Leitsatz für die Gewaltprävention formuliert die Leiterin in einer Stellungnahme denn auch folgendes: „Über alle Maßnahmen steht unsere Erkenntnis, dass nur starke, sich ihres eigenen Wertes bewusste Kinder angstfrei und ohne Aggressionen miteinander umgehen können.“

Und genau in diesem Kontext ist das Angebot der Schule für Bremer Verhältnisse exorbitant groß. So gibt es eine Vielzahl an Maßnahmen und Projekten speziell im künstlerischen und sportlichen Bereich, die den Kindern mit allen Sinnen erfahrbare „neue Entwicklungsperspektiven eröffnen“, ihnen „möglichst viele Erfahrungen ihres Könnens abseits schulischer Lerninhalte vermitteln“, „die Freude am gemeinsamen Tun geben“ und „ihre Sensibilität und Kreativität stärken“. Diesbezüglich sind beispielhaft zu nennen:

- eine Zirkus- und eine Trommel-AG,
- der wöchentliche Besuch eines Künstlers im Rahmen des „muse-Projektes“ der Yehudi-Menuhin-Stiftung,
- regelmäßige schulinterne Sportturniere und
- ein großes, teilweise angeleitetes Pausenprogramm mit vielen sportlichen Aktivitäten.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Grundversorgung der Schüler, die nicht immer durch die Familien sichergestellt wird. Hier beteiligt sich die Schule am „Opus-Projekt“ (gesundheitsfördernde Schule). Mit den Projektmitteln wird eine Frühstücksecke finanziert, in der zwei Mütter gemeinsam mit wechselnden Schülergruppen gesundes Essen zum Selbstkostenpreis anbieten. Auch dieses Projekt stärkt die Identifikation der Schüler mit ihrer Schule.

Eine feste „Rhythmisierung des Schuljahrs“ sowie feste Schulrituale sollen den Kindern ein Orientierungsgefühl vermitteln. In den Jahresplänen sind verschiedene Aktivitäten fest verankert (Feiern, Turniere, Vorstellungen der AG-Ergebnisse etc.). Für den Monatsablauf wurde ein sogenanntes „Freitagsritual“ institutionalisiert. Dabei treffen sich an jedem letzten Freitag im Monat sämtliche Schulkollegen in der Pausenhalle. Neben verschiedenen Darbietungen von Schülern (Theater, Tanz, Lieder, eigene Gedichte oder Geschichten etc.) ist hier auch das Forum für die Begrüßung und Verabschiedung von Schülern bzw. Klassen sowie für die Ehrung einzelner Schüler (Kultur des Lobens) zu nennen. Abschließend singt die Schulgemeinschaft ein selbst getextetes Lied, den sogenannten „Lüssi-Rap“. Die längst noch nicht vollständig dargestellten Aktivitäten zur Stärkung der Schulgemeinschaft als wirksame Gewaltprävention soll zukünftig durch die Bildung von „altersgemischten Klassenfamilien“ und die Entwicklung hin zur Ganztagschule optimiert werden.

Die größten Defizite sieht die Schulleitung noch in der Einbindung der Eltern. Besonders die Beteiligung der Eltern in der Gremienarbeit gestaltet sich offenbar schwierig. Eine Anbindung ist bislang gelungen über das Programm „Geld für Stellen“, den Elternverein, ein wöchentliches Elterncafé, die Beteiligung am Integrationsprogramm „Mama lernt Deutsch“ und natürlich über Elternbriefe. In Planung befindet sich die Bildung eines Forums für Erziehungsfragen, in dem die Eltern miteinander ins Ge-

spräch kommen sollen. Auch über den Ausbau der bestehenden Einbindung der Eltern in die Grundversorgung (kochen) sollen Verbesserungen erzielt werden.

Trotz des starken Fokus auf eine starke Identifikation aller Schulakteure mit der Schule in einem sozialen Brennpunkt schottet sich die Schule keineswegs vom Stadtteil ab. Das Gegenteil ist der Fall. Laut Schulleitung hat sich die Schule „schwerpunktmäßig“ mit der Vernetzung mit anderen Einrichtungen im Stadtteil befasst. Sehr enge Kooperationen gibt es bereits mit zwei Horten, die in Zukunft (im Rahmen der Entwicklung der Ganztagschule) noch ausgebaut werden sollen. Auch über Kooperationen mit dem „Arbeitskreis Kind“, der Stadtteilkonferenz und der Jugendarbeit im Quartier sollen den Kindern die Übergänge von/zu angrenzenden Stufen erleichtert werden.

Beeindruckend an der Schule ist nicht nur das breite Bündel an Projekten, Maßnahmen, Aktivitäten und Ritualen zur Stärkung der Kinder und der Schulgemeinschaft, sondern vor allen Dingen deren Konsistenz. Das Schulprogramm mit seinen Teilzielen und der darin verankerten Controlling-Kultur scheint hier ein wirksames Instrument zur gemeinsamen Orientierung an übergeordneten Zielen zu sein.

Auch die zweite Schule, die wir hier vorstellen möchten, liegt im Norden Bremens, was die Frage nach gut ausgebauten Austauschprozessen in diesem Teil aufwirft. Es handelt sich hier um die Grundschule an der Borchshöhe. Der vom sozialstrukturellen Umfeld nicht übermäßig belastete Standort – die Schule nimmt im Sozialindex Rang 42 (von 72) in der sozialen Belastung ein – ist insofern eine besondere Schule, als es die erste gebundene Ganztagschule in Bremen ist und sie die damit einhergehenden Möglichkeiten im Feld der Gewaltprävention nutzt. Sie zeigt Möglichkeiten eines zukünftigen Schulsystems im Rahmen der Gewaltprävention auf. Anders als die Tami-Oelfken-Schule hat die Grundschule an der Borchshöhe neben der präventiven Vermittlung von Ich-Stärke und Solidarität auch in dem unmittelbaren Feld der Gewaltprävention sehr konkrete Maßnahmen ergriffen, die Schüler, Lehrer und Eltern gleichermaßen in die Pflicht nehmen.

Die Gewaltbelastung an der Schule ist nach Angaben der Schulleitung nicht dramatisch hoch. Die verbale und körperliche Gewalt von Jungen wird als stark empfunden, während nach den Angaben von Mädchen ebenso wie von Lehrern keinerlei Gewalt ausgeht. Interessanterweise wird für den schulischen Diskurs kein Gewaltaspekt für

wichtig oder sehr wichtig gehalten. Die größte Bedeutung wird der Gewalt im Stadtteil beigemessen, während alle anderen Aspekte von untergeordneter Relevanz sind.

Dabei betreibt die Schule eine sehr engagierte Gewaltprävention und einen regelmäßigen Diskurs. Unterrichtsprojekte zum Thema Gewalt führen sämtliche Klassen durch und in den Klassengesprächen wird das Thema obligatorisch angesprochen. Auch verfügt die Schule über eine Arbeitsgruppe zur Gewaltprävention und hat diesbezüglich ein dichtes Netz an Kooperationsverhältnissen aufgebaut. So gibt es eine feste Zusammenarbeit mit der Stadtteilkonferenz, dem Schulpsychologischen Dienst, der Polizei, dem Täter-Opfer-Ausgleich und Schups (gegen Schulvermeidung).

Neben dem Fragebogen hat die Schule einen – auf einem Präsenztage entwickelten – Maßnahmenkatalog vorgelegt. Dieser unterscheidet zwischen Grundsätzen einerseits und der konkreten Arbeit bzw. der konkreten Angeboten mit und für Kinder. Die vom Kollegium einstimmig verabschiedeten Grundsätze richten sich zunächst einmal an alle erwachsenen Schulakteure und natürlich in besonderer Weise an den Lehrkörper. So verpflichtet man sich und alle Erwachsenen

- auf eine Kultur des „Hinsehens und Hinhörens“,
- auf eine Vorbildfunktion,
- auf ein grundsätzliches Ernstnehmen von Konflikten,
- auf eine klare Orientierung an gemeinsamen Regeln „als Basis für das tägliche Miteinander“ sowie
- auf das Vorleben und die Durchsetzung von sozialen Umgangsformen „als täglicher Bestandteil der schulischen Arbeit“.

Eine Fortbildung des gesamten Kollegium in ETEP (Entwicklungstherapie und Entwicklungspädagogik) und ein darauf folgender Präsenztage wurden dazu genutzt, sich auf gemeinsame Erziehungsstile und Trainings zu einigen, die im Umgang mit Kindern „mit besonderen Bedürfnissen“ obligatorisch zum Einsatz kommen. Auch im Konfliktmanagement sind Teamarbeit und Absprachen im Kollegium zentrale Elemente, wie auch die Einbindung der Schüler.

Die Konfliktbearbeitung findet auf mehreren Ebenen statt. Zunächst einmal lässt die gebundene Ganztagschule einen Tagesablauf zu, in dem es täglich drei Gesprächsrunden mit den Kindern gibt, wo zeitnah kleinere Konflikte im Klassenverband besprochen werden können. Darüber hinaus hat die Schule in einzelnen „Lernhäusern“

*Beschwerdebücher* installiert. Die dort niedergeschriebenen Konflikte werden im Rahmen von obligatorischen „Wochenreflexionen“ aufgearbeitet. Für überschaubare Konflikte unter Schülern verschiedener Lernhäuser existiert zum einen eine Schülerstreitschlichtung (ausgebildete Viertklässler) mit einem festen Raum- und Zeitangebot („Friedensbrücke“). Zudem bietet die Schule den Kindern einmal wöchentlich (freitags) – ebenfalls mit festen Raum- und Zeitangebot – eine Konfliktmediation durch einen Sonderpädagogen an. Die von Erwachsenen geleiteten Konfliktgespräche mit Täter und Opfer werden von der Schulleitung als wirkungsvollste Teilhabe der Schüler im Konfliktmanagement genannt, was auf eine sehr hohe Akzeptanz des Mediationsangebots schließen lässt.

Während es für die Streitschlichter feste Verhaltensregeln im Konfliktmanagement gibt, steht eine Vereinheitlichung auf Seiten des Kollegiums noch aus. In diesem Kontext werden Teambuildingveranstaltungen genutzt. Die Schule nimmt am Großprojekt Lehrer im Team (LIT) teil und versucht auch in diesem Rahmen, die Kooperation zu optimieren und Absprachen zu entwickeln. Gegenwärtig wird mit Hilfe von Konferenzen an einer Vereinheitlichung des Verhaltens und der Techniken zur Beruhigung aggressiver Personen und Situationen gearbeitet. Auch an einer Verständigung darüber, wann Konsequenzen aus Regelverstößen gezogen werden und wie diese ggf. aussehen, arbeitet das Kollegium.

Wenn die Absprachen des Kollegiums getroffen und verankert sind, verfügt die Schule über ein umfangreiches Regelwerk, das teilweise unter Beteiligung der Schüler entwickelt wurde. Regeln wird – „als Basis für das tägliche Miteinander“ – ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt. Zunächst einmal verfügt die Borchshöhe wie viele andere Schulen über gemeinsam entwickelte Schulregeln. Darüber hinaus existieren zielgruppenorientierte Ordnungen.

Für die Schüler konnte ein sogenanntes „Hosentaschenbuch“ als Verhaltens- und Umgangsgrundlage erarbeitet werden. In allen Lernhäusern hängen diese Regeln in Posterformat an den Wänden. Für die Viertklässler werden tatsächlich persönliche Regelbücher angefertigt, die sie jederzeit bei sich tragen können (daher der Name), was die Verbindlichkeit noch einmal verstärkt. Im Sinne einer Vereinheitlichung des Verhaltens von Schule und Eltern wurde vom Kollegium (gemeinsam mit dem Elternbeirat?) ein „Umgangs-Leitfaden der Schule für Eltern“ entwickelt und in Umlauf gebracht. Inwieweit dieser greift, ist auf der Papierlage nicht zu ermessen.

Neben der aktiven Teilhabe der Kinder führt die Schule gemeinsam mit der Polizei für alle Viertklässler das Verhaltenstraining „Cool sein – cool bleiben“ durch. Um die erworbenen Kompetenzen und Praktiken für die Schüler langfristig nutzbar zu machen, werden gemeinsame Konferenzen mit den weiterführenden Schulen zur „Verabredung gemeinsamer Maßnahmen und Regeln avisiert“, was überaus positiv zu bewerten ist.

Da die Schule derart viel zum Konfliktmanagement und zur Gewaltprävention beizutragen hat, bleibt im Fragebogen nur wenig Platz für Angaben über Maßnahmen zur Verbesserung bzw. Optimierung des sozialen Klimas. Verwiesen wird hier – wiederum mit Blick auf die gebundene Ganztagschule – auf die „Einführung neuer Lernformen“. Daneben wird die gemeinsame Schulhofgestaltung mit den Schülern „zum anregenden Bewegungs- und Spielraum“ genannt. Dies geht einher mit bereits bestehenden Pausen- und Ganztagsangeboten „als Maßnahme zur Umlenkung von Aggression in Bewegung“.

Alles in allem besticht die Grundschule Borchshöhe mit teilweise sehr innovativen Formen der Entwicklung und Vermittlung von Regeln, mit einem sehr ausgefeilten und mehrstufigen Konfliktlösungskonzept und einem stark ausgebauten Kommunikationsnetz im Kollegium wie auch mit den Schülern.

### **3.1.3 Fortbildungsanstrengungen**

Die Qualifizierungsmaßnahmen der Grundschulen für Lehrer und Schüler im Feld der Gewaltprävention und des Konfliktmanagements sind trotz der zahlreichen Angebote in jüngster Zeit insgesamt schwach ausgeprägt. 26 Schulleitungen können in diesem weiten Feld für keine der beiden Statusgruppen jedwede Nennungen machen; bezogen nur auf das Lehrpersonal sind es sogar 38 Schulen und im Hinblick auf die Schülerqualifizierung mit sozialen Kompetenzen sind 39 Schulen bislang untätig.

Dies kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass inzwischen sehr viele Schulen Sozial- und Verhaltenstrainings für die Schüler anbieten. Soweit diese namentlich angeführt waren (was längst nicht immer der Fall ist), spielen die Angebote „Ferdí“ des Schulpsychologischen Dienstes, das noch junge Verhaltenstraining „Cool sein – cool bleiben“ der Polizei sowie die Selbstverteidigung für Mädchen (WSD) eine herausragende Rolle. Eine vergleichsweise hohe Bindungsfähigkeit haben auch die größeren und sehr systematischen Projekte des Kinderschutzbundes. Projekte zum Erwerb sozialer Kompetenzen, die allerdings nur vereinzelt durchgeführt werden, sind zudem „Fit



for life“, „Kinder stark machen“ und „Faustlos“. Angebote zur Prävention von sexueller Gewalt etwa mit Schattenriss werden kaum genutzt.

Einige Schulen organisieren eigene Fortbildungen für die Kinder im Rahmen größerer und teilweise langfristiger Präventionsprojekte. So veranstaltet die Grundschule Osterhop ein Projekt „Freundliche Schule“ und ein weiteres mit dem Titel „Schlimme Wörter – nein danke!“. Diese Projekte sind flankiert von regelmäßigen Schülertreffen zur Besprechung von Problemen. In der Grundschule am Mönchshof läuft bereits seit vier Jahren ein Projekt „miteinander – füreinander“, womit die Qualifizierung der Schüler als fest verankerte Aufgabe zu bezeichnen wäre. Ebenfalls in Bremen-Nord in der Grundschule Am Wasser wird schlicht darauf verwiesen, dass die Gewaltprävention für alle Klassen ein obligatorisches Unterrichtsthema sei. Eine spezielle Qualifizierung findet an der Oslebshauer Heerstraße statt, wo die Kinder sich durch die Beteiligung an Schülerbefragungen und die Mitarbeit in einer AG Gewaltprävention für das Thema sensibilisieren. Qualifizierungen für das Konfliktmanagement durch Schüler (Stichwort Streitschlichtung) werden überraschend nicht genannt.

In der Lehrerfortbildung stechen einige Schulen deutlich heraus. Dies ist u. a. die Grundschule Burgdamm, wo das gesamte Kollegium Qualifizierungen in den Feldern Mediation, Konfliktbearbeitung und Gesprächsführung erhielt. Darüber hinaus beteiligen sich einige Kollegen an dem Angebot der Bürgerstiftung für eine professionelle Konfliktbearbeitung. Die Schule sieht sich derart qualifiziert, dass sie inzwischen selbst Fachtage auch für Externe durchführt. Die Ausbildung für das Konzept der „gewaltfreien Kommunikation“ und deren Verankerung hat man sich offen in der Grundschule an der Brinkmannstraße auf die Fahnen geschrieben. Sehr aktive Bildungsarbeit wird ebenso am Halmersweg (SchiLF, Eine Welt der Vielfalt, Fortbildungen zu Schulregeln u. Gewaltprävention). Gerade die Schulinterne Lehrerfortbildung bietet sich als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Präventionsstrategien aufgrund ihrer inhaltlichen Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an konkrete Schulsituationen an. Die Lutherschule in Bremerhaven hat diese Möglichkeit gezielt genutzt. An der Johannisschule ist aus einer solchen Fortbildung eine Arbeitsgruppe entstanden, die nun die Arbeit am Thema Gewaltprävention fortsetzt.

Überraschend werden Mediation und Streitschlichtung auch in der Lehrerqualifizierung nur selten genannt. Dagegen spielt der Umgang mit schwierigen Schülern in der Anwahl von Fortbildungen (etwa ETEP) schon eine größere Rolle. Abschließend

vielleicht noch ein Hinweis auf die Grundschule an der Parsevalstraße, wo sämtliche Lehrer Ausbildungen für die Durchführung von Sozialtrainings mit den Schülern wie für einen schulintern organisierten Täter-Opfer-Ausgleich erhalten haben. Darüber hinaus wurden die Kompetenzen in Methoden und Evaluation (Teilhabe am Großprojekt Schule und Partner), in der Lehrer-Schüler-Interaktion, in der Diagnostik für Hochbegabung und für die Durchführung differenzierter Unterrichtsangebote verbessert, so dass ein breites Bündel zusätzlicher Fähigkeiten die Schule bereichern kann.

### **3.1.4 Erfassung der Gewaltsituation**

Die fortwährende Situationsanalyse an der Schule ist eine zentrale Grundlage für jede effektive Gewaltprävention. Gerade im Grundschulbereich ist die Herstellung eines offenen Gesprächsklimas mit den Schülern, aber auch im Kollegium von hoher Bedeutung. Für ein hohes Engagement der Klassenleitungen zur Evaluation und Bearbeitung von Konflikten im Klassenverband spricht zunächst einmal der Befund, dass 66 der insgesamt 89 Schulleitungen angeben, die Gewaltproblematik sei in fast allen Klassen ihrer Schulen obligatorischer Gegenstand der regelmäßigen Klassenstunden. Darüber hinaus führen einige Schulen regelmäßige Gesprächsrunden durch, haben Beschwerdebücher oder Kummerkästen als Teil der Schulkultur verankert oder bieten feste Beratungs- und Mediationsstunden für die Kinder an. Eine klassenübergreifende Informationspolitik wird üblicherweise informell über einen Austausch von Schulleitung und Kollegium avisiert. Auch der Austausch mit dem Elternbeirat (59 von 89 Schulen) ist für die Schulleitungen ein wichtiges Instrument zur Gewinnung eines Überblicks zur Gewaltsituation. Inwieweit dabei auch das Verhalten des Lehrkörpers thematisiert wird, dürfte von Schule zu Schule divergieren. Die Schülervertretungen spielen im Primarstufenbereich bislang nur eine sehr geringe Rolle im schulischen Evaluationsprozess.

Insgesamt neun Grundschulen haben versucht, mit externer Unterstützung eine systematische Bestandsaufnahme durchzuführen. Die entscheidende und offenbar sehr konstruktiv wirkende Institution in diesem Kontext ist eindeutig der Kinderschutzbund (sieben Nennungen). In seinen Angeboten verknüpft diese Einrichtung die Evaluationsprozesse mit konkreten Präventionsmaßnahmen, die an spezifischen Problemlagen anknüpfen. Eine Erweiterung des Angebotes ggf. auch durch Bündelungen von Maßnahmen wäre für die Gewaltprävention in der Bremer Grundschul-landschaft zu begrüßen.

Sehr erfreulich im Handlungsfeld Evaluation ist der Befund, dass über ein Drittel der Grundschulen in Bremen und Bremerhaven angeben, eigene Erhebungen zur Gewaltsituation durchgeführt zu haben. Für eine relativ große Verbreitung systematischer Versuche einer Bestandsaufnahme und – darauf aufbauend – der Entwicklung von Konsequenzen daraus spricht auch die Einrichtung von Arbeitsgruppen zur Gewaltprävention an immerhin 24 Grundschulen (27%). Die Erhebungen selbst sind nicht nur selbst Ausdruck einer bestehenden Sensibilität für die Themen Gewalt und Sozialklima, sie implizieren auch im Prozess der Entwicklung, Durchführung und Auswertung eine Verstärkung dieser Sensibilität.

Einige Schulen wie z. B. die Tami-Oelfken-Schulen sind gegenwärtig dabei, obligatorische Eltern- und Schülerbefragungen in eine breitere Evaluationskultur als Teil des Schulprofils zu verankern. Nach Papierlage scheint bislang die Schule an der Andernacher Straße die einzige Grundschule im Land Bremen zu sein, die im Rahmen eines internationalen Projektes ("respect each other") umfassende Schülerbefragungen zum sozialen Klima, zur Gewaltsituation und zum Sozialverhalten der Lehrer mindestens viermal jährlich durchführt und Konsequenzen daraus zu ziehen versucht. Klassenbezogenen Teams werden die Ergebnisse mit klaren Arbeitsaufträgen weitergegeben. Den Schülern wird damit demonstriert, dass ihre Erfahrungen und Probleme ernst genommen werden und ein wichtiger Teil des Schulentwicklungsprozesses sind.

Grundsätzlich ist die systematische Evaluation als Teil der Schulentwicklung im Grundschulbereich wie in allen anderen Schularten ein ebenso zentrales wie wenig berührtes Handlungsfeld. Natürlich braucht die Durchführung entsprechender Aktivitäten spezifische Ressourcen. Einerseits sollten hier bereits existierende Fragebögen (z. B. eben Andernacher Straße oder Oslebshauer Heerstraße) herangezogen werden. Zum anderen ist gerade im Grundschulbereich eine Bündelung von Schülerbefragungen (organisiert etwa von den Regionalkonferenzen) denkbar. Auch Fortbildungsangebote sollten in diesem Feld unbedingt genutzt werden.

### **3.1.5 Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt**

Auf die Frage nach Interventionsstrategien gegen verbal oder körperlich gewalttätig agierende Lehrer fällt den Schulleitern aus der Primarstufe wenig bis nichts ein. Sehr viele verwahren sich schon gegen die Möglichkeit derartiger Verhaltensweisen. Von den 89 Schulleitern machen 79 – über den Hinweis der Absenz solcher Gewalt hin-

aus – keinerlei Angaben zum Umgang mit Lehrgewalt. Von den zehn verbleibenden Schulen verweisen fünf Schulleiter ausschließlich auf Dienstgespräche, wobei sich ein Schulleiter hier auf konkrete Erfahrungen mit zwei Kollegen bezieht, in denen die Haltung gegenüber den Kindern thematisiert wurde. Ein weiterer Schulleiter begnügt sich mit dem Hinweis auf die „Vorbildfunktion“ des Lehrpersonals.

Die Johannesschule in Bremerhaven hat wie etliche andere Schulen auch „Absprachen im Kollegium“ über gemeinsame Verhaltensweisen und Selbstverständnisse getroffen. Während der Umgang mit Regelverstößen von Schülern häufig ein Teil dieser Absprachen ist, scheint dies für den Lehrkörper kaum zu gelten. Verhaltensleitende Vorstellungen für den Umgang mit entsprechenden Lehrern, die über Dienstgespräche hinausgehen, scheint es lediglich in der Grundschule an der Paul-Singer-Straße zu geben. Hier werden ggf. Klassenelterngespräche durchgeführt, in denen mit einer transparenten und „kooperativen Herangehensweise“ eine Fallbearbeitung stattfindet und nach wirkungsvollen Lösungswegen gesucht würde. Interessant ist vielleicht noch die Zwinglischule in Bremerhaven, in der gegenwärtig an Interventionsstrategien auch für Lehrgewalt gearbeitet wird. Alles in allem bringt es aber die Leitung der Grundschule an der Horner Heerstraße auf den Punkt, wenn sie auf die Frage nach dem Umgang mit Lehrgewalt antwortet, dass es sich hier um eine „Grauzone“ handele.

Überraschender als die praktisch nicht vorhandenen Strategien im Umgang mit Lehrern ist der Befund, dass mit 48 deutlich mehr als die Hälfte aller Grundschulleitungen auch keine Angaben über einheitliche Verfahren im Umgang mit massiver Schülergewalt machen können. Teilweise wird auch hier darauf verwiesen, dass es derartige Gewalt von Schülern an ihrer Schule nicht gebe. Häufig jedoch – so unser Eindruck – wurde schlicht versäumt, daran im Kollegium zu arbeiten; manchmal mit dem (u. E. unsinnigen) Hinweis, dass homogene Strategien der Notwendigkeit, dem einzelnen Schüler in seinen komplexen Verhaltensdispositionen und Lebensbedingungen gerecht zu werden, zuwiderliefen. Über die 48 Schulen ohne Angaben hinaus gibt es noch einige Schulleitungen, welche sich selbst die Bearbeitung massiver Schülergewalt exklusiv zu eigen machen, was sicherlich keiner ausgefeilten Strategie gleichkommt.

An einer Reihe von Schulen wurde dagegen offenbar systematisch an einem vereinheitlichten Umgang mit Schülergewalt gearbeitet. So verweisen beispielsweise die

Grundschulen Weidedamm, An der Gete, Uphuser Straße wie auch die Johannes-schule explizit auf feste Absprachen im Kollegium. Derartige Festlegungen im Kollegium bestehen sicherlich in weiteren Schulen oder werden dort gegenwärtig erarbeitet. Regelkataloge, in denen auch Sanktionen für Schüler festgeschrieben sind, gehören in einigen Schulen fest zur Schulkultur. An der Grundschule Oderstraße beispielsweise wurde ein Regel- und Maßnahmenkatalog gemeinsam von Lehrern, Schülern und Eltern entwickelt. Gleiches gilt für die Grundschule Schönebeck.

Obligatorisch in der Intervention – und das dürfte auch für die Schulen ohne Angaben gelten – ist natürlich die Einbeziehung der Eltern. Die Grundschule Grambke nimmt die betroffenen Eltern in ihrem Konfliktmanagement jedoch stärker in Pflicht und fordert diese mit verpflichtenden Impetus (es gibt keine gesetzliche Grundlage) auf, ganze Vormittage am Unterricht teilzunehmen. Sie erzielt damit gute Erfolge im Bezug auf eine Verhaltensänderung der Kinder. Andere Schulen binden zur Integration der Eltern eine Erziehungsberatungsstelle (z. B. Grundschule Kirchhuchting) ein. Eine klinisch-therapeutische Methode wählt die Theodor-Storm-Schule. Kommt es zu massiver Gewalt, so führt die Schulleitung oder aber ein Betreuer sofort Hausbesuche durch und es kommt zu einer Einzelbetreuung. Flankierend wird ein (externer) Schulpsychologe oder sogar eine Tagesklinik („Strohalm“) hinzugezogen. Die obligatorische Einbeziehung von Institutionen wie z. B. dem Schulpsychologischen Dienst, dem Kontaktpolizisten oder dem Amt für Soziale Dienste in das unmittelbare Konfliktmanagement spielt aber im Grundschulbereich eine untergeordnete Rolle.

In einigen Schulen bestehen sehr klare und verbindliche Sanktionsstufen bei Regelverstößen für die Schüler. Exemplarisch kann hier die Festlegung der Grundschule an der Delfter Straße genannt werden, die folgende, für sich unspektakuläre Stufen angibt: „Ermahnung – Suspendierung von der Pause – längeres Pausenverbot und Meldung an die Eltern – Elterngespräch – Ordnungsmaßnahmenkatalog.“ Eine Verhaltensänderung der Schüler fußt dabei längst nicht bei allen Schulen primär auf Sanktionen. Viele Schulen setzen auf den Erfolg von Mediationsprozessen durch moderierte Täter-Opfer-Gespräche. Hierzu wurden „Runde Tische“ eingerichtet, werden schulinterne Täter-Opfer-Ausgleiche durch Pädagogen oder Schüler durchgeführt oder stehen spezielle Mediatoren (in der Regel fortgebildete Lehrer) zur Verfügung. Zwar werden auch hier in der Regel Auflagen und Bewährungsfristen festgelegt. Ein ausgewiesenes Kontraktmanagement im Umgang mit Gewalt ist jedoch noch die Ausnahme (Grundschule Farge, Buntentorsteinweg).

Nur wenige Schulen verknüpfen Ordnungsmaßnahmen sowohl mit einer institutionalisierten Mediation als auch mit Hilfsangeboten an die Schüler zur Verhaltensänderung. Eine der Ausnahmen ist hier die Lutherschule in Bremerhaven. Auf der Basis eines „Kontrakts gegen Gewalt“ tagt bei massiven Regelverstößen der „Klassenrat“ und legt Maßnahmen fest. Obligatorisch kommt eine Streitschlichtung hinzu. Über eine enge Kooperation mit dem Schulpsychologischen Dienst, der Sozialarbeit im Quartier und dem Amt für Jugend und Familie erhalten schließlich Schüler und Eltern flankierend Hilfen, die auf eine Änderung des Verhaltens abzielen. Etwas abstrakt in der Formulierung scheint es auch an der Grundschule Parsevalstraße ein sehr professionelles Konfliktmanagement zu geben. Folgende Hinweise werden gemacht: „Austausch mit Eltern und Kollegen – Konferenzen – externe Beratung (Schulpsychologischer Dienst, Fritz-Gansberg-Schule) – interne Entlastungssysteme – Eskalationsvermeidung – Verhaltensmodifikation“. Hier könnte ein genauerer Blick lehrreich sein.

### **3.1.6 Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement**

Angesichts der stark ausbaufähigen Fortbildungsaktivitäten im Grundschulbereich kann nicht verwundern, dass nur an wenigen Grundschulen manchen Lehrern aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen eine besondere Rolle im Konfliktmanagement zukommt. Nur 22 der 89 Schulleiter machen hier Angaben. Teilweise wird dabei auf die (obligatorische) Kooperation der Grundschulen mit den abgeordneten Sonderpädagogen aus den Förderzentren hingewiesen (Kirchhuchting, Mönchshof). Inwieweit diese Sonderpädagogen in der Konfliktbearbeitung für alle Schüler spezielle Aufgaben übernehmen, kann nicht beurteilt werden. Teilweise führen sie wie etwa in der Grundschule Robinsbalje in den Klassen Verhaltenstrainings durch und sind damit fester Bestandteil der schulischen Präventionsarbeit. In jedem Fall aber existieren für sämtliche Schulen mit sozialpädagogischem Förderbedarf interessante personelle Ressourcen, die beim Aufbau eines koordinierten Konfliktmanagements und einer stringenten Gewaltprävention hilfreich sein können.

Einige Schulen verfügen über Lehrer oder Sozialpädagogen, die nach speziellen Fortbildungen z. T. mit festen Raum- und Zeitangeboten Konfliktmediationen durchführen (u. a. Grundschulen Bunnsackerweg, Parsevalstraße, Almersschule, An der Gete, Lüssumer Ring, Borchshöhe, Alter Postweg, Rechtenflether Straße, Johanneschule, Lutherschule). Die Organisation der Mediationstätigkeit variiert dabei offen-

kundig. Teilweise wird in „Runden Tischen“ stark auf eine Selbstregulierung der Konflikte gesetzt. Auf eine unmittelbare Betreuung der Schülerstreitschlichtung durch speziell ausgebildete Kollegen verweisen nur die Leitungen der Grundschulen Burgdamm, Düsseldorfer Straße, Lutherschule und Zwinglischule. Über schuleigene Sozialpädagogen verfügen die Grundschulen kaum. Eine der wenigen Ausnahmen, die Grundschule an der Paul-Singer-Straße, führt mit Hilfe dieses Pädagogen ein spezielles Sozialtraining mit den Kindern durch. Diese Schule ist gemeinsam mit der Robinsbalje auch eine von nur zwei Grundschulen, die über einen ausgebildeten Beratungslehrer als zentrale Anlaufstelle für Kinder (aber auch Lehrer) verfügen.

Wie die Grundschule an der Paul-Singer-Straße verfügt auch die Robinsbalje über ein konsistentes Netz fester Zuordnungen für das Konfliktmanagement und die Gewaltprävention: der Beratungslehrer ist zuständig für die Betreuung der Schülerstreitschlichtung und persönliche Mediationstätigkeit, der zugeordnete Sonderpädagoge führt obligatorisch Verhaltenstrainings mit den Schülern durch, und ein Sozialpädagoge begleitet und stützt die Verankerung von Lions Quest als Bestandteil des Schulprofils.

Was angesichts von bestehenden Arbeitsgruppen in über einem Viertel der Grundschulen doch sehr überraschen muss, ist der Befund, dass lediglich zwei Schulleiter auf derartige Arbeitsgruppentätigkeiten im Kontext der Übernahme spezifischer Aufgaben hinweisen (Grundschulen Delfter Straße u. Am Wasser). Faktisch dürften hier feste Zuordnungen weit häufiger verbreitet sein.

### **3.1.7 Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung**

Insgesamt 58 Grundschulleiter machen Angaben über gezielte Projekte zur Verbesserung des sozialen Klimas. Für die Schulen ohne Angaben fällt auf, dass es sich dabei (1) relativ häufig um Bremerhavener Grundschulen und (2) für die Stadtgemeinde um Standorte mit privilegierten sozialen Rahmenbedingungen handelt.

Insgesamt jedoch gibt es auch über obligatorische Maßnahmen wie Schulfeste, Wandertage, Klassenfahrten, unterrichtsbezogene Projekte oder Arbeitsgemeinschaften und dgl. viele Aktivitäten, mit denen das soziale Klima in den Schulen verbessert bzw. stabilisiert werden soll. Besonders zu nennen sind hier zunächst einmal größere Projekte, die sich unmittelbar und über einen längeren Zeitraum der Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder widmen und darüber hinaus z. T. über Fortbildungen des Lehrkörpers fest in die Unterrichtskultur als Querschnittsaufgabe veran-

kert werden sollen (z. B. „Kinder stark machen“, „Fit for life“, „Seelenvogel“ etc.). Häufig sind auch Sozial- oder Verhaltenstrainings ein wichtiger Bestandteil derartiger Projekte. Daneben führen einige Schulen selbst organisierte Projekte zum sozialen Umgang miteinander durch, die Namen wie „Höflich ist cool“ (Karl-Marx-Schule), „Zivilcourage“ (Johannesschule), „Freundschaft, Liebe, Streit“ (Kinderschule), „Wir sind eine Schule“ (Glockenstraße), „Unsere erste Woche ohne Zank und Streit“ (Buntensteinweg), „Demokratie von Anfang an“ (Hammersbeck), „Höflichkeitswochen“ (Arsten) und dergleichen tragen.

Ein zweiter wichtiger Arbeitsschwerpunkt vieler Grundschulen zur Verbesserung betrifft die Schul- und besonders Schulhofgestaltung (insgesamt 15 Nennungen). Grundsätzlich erhöhen attraktive bauliche Zustände in der Schule und in den Klassenräumen die Bereitschaft aller Schulakteure, sich mit der Schule positiv zu identifizieren. Dies gilt besonders dann, wenn sich Schüler, Eltern und Lehrer aktiv an der Schulverschönerung bzw. Instandhaltung beteiligen. Neben diesem Aspekt spielen bei den baulichen Maßnahmen auch die Bedingungen der Kinder (a) für einen kontrollierten Stressabbau durch Bewegung (z. B. „Bewegungslandschaft“ in Rönnebeck) und (b) zur Beruhigung (z. B. „Pausenzone Paradies“ in Hammersbeck) eine Rolle für die Herstellung eines entspannten Lernklimas.

Der Stressabbau durch Bewegung oder Ruhe lässt sich für die Kinder optimieren durch spezielle Angebote, die von Erwachsenen (in der Regel Lehrer) angeleitet sind. Mehrfach wird hier die große Bedeutung zusätzlicher Sportangebote genannt, etwa durch AGs. Gerade dem Sport kommt auch eine wichtige Aufgabe in der Vermittlung von Erfolgserlebnissen und Anerkennung jenseits des Fachunterrichts zu. Die Grundschule Rönnebeck ist besonders aktiv im sportlichen Bereich. Sie hat eine Bewegungslandschaft errichtet, bietet „Sportpausen“ und viele Sport-AGs an und verweist nicht ohne Stolz auf den errungenen Titel als Bremer Grundschulmeister im Fußball. Für die Pausen gibt es an der Grundschule Borchshöhe und an der Tami-Oelfken-Schule als eine sehr zu begrüßende Besonderheit regelmäßig angeleitete Pausenangebote für die Kinder. Eine Gestaltung auch körperlich ausgetragener Konflikte ist u. a. in der Grundschule Hammersbeck („Raufen nach Regeln“, „Kampfpause“) organisiert. Die zeitliche flexible Gestaltung der Pausen wird an der Stichnathstraße als wichtiger Beitrag zum sozialen Klima bewertet („offene Pause“).



Neben dem Sport kommt künstlerischen Angeboten eine hohe Bedeutung für das Schulklima zu. Theater-Projekte, Zirkus-AGs und dergleichen sind wichtige Instrumente zur Stärkung des Selbstwertgefühls und des sozialen Lernens. Manche Schule widmet sich in solchen Aktivitäten unmittelbar dem Gewaltthema. So hat etwa die Johannesschule in Bremerhaven ein Musical zum Thema Gewalt einstudiert und aufgeführt.

Aus Sicht einiger Schulen wirkt sich das jahrgangsübergreifende Arbeiten mit den Schülern positiv auf das Klima aus. Dies findet manchmal noch in bescheidenem Rahmen statt, wenn etwa in Seehausen ältere Schüler den jüngeren Kindern vorlesen oder AGs quer zu den Jahrgängen angeboten werden (Weidedamm). An anderen Schulen wie etwa in Grambke, wo Jahrgangsteams der Stufen eins bis drei und vier bis sechs gebildet werden, ist dies ein zentraler Aspekt für das Schulklima. Hier gibt es ein stark ausgebautes Patensystem, und es wird darauf verwiesen, dass sich insbesondere die älteren Kinder stark in der Verantwortung für die jüngeren Kinder und den Schulalltag sehen.

Die Einbindung der Kinder als Beitrag für eine gute Atmosphäre hat weitere Facetten: die Schülerstreitschlichtung, Schülerkonferenzen, ein Schülerparlament, von Schülern geleitete Klassenstunden, die Mitarbeit an der Entwicklung der Schulregeln, ein „Defending Team“ (Farge) u. a. m. Neben der Einbindung der Schüler wird im Kontext von Regelentwicklung, Pausengestaltung, die Einrichtung von Mittagstischen, einer gut ausgebauten Kommunikation auch auf die Mitarbeit der Eltern als wichtiges Handlungsfeld verwiesen. Zur Verbesserung des Identifikationsgrades der Schüler und Eltern wird auch auf deren Beteiligung an Befragungen, Festvorbereitungen, Schulprogrammentwicklungen etc. verwiesen.

### **3.1.8 Besondere Formen der Schülerbeteiligung in Konfliktmanagement**

Während die Schülerstreitschlichtung in der Primarstufe noch wenig ausgebaut ist, gibt es doch an beinahe jeder zweiten Grundschule ein Patensystem. Die gemeinsame – zum Teil auch eigenständige – Regelentwicklung (Klassen- und Schulordnung, Schulprogramm etc.) wird gar in bald drei Vierteln der Schulen praktiziert, und auch beim Umgang mit Regelverstößen partizipieren die Schüler in über 60 Prozent der Grundschulen. Vor dem Hintergrund dieser Ausmaße muss schon erstaunen, dass nur eine Minderheit von 37 Schulleitern Angaben zu besonders erfolgreichen Beteiligungsformen für die Schüler machen konnte.

Insgesamt ist festzustellen, dass der Interessenvertretung der Schüler in der Primarstufe für die Präventionsarbeit ein geringer Stellenwert eingeräumt wird. Vereinzelt wird eine positive Wirkung von „Klassensprecherversammlungen“ (Andernacher Straße, Grolland) konstatiert. Die Grundschule am Weidedamm verweist auf Kinderkonferenzen, die „Wir-Gefühl“ und Solidarität erzeugen, und an der Paul-Singer-Straße fungieren die Klassensprecher als „wichtige Ansprechpartner“. Eine als erfolgreich bewertete systematischere Rolle kommt den Schülergremien lediglich in zwei Grundschulen in Bremen Nord zu: an der Wigmodistraße und in Hammersbeck. Beide Schulen partizipieren am Programm „Demokratie von Anfang an“ und haben neben den Klassenräten auch Schulparlamente eingerichtet, mit denen eng kooperiert wird. Hier, so die Schulleiter, werde Selbstbeteiligung und Eigenverantwortlichkeit ausgebildet, die zumindest mittelbar präventiv gegen Gewalt wirke. Die Schüler fühlen sich ernst genommen. In Hammersbeck konnte gar auf Initiative des Schülerrates eine Schülerbefragung durchgeführt werden.

Immerhin elf Schulleiter sehen in ihren Patensystemen einen besonders erfolgreichen Beitrag zur Gewaltprävention. Diese dürften in ihrer qualitativen wie quantitativen Reichweite sehr unterschiedlich weit ausgebaut sein. An der Grundschule am Pulverberg greift etwa das Patensystem bis in das Kindertagesheim hinein, am Pfälzer Weg wurde ein „Helfersystem in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe eingerichtet, und an der Fischerhuder Straße nehmen die älteren Kinder die Funktion als Schlichter ein. Sehr stark ausgebaut und verbunden mit einem jahrgangsübergreifenden Unterricht ist das Patensystem in Grambke, wo auch ein sehr guter Erfolg für die Gewaltprävention konstatiert wird.

Die mit einigem Abstand effektivste Form der Schülerbeteiligung wird offenkundig in der Entwicklung verbindlicher Regeln und – nicht ganz so verbreitet – Konsequenzen bei Regelverstößen gesehen. In Schönebeck beispielsweise werden die Kinder auch für die Durchsetzung ihrer Regeln wie auch für die Sanktionierung von Schülern in die Verantwortung genommen; in anderen Fällen ist dagegen nur von Gesprächen über Regeln die Rede. Transparenz und die Vorbeugung vor willkürlichen Handlungsmustern bei Regelverstößen würden so gesichert, was die Wirkung der Regeln verbessere, so etwa die Schulleitung der Parsevalstraße. In einigen Fällen sind Schüler Mitglieder von Arbeitsgemeinschaften zur Erstellung einer Schulordnung, in anderen Schulen erarbeiten sie völlig eigenständig ihre Regeln.

Die Schülerstreitschlichtung wird dagegen kaum als erfolgreiche Strategie genannt (nur Kinderschule, Halmersweg, Seehausen). Eine sehr interessante Angabe macht die Leitung der Grundschule am Wasser zur Schülerbeteiligung. Dort wurde ein Beschwerdesystem verankert, in dem die Kinder selbst entscheiden, ob eine Selbstregulierung der Konflikte möglich ist oder ob Lehrkräfte hinzugezogen werden müssen. Schließlich sieht die Kinderschule in der eigenständigen Pausengestaltung der Kinder einen Beitrag zur Ausbildung von Selbstbestimmung und damit auch von aktiver Gewaltprävention.

### **3.1.9 Besondere Formen der Elternbeteiligung im Konfliktmanagement**

Die Einbindung betroffener Eltern in die Fallbearbeitung ist gerade im Grundschulbereich obligatorisch. Auch ist der generelle Austausch zwischen Schulleitung und Elternbeirat zum Thema Gewalt und in diesem Kontext die Kommunikation über konkrete Fälle durchaus verbreitet. Dagegen werden die Elternbeiräte – wie insgesamt in der Bremer und darüber hinaus in der deutschen Schullandschaft – nur selten als wichtige Statusgruppenvertretung für die Entwicklung und Umsetzung eines Präventionsansatzes eingebunden. Dies mag häufig damit zusammenhängen, dass viele Schulen bislang nicht über konsistente Präventionskonzepte verfügen oder daran arbeiten.

Auf die offene Frage nach einer „aktiven und systematischen“ Integration machen trotzdem immerhin 41 der insgesamt 89 Grundschulleiter Angaben. Allerdings drückt sich darin nur selten eine tatsächliche systematische Einbindung der Eltern aus. So verweisen neun Schulleiter lediglich ganz allgemein auf Elternbeiratsarbeit, Elternabende oder die schulrechtlich gebotene Mitarbeit von Elternvertretern in schulischen Entscheidungsgremien. In einem anderen Fall (Curiestraße) wird darauf hingewiesen, dass der Elternbeirat von sich aus aktiv werde und Präventionsmaßnahmen vorschlage. Andere Schulleiter sehen in der Durchführung von Informationsabenden für die Eltern z. B. zur Erziehungsberatung eine systematische Beteiligung, was natürlich insoweit stimmt, als (1) der Lehrkörper die Eltern auf eine gemeinsame und konsistente Haltung im Umgang mit den Kindern orientiert und (2) an einigen Schulen (z. B. An der Gete) diese Veranstaltungen von den Eltern selbst organisiert werden. Dann gibt es Angaben wie z. B. aus Seehausen, die schlicht darauf hinweisen, dass die Eltern prinzipiell „zusätzliche Ansprechpartner“ für Lehrer und Schüler seien; eine Einbindung in die Gewaltprävention damit gewissermaßen naturwüchsig beste-

he. Die Leitung der Grundschule am Pastorenweg wiederum konstatiert eine „sehr engagierte Elternschaft“, die „das Thema Gewaltprävention befürwortet“. Ob sich hinter derartigen Angaben eine systematische Einbindung versteckt, kann nicht beurteilt werden.

Eine Reihe von Schulen verweist im Kontext der Einbindung in die Gewaltprävention auf eine aktive und – mehr oder weniger – systematische Beteiligung der Eltern an der Gestaltung des Schullebens. Dadurch verbessert die Schule selbstredend ihre Bedingungen und Angebote für die Kinder, was sich positiv auf das soziale Klima und damit mittelbar auch auf die Gewaltprävention auswirkt. Die Angaben reichen von einfachen Hinweisen wie „Hand anlegen“ (Andernacher Straße), „Mitarbeit bei der Raumgestaltung“ (Burgdamm) und „Klassenfeste für Kletterturm“ (Uphuser Straße) über die aktive Beteiligung der Eltern an der unterrichtsbezogenen Projektarbeit (Burgdamm, Kinderschule, Horner Heerstraße), der Durchführung von Mittagstischen für die Kinder (Kinderschule, Admiralstraße) und schließlich die Gestaltung oder Unterstützung von Pausenangeboten oder Spielnachmittagen (ebenfalls Admiralstraße, Buntentorsteinweg, Uphuser Straße, Halmersweg). Wenngleich diese Formen der Elterneinbindung keinesfalls unmittelbar im Kontext der Gewaltprävention stehen, sind sie u. E. hervorragende Anknüpfungspunkte, um gerade auch Eltern mit Schwellenängsten an die Mitarbeit auch für konzeptionell gestaltende Prozesse (häufig Eltern von Zuwanderern) heranzuführen.

An einigen Grundschulen sind die Eltern unmittelbar in die Gewaltprävention eingebunden. Dies betrifft die Qualifizierungsprozesse im Feld. So haben zum einen die Elternvertretungen der Grundschulen Alter Postweg, Carl-Schurz-Straße und Augsburgener Straße Selbstverteidigungskurse für Schülerinnen und Schüler organisiert. In Arsten und am Mönchshof haben Vertreter der Eltern selbst gemeinsam mit Lehrern und Betreuern (Arsten) an Fortbildungen zur Gewaltprävention teilgenommen. Diese auf eine gemeinsame Strategie ausgerichtete Qualifizierung wird am Mönchshof durch regelmäßige Veranstaltungen für Lehrer und Eltern fortgesetzt. Zugleich gibt es dort eine Arbeitsgemeinschaft unter Beteiligung der Eltern, in denen die Erkenntnisse für die Erarbeitung eines gemeinsamen Präventionskonzeptes genutzt werden sollen.

Eine Kultur fester Absprachen mit der Interessenvertretung der Schulelternschaft im Feld der Gewaltprävention existiert an der Grundschule Pulverberg. Dabei wurden

dort wie an einigen anderen Schulen – teilweise in Arbeitsgruppen – feste Schulregeln, eine Schulordnung, ein „Schulvertrag gegen Gewalt“ und dergleichen mit den Eltern erarbeitet und verankert (z. B. Oderstraße, Farge, Lutherschule, Gaußschule I). An der Grundschule in Rönnebeck hat die Elternvertretung gar ein eigenes Betreuungskonzept schriftlich erarbeitet und durchgesetzt, das sich u. a. mit Verhaltensnormen und Regeln für Betreuer und Schüler befasst.

Auf Formen der Elternbeteiligung im Konfliktmanagement über die Beteiligung in den obligatorischen Gremien hinaus verweisen schließlich drei Schulleiter. So schaltet die Leitung der Grundschule an der Lessingstraße in der Bearbeitung von Gewaltfällen prinzipiell die Schulelternsprecher ein. In der Schule Robinsbalje wurde ein „Fairness-Ausschuss“ als schulische Institution für das Konfliktmanagement installiert, in dem Vertreter der Schulleitung, der Lehrer, der Schüler und der Eltern zusammenkommen. Schließlich hat sich die Schule an der Wigmodistraße etwas besonderes einfallen lassen und ein System „Eltern helfen Eltern“ installiert. Die Überlegung könnte hier sein, dass ‚auf Augenhöhe‘ auch die Eltern verhaltensauffälliger Kinder eher zu erreichen sind und Hilfsangebote annehmen.

### **3.2 Sekundarstufe I**

Mit der Schülerbefragung wurden im wesentlichen Erfahrungen und Einstellungen von Schülern der Sekundarstufe I erfasst. In diesem Segment entfalteteten sich infolge der Diskussion der Ergebnisse die stärksten Aktivitäten zur Neubewertung und Weiterentwicklung der ohnehin schon ausgeprägten Präventionsbemühungen. In einem Gutteil der insgesamt 47 Schulen wurden Potenziale aktiviert, die von einer echten Aufbruchsstimmung in Sachen Gewaltprävention zeugen. Dies betrifft keineswegs primär die an der Schülerbefragung beteiligten Schulzentren der Sekundarstufe I. Ein Schlaglicht auf das verbreitete Engagement werfen nicht nur die häufigen Hinweise der Schulleiter, dass gegenwärtig an Präventionskonzepten gearbeitet werde. Es gibt auch handfeste Angaben: So haben beispielsweise 24 der insgesamt 47 Schulen eigenständige Erhebungen zum Thema Gewalt durchgeführt, 17 Schulen haben feste Arbeitszusammenhänge zur Gewaltprävention gebildet und 31 Schulen konnten das Streitschlichtermodell bereits verankern. Zahlreiche Schulen haben zudem ihre Fortbildungsanstrengungen neu justiert, ein Kontraktmanagement installiert und andere Anstrengungen zur Entwicklung von systematischen Strategien gegen Gewalt unternommen. Konsistente Strategien, die oftmals gar nicht spektakulär sind und

auch nicht sein müssen, haben im übrigen in einigen Schulen seit langem ihren festen Platz in der Schulkultur.

### **3.2.1 Schulen im Aufbruch – zwei Beispiele**

Zu Beginn wollen wir exemplarisch die Bemühungen für den Aufbau einer systematischen Gewaltprävention an zwei Schulen skizzieren; die der Schulzentren an der Graubündener und an der Bergiusstraße. Die Aktivitäten dieser Schulen verfolgen verschiedene Ansätze und sind dabei unterschiedlich weit vorangeschritten. Die Differenzen liegen u. a. in den abweichenden sozialen Rahmenbedingungen und Ressourcen der Schulen begründet.

Laut dem 42 Schulen berücksichtigenden Sozialindex für die Sekundarstufe I rangiert das SZ an der Bergiusstraße bei der sozialen Benachteiligung auf Platz 42, hat also die geringste strukturelle Belastung aller Schulen. Seit dem Sommer 2004 ist das Schulzentrum eine offene Ganztagschule (mit zwei gebundenen Nachmittagen) und entwickelt sich mit dem fünften Jahrgang beginnend zur integrierten Gesamtschule. Durch die Einführung der Ganztagsangebote verfügt die Bergiusstraße über eine fest angestellte Sozialpädagogin. Auch wurden umfangreiche Baumaßnahmen durchgeführt, wobei Schüler an der Konzeption und Umsetzung beteiligt waren.

Die Graubündener Straße dagegen belegt Rang 13 im Sozialindex und gehört damit zum oberen Drittel der Schulen bei der sozialstrukturellen Belastung. Dieser Faktor verweist auf recht problematische Rahmenbedingungen, die einen Bezug von zehn zusätzlichen Unterrichtsstunden aus Mitteln des Sozialstrukturausgleichs impliziert. Mit diesen Ressourcen wird gegenwärtig ein ‚Schulassistent‘ finanziert, der u. a. für die Umsetzung und den Ausbau des „Trainingsraummodells“ verantwortlich ist.<sup>14</sup> Der Schule ist es bisher nicht gelungen, eine Ganztagschule zu werden, so dass diesbezügliche sozialpädagogische und räumliche Ressourcen nicht vorhanden sind.

Die Bergiusstraße versucht den Aufbau einer systematischen Gewaltprävention, die in den generellen Umstrukturierungsprozess (Ganztags- u. Gesamtschule) eingebettet ist. Mit insgesamt drei Befragungen wurden umfassende Bemühungen zur Evaluation des Gewaltproblems unternommen. Dabei hat die Schule sowohl externe Hilfen in Anspruch genommen (Universität, Studenten), als auch eigene Statusgruppen (Schüler, Sozialpädagogen) in die Erhebungsprozesse eingebunden. Darüber

hinaus gibt es einen regelmäßigen Austausch der Schulleitung mit der Schüler- und der Elternvertretung sowie mit dem Kollegium. Schließlich ist die Behandlung des Themas in der Schulkonferenz obligatorisch. Alles in allem dürfte eine vorbildliche Transparenz zum Thema Gewalt bestehen. Ob bereits Überlegungen für eine Verstärkung von Evaluationen zum Thema Gewalt über Austauschprozesse hinaus existieren, geht aus der Befragung nicht hervor.

Die Schule ist zu der Auffassung gelangt, dass der gegenwärtige Ordnungsmaßnahmenkatalog für den Umgang mit Gewalt nicht adäquat ist und insbesondere keine Interventionsstandards bei verbaler Gewalt beinhaltet. Auch wird die Notwendigkeit der Verankerung zusätzlicher Instrumente zur Konfliktbearbeitung sowie des Transfers und der breiteren Verankerung von vorhandenen Kompetenzen erkannt. Schließlich werden Anstrengungen zur Einbindung der schulischen Prävention in stadtteilbezogene Maßnahmen unternommen. Dazu gibt es zwei schulinterne Arbeitsgruppen und eine Mitarbeit im Runden Tisch Jugend in Horn:

- In der Arbeitsgruppe „Schulordnung / Ordnungsmaßnahmen“ befassen sich Schüler, Lehrer und Eltern gemeinsam mit der Entwicklung eines dokumentierten und vereinheitlichten Umgangs mit Gewalt. Einigkeit besteht darin, dass körperliche Gewalt mit den „größtmöglichen Sanktionen“ zu beantworten ist und der Umgang mit verbaler Gewalt abgestimmt und vereinheitlicht werden soll.
- In der Arbeitsgruppe zur Einführung der Streitschlichtung und zu den Fortbildungen der Lehrer arbeiten wiederum Schüler, Lehrer und Eltern zusammen. Die Eltern werden somit beteiligt an der Umsetzung des Streitschlichtermodells, was ein sehr interessanter Ansatz ist. Welche Rolle die Qualifizierungen von Lehrpersonal durch Lions Quest und die Langzeitfortbildung zur Konfliktbearbeitung (Bürgerstiftung) in der AG spielen, geht nicht aus der Erhebung hervor. Es dürfte sich hier um Transferbemühungen in den schulischen Alltag handeln.
- Die dritte Arbeitsebene betrifft die aktive Mitarbeit der Schulleitung beim „Runden Tisch Jugend in Horn“. Da es in der Gewaltprävention nach Angaben der Schulleitung eine feste Kooperation mit der Stadtteilkonferenz und der Jugendarbeit gibt, dürften hier gemeinsame Präventionsprojekte (etwa im Hinblick auf Cliquen-

---

<sup>14</sup> Dieses an der Graubündener Straße „Insel“ genannte Modell basiert auf sozialpädagogisch betreute, befristete Suspendierungen störender Schüler aus dem Unterricht. Mittels geforderter Selbstreflexionsprozesse soll eine Verhaltensänderung erreicht werden.

arbeit) abgestimmt werden. Auch dieses Feld ist für die Schule noch relatives Neuland.

Die in Angriff genommenen Aktivitäten zur Qualifizierung des Lehrkörpers im Konfliktmanagement (Lions Quest u. Bürgerstiftung) sind gegenwärtig noch nicht in ein Fortbildungskonzept integriert. Nach Aussage des Schulleiters arbeiten einige „engagierte Kollegen“ jedoch an eben einer solchen konzeptionellen Einpassung sowie am Transfer erworbener Kompetenzen. In der jüngeren Vergangenheit hat die Schule zudem mehrere Veranstaltungen mit Experten zum Thema Gewalt durchgeführt.

In der Qualifizierung der Schüler wird ein intelligenter Ansatz verfolgt, der die Präventionsarbeit in die gegenwärtig Schulentwicklung integrieren soll. Im Rahmen des Ausbaus zur Ganztagschule ist der Besuch von mindestens zwei Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag für alle Schüler bindend. Dabei sind verbindliche Teilnahmen an Arbeitsgemeinschaften zur Gewaltprävention vorgesehen, wobei curriculare Arbeiten offenbar noch ausstehen. Darüber hinaus wird das soziale Lernen als pädagogische Querschnittsaufgabe begriffen.

Durch die Konstituierung der genannten Arbeitsebenen ist es in Ansätzen gelungen, ein Netzwerk zur Gewaltprävention aufzubauen, an dem sämtliche schulischen Akteure wie auch maßgebliche Institutionen des Stadtteils beteiligt sind. Bei der Intervention wird zudem je nach Problemlage mit dem Täter-Opfer-Ausgleich, der Einrichtung Schattenriss oder mit Streetworkern aus der aufsuchenden Cliquenarbeit kooperiert. Wenn die Schule ihre konsistente und teilweise sehr innovative Herangehensweise in der Gewaltprävention konsequent zu Ende verfolgt und dauerhaft in der Schule verankert, ist für die Zukunft eine konsistente und effektive Gewaltprävention zu erwarten.

Die ebenfalls recht innovativen und systematischen Aktivitäten des Schulzentrums an der Graubündener Straße basieren auf einer Langzeit-Fortbildung mit dem Titel „Kooperativer Umgang mit Konflikten“. Hierfür stand die Kollegin Dagmar Gellert vom Landesinstitut für Schule mit einem bestimmten Stundenkontingent über ein Jahr lang hinweg zur Verfügung. Leider muss die Schule diesen Schulentwicklungsprozess mit Beginn des Schuljahrs 2004/5 allein fortsetzen.

Das Projekt ist im Prinzip konzipiert als ein vierstufiger Prozess, der zunächst die einzelnen Statusgruppen Lehrer, Eltern und Schüler nacheinander ins Zentrum rückt



und in einer vierten Phase auf eine Vermittlung und Verankerung der Arbeitsergebnisse abzielt. Zeitlich verläuft die letzte Phase parallel zu den ersten drei Arbeitsschritten. Gegenwärtig befindet sich das Projekt in der zweiten Phase und thematisiert die Handlungsmuster und Unterstützungspotenziale der Eltern. Leider ist die Dynamik durch den Verlust externer Hilfe etwas gebremst.

Im Rahmen des Projektes hat Frau Gellert anonyme schriftliche Befragungen mit dem gesamten Lehrkörper zu deren Erfahrungen und Einstellungen durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in Workshops mit dem Ziel eines verbesserten Klimas, einer Optimierung der Kooperation im Lehrkörper sowie der Entwicklung gemeinsamer Handlungs- und Kommunikationsmuster diskutiert. Im Rahmen dieser Maßnahme hat das Kollegium bereits eine „selbstverpflichtende Vereinbarung über Leitgedanken zum Kommunikations- und Konfliktverhalten“ entwickelt, die „schrittweise erweitert und konkretisiert“ werden soll. Hier ist insbesondere der prozesshafte Charakter als sinnvoller Ansatz hervorzuheben. Die Schulleitung sieht dies als „wichtigen Schritt hin zu einem Präventionskonzept“.

Mit der Elternvertretung ist die Entwicklung einer ähnlichen Selbstverpflichtung beabsichtigt. Frau Gellert hat hier bereits Workshops mit den Eltern zur Gesprächsführung durchgeführt. Dass die Moderation nicht einfach aus dem Kollegium fortgeführt werden kann, dürfte auf der Hand liegen; wird doch eine selbstbewusste Partizipation angestrebt. Auch mit den Schülern wurde die Arbeit begonnen, wobei diese „fünf Grundregeln akzeptiert“ haben.

Der stark prozesshafte und deshalb zeitaufwendige Charakter dieses Ansatzes zur Entwicklung eines konsistenten und kollektiv verinnerlichten Präventionskonzeptes sticht an dieser Schule besonders positiv hervor. Die Idee der eigenständigen Entwicklung schul- und erziehungsbezogener Werte und Normen aller Statusgruppen, der sich eine Vermittlungsphase der Ergebnisse anschließt, erscheint ausgesprochen konstruktiv. Hinzu kommt das Verständnis, dass es sich bei den Entwicklungs- und Vermittlungsprozessen um eine Daueraufgabe von Schulentwicklung handelt.

Es wäre enorm schade, wenn die Durchführung dieses Ansatzes schon in der Pilotphase durch Mittelkürzungen unterlaufen würde. Andererseits ist angesichts der generellen Ressourcenknappheit schon in dieser Phase eine dauerhafte Fortsetzung der Arbeit mit einem Minimum an externer Unterstützung sicherzustellen. Die externe Hilfe ist somit als Hilfe zur Selbsthilfe anzulegen.

Neben der Arbeit an einer systematischen Präventionsstrategie verfügt die Schule bereits über ein reiches Instrumentarium insbesondere beim Konfliktmanagement. Zum Umgang mit massiv gewalttätigen Schülern liegt ein von der Schulkonferenz beschlossener Maßnahmen- und Konsequenzenkatalog vor, wobei eine ausgebildete Beratungslehrerin und der Kontaktpolizist wichtige Unterstützung leisten. Für die niedrigschwelligere Gewalt existiert seit 2002 ein Streitschlichterprogramm, dessen Verankerung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer und Schüler flankiert wurde. Daneben wurden Lehrkräfte für das Trainingsraummodell ausgebildet. Getragen wird dieses auf Verhaltensänderungen mittels erzwungener Selbstreflexion abzielende Konzept von dem Schülern (es werden 2-Wochen-Pläne für auffällige Schüler entwickelt).

Für eine stärkere Schülerpartizipation in der schulischen Gewaltprävention wünscht sich der Schulleiter stärkere Unterstützung. Die zuletzt ergriffenen Aktivitäten, so seine Einschätzung, seien von der Schülervvertretung bereits aufgenommen und kritisch gewürdigt worden. Die Bereitschaft zu einer aktiven Auseinandersetzung sei deutlich erhöht. Aus den vorangegangenen Ausführungen geht hervor, dass die Arbeit mit der Statusgruppe der Schüler noch in den Anfängen steckt und hoffentlich bald systematisch weitergeführt wird. Gleichwohl wird – verglichen mit anderen Schulen – schon einiges zur Beteiligung von Schülern getan. Zum Ausdruck kommt hier noch einmal der hohe Anspruch an eine systematische Prävention.

Auch die Einbindung der Schule in den Stadtteil ist gegeben. Dabei profitiert das Schulzentrum von einer guten Vernetzung aller sozialer Einrichtungen im Ortsteil Ellenerbrok (Verbund Ellenerbrok).

Zusammenfassend ist noch einmal festzustellen, dass das Schulzentrum an der Graubündener Straße einen hoch anspruchsvollen Präventionsansatz begonnen hat, der Konsistenz, Verbindlichkeit und Prozesshaftigkeit miteinander zu verknüpfen versucht. Durch das mehrstufige Verfahren und der Arbeit mit den einzelnen Statusgruppen werden diese gleichberechtigt in die Präventionsarbeit eingebunden. In einem Vermittlungsprozess sollen fortlaufend gemeinsame Handlungs- und Kommunikationsmuster entwickelt werden. Daneben werden bereits aufwendige Aktivitäten in der Intervention betrieben.

### 3.2.2 Konsistente Strategien – drei Beispiele

Die oben dargestellten zwei Schulen werfen ein erstes Schlaglicht darauf, dass die Schulen in ihrer Präventionspraxis an unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Selbstverständnisse anknüpfen. In diesem Abschnitt sollen einige daraus resultierende Ansätze in den Interventions- und Präventionsaktivitäten skizziert werden.

Eine ganze Reihe von Schulen setzt primär auf ein professionelles Konfliktmanagement und die Vermittlung sozialer Kompetenzen des Lehrkörpers, während eine aktive Beteiligung der Schüler und Eltern weniger im Zentrum steht. Eine in sich schlüssige Strategie dieser Art verfolgt beispielsweise die *Gesamtschule am Leher Markt* in Bremerhaven. Das im Schulprogramm als Querschnittaufgabe verankerte soziale Lernen fokussiert nicht nur auf die Lehrer-Schüler-Interaktion, sondern bezieht sich ebenfalls auf die Teamarbeit im Kollegium. Enge Kooperationen im Lehrkörper gibt es schon beim transparenten Umgang mit massiver Schülergewalt (siehe auch Intervention), wo die Klassen- und Jahrgangseleitungen obligatorisch zusammenarbeiten.

Zwar ist die Schülerstreitschlichtung in Bremerhaven flächendeckend installiert und wird auch am Leher Markt von Lehrern aktiv betreut. Der Schulleiter benennt die Aufgabe der zuständigen Lehrer nicht nur mit der Ausbildung der Schüler, sondern darüber hinaus mit dem „Aufbau einer Streitschlichterkultur“. Allerdings verfügen einige Lehrer über eine Mediationsausbildung und führen ihrerseits Täter-Opfer-Gespräche durch. Inwieweit dies die Rolle der Schülerstreitschlichter unterläuft, kann auf der Basis des Fragebogens nicht beurteilt werden.

Der zentrale Stellenwert des offenbar sehr engagierten Lehrkörpers für das Konfliktmanagement und die Gewaltprävention zeigt sich auch in den Fortbildungsaktivitäten. Neben dem Erwerb unterrichtsbezogener Sozialkompetenzen durch Lions Quest haben 11 Kollegen an einer Fortbildung zu „Konflikten mit schwierigen Schülern“ teilgenommen. Besonders innovativ ist der Tatbestand, dass das Kollegium ein „Curriculum zum sozialen Lernen“ entwickelt hat und dies im Unterricht einsetzt.

Die erfolgreiche Vermittlung sozialer Kompetenz wirkt sich auf die Handlungs- und Kommunikationsmuster der Schüler aus und setzt idealerweise einen Anspruch auf stärkere Partizipation frei. So gibt es beispielsweise das programmatische Selbstverständnis, dass Schüler ihren Schulkameraden helfen. Auch übernehmen Schüler gemeinnützige Aufgaben. Für ein soziales Engagement von Schülern hat die Schule öffentliche Anerkennungsrituale implantiert. Bezeichnend für den Ansatz der Schule

am Lehrer Markt sind die Wünsche nach externer Unterstützung: neben Hilfen zur generellen Weiterentwicklung des sozialen Klimas und dem Wunsch nach sozialpädagogischen Ressourcen wird die Förderung der Konfliktkompetenzen des Lehrpersonals angefragt. Eine stärkere Einbindung von Schülern oder Eltern in die Präventionsarbeit wurde dagegen nicht genannt.

Einen anderen Weg verfolgt das Schulzentrum an der Pestalozzistraße in Bremen-Gröpelingen. Hier wird bei der sozialen Qualifizierung der Schüler primär auf deren aktive Beteiligung gesetzt. Als Schulstandort hat sie die Federführung im BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“, das den Schülern konzeptionell eine gestaltende Rolle in der Schulentwicklung zuweist.

Beim Konfliktmanagement gibt es neben der Streitschlichtung eine maßgebliche Beteiligung der Schülerversammlung bei der Festlegung von Ordnungsmaßnahmen und Wiedergutmachungen für gewalttätige Schüler. Die Schulleitung äußert dabei die positive Erfahrung, dass „zur Gewalttätigkeit neigende Schüler eher durch Mitschüler erreicht“ würden. Diese Position ist ansonsten in der Bremer Schullandschaft wenig verbreitet. In den Kontext der Erreichbarkeit von Gewalttätern ist auch die Einrichtung eines im Sekundarbereich I kaum vorhandenen Patensystems zu sehen. Schließlich beteiligen sich die Schüler auch aktiv an der Entwicklung einer verbindlichen Schulordnung.

Die Schule ist im Rahmen der Gewaltprävention gut im Stadtteil vernetzt und führt regelmäßig Klassenseminare im Lidice-Haus durch. Das Lehrpersonal wälzt die Verantwortung keineswegs an die Schüler ab, sondern beteiligt sich aktiv. So gab es Fortbildungen zu den sozial-emotionalen Voraussetzungen von Lernen, Teilnahmen an Lions Quest und eine Mediationsausbildung für einige Lehrer. In einigen Klassen werden mit den Schülern Sozialtrainings durchgeführt. Zentral im gesamten Präventionsansatz ist jedoch die tragende und gestaltende Rolle der Schüler, mit der positive Erfahrungen gesammelt wurden.

Eine dritte Schule mit einem wiederum anderen und ebenso konsistenten Ansatz ist das Schulzentrum Obervieland. Wie bei den beiden zuvor genannten Schulen handelt es sich auch hier um eine Schule mit relativ schwierigen sozialen Rahmenbedingungen. Das Schulzentrum Obervieland nimmt – ausgehend von einer umfassenden Selbstevaluation – den Lehrkörper stark in die Pflicht, praktiziert eine kontrollierte

Einbindung der Schüler und der Eltern in die Präventionsarbeit und ist ausgesprochen stark in den Stadtteil eingebunden.

In Eigenregie hat die Schule sowohl eine Schüler- und Elternbefragung zur Sicherheit auf dem Schulweg und in der Schule als auch anonyme Umfragen mit dem gesamten Lehrkörper und dem Elternbeirat durchgeführt. Der Diskussion der Ergebnisse folgte eine Bildung von Schwerpunktthemen durch das gesamte pädagogische Personal. Diese Themen werden in Arbeitsgruppen behandelt.

In der Präventionsstrategie der Schule greifen die Vermittlung von Regeln und Kompetenzen, und die aktive Partizipation von Schülern ineinander. Sie vermittelt sich über „jahrgangsbezogene Schwerpunkte der Präventionsarbeit“. So werden nach Jahrgängen abgestuft Sozialtrainings durchgeführt, ein Regelwerk mit dem Namen „Benimm-Knigge“ bearbeitet, die Streitschlichtung eingerichtet und ein Patensystem installiert. Daneben wird großer Wert auf (leider nicht spezifizierte) schulische Rituale als Bestandteil des Präventionskonzeptes gelegt. Hierbei könnte es sich um Umgangsformen, um Anerkennungsrituale oder aber auch um eine Verankerung des Kontraktmanagements handeln.

Zur Verknüpfung der Strategie mit der generellen Ausrichtung von Schulentwicklung wird eine „verantwortliche Einbeziehung der Schüler“ als Instrument zur Verbesserung des Schulklimas und zur Vermeidung von Gewalt genannt. Neben dem Streitschlichter- und dem Patensystem ist dabei die Einführung von Schüleraufsichten zur Eigenkontrolle in den Pausen ein Instrument. Zur generellen Wirkung der Übergabe von Verantwortung äußert der Schulleiter, dass sie „wirksam“ ist und „die Identifikation der Schüler mit der Schule stärkt“.

Eine ausgebildete Beratungslehrerin, die Sozialpädagogen und die Arbeitsebenen zur Gewaltprävention begleiten und steuern diese Prozesse. Wert wird auch auf die Weiterentwicklung der methodischen und sozialen Kompetenzen des Lehrkörpers durch Fortbildungsaktivitäten gelegt (Projekt Schule u. Partner, Lions Quest). Trotz des regulierten Ausbaus der Schülerbeteiligung wünscht sich die Schulleitung auf diesem Feld noch externe Unterstützung. Die gute Kooperationsfähigkeit der Schule wird dokumentiert durch eine Vielzahl von schulinternen und -externen Institutionen, die in die schulische Präventionsarbeit eingebunden sind. Über die Schüler- und Elternorgane hinaus sind dies insbesondere die Jugendarbeit, die Stadtteilkonferenz, der Täter-Opfer-Ausgleich, die Polizei und das Drogenreferat.

### 3.2.3 Fortbildungsanstrengungen

Die zahlreichen Aktivitäten der Schulen zur Qualifizierung von Lehrern und Schülern mit sozialen und methodischen Kompetenzen sind anhand der Fragebögen kaum befriedigend zu bewerten. So gibt es zwar z. B. Angaben darüber, an welchen Fortbildungen mehr oder minder große Teile des Kollegiums teilgenommen haben. Über die Folgewirkungen auf individueller Ebene sowie die Nutzung oder schulinterne Maßnahmen zum Transfer der erworbenen Kompetenzen finden sich aber praktisch keine Hinweise. Gleiches gilt für die Intensität und die Folgewirkungen von Sozialtrainings für Schüler.

Die Wirkung des vom Landesinstitut für Schule (LIS) angebotenen Qualifizierungsprogramms Lions Quest steht paradigmatisch für die Schwierigkeiten der Bewertung einer praktischen Relevanz von Fortbildungen in den Schulen. Nicht zuletzt aufgrund der Kostenneutralität für die Schulen wird dieses Angebot wie kein anderes von den Schulen zur Qualifizierung genutzt (insgesamt 18 Schulen).

Nun handelt es sich hier um ein recht ambitioniertes Programm. So sollen den Lehrern Inhalte und Methoden an die Hand gegeben werden, mit denen sie spezielle oder unterrichtsbegleitende Sozialtrainings zur Stärkung der Lebens- und Konfliktkompetenzen von Jugendlichen durchführen. Gedacht ist auch an eine gesamt-schulische Verankerung, an Kooperationen mit Partnerschulen, an eine Ich-Stärkung der Lehrer, eine verbesserte Lehrer-Eltern-Interaktion und anderes mehr.<sup>15</sup> Inwieweit die avisierten Aktivitäten und Ziele tatsächlich erreicht werden, kann auf Basis unserer Befragung nicht ermittelt werden.

So lässt sich oft nicht sagen, wie viele Lehrer der Schulen teilgenommen haben, ob sie nur das Einführungs- oder auch Aufbauseminare besucht haben, ob die Seminare tatsächlich zu Verhaltensänderungen der Lehrer führen, in welchem Ausmaß praktizierte Sozialtrainings (an insgesamt 14 Schulen) auf Lions Quest basieren, ob diese Trainings ggf. in die Unterrichtsplanung verankert werden und es einen Transfer der Kompetenzen in den Kollegien gibt?

Einige Schulen haben mit den gesamten Lehrkörpern Langzeitfortbildungen durchgeführt (z. B. SZ Koblenzer Straße u. SZ Graubündener Straße), in anderen Schulen nehmen einige Lehrer an Langzeitfortbildungen zum Konfliktmanagement teil (Bürgerstiftung). Über die Teilnahme am Projekt „Schule und Partner“ durch Schulinterne

Lehrerfortbildungen (SchiLF) erwerben Kollegien von jeweils zwei Schulen besondere methodische Kompetenzen. Stressmanagement und Supervision finden dagegen bislang noch wenig Anwendung.

Im Rahmen der Einführung der Streitschlichtung (31 Schulen) oder des Trainingsraum-Modells (3 Schulen) gibt es spezifische Qualifizierungen für Lehrer, die diese Instrumente betreuen. Obwohl die Evaluationen der Streitschlichtung häufig auf sehr anspruchsvolle Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung hinweisen,<sup>16</sup> scheinen diesbezügliche Qualifizierungen zufriedenstellend zu verlaufen. So nennen 20 Schulleiter in einer offenen Frage nach besonders erfolgreichen Arten der Schülerbeteiligung im Rahmen der Gewaltprävention die Schülerstreitschlichtung. Auch das Trainingsraummodell scheint sich in den drei betreffenden Schulen (SZ Drebber Straße, Koblenzer Straße, Graubündener Straße) bewährt zu haben und ist fest in den Schulen verankert.

Hervorzuheben sind schließlich noch drei Schulen, die über eine Beteiligung der Eltern in der Gremienarbeit und in AGs hinaus auch Qualifizierungsmaßnahmen für oder mit Eltern organisiert und durchgeführt haben. Teilweise ging dabei die Initiative von den Elternbeiräten selbst aus. Hierbei handelt es sich um das SZ Graubündener Straße, um die Wilhelm-Raabe-Schule in Bremerhaven und um das SZ Findorff. Der Elternbeirat aus Findorff führt derzeit in einem Pilotprojekt einen Halbjahreskurs zum Konfliktmanagement mit der Akademie für Arbeit und Politik durch.

### **3.2.4 Erfassung der Gewaltsituation**

In diesem Bericht wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, dass eine systematische Evaluation der Erfahrungen und Einstellungen aller Statusgruppen der Institution Schule eine wichtige Grundlage für die Entwicklung und Verankerung einer effektiven Präventionsstrategie ist. Der Bereich der Sekundarstufe I ist in diesem Feld von allen Schularten sicherlich am weitesten. So geben 30 der 47 befragten Schulleiter (63,9%) an, in ihren Schulen seien in den vergangenen Jahren Erhebungen zum Thema Gewalt durchgeführt worden. Eine weitere Schule bereitet gegenwärtig eine Schülerbefragung vor, die sie in Kooperation mit einer gymnasialen Oberstufe durchführen möchte (GSW).

---

<sup>15</sup> Siehe Landesinstitut für Schule, Rundbrief Nr. 10/2003, S. 11-18

<sup>16</sup> Siehe Ariane Schorn, Wie Wirksam ist Peer-Mediation?...Eine Evaluationsstudie an Bremerhavener Schulen, Institut für Psychologie und Sozialforschung der Universität Bremen, 2004

Die Art der Erhebungen wie auch mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen gehen nicht immer aus den Angaben der Schulleiter hervor. Beim überwiegenden Teil der Aktivitäten dürfte es sich um Schülerbefragungen handeln, wobei mehrere Schulen durch die Befragung der Akademie für Arbeit und Politik dazu ermuntert wurde (SZ Lerchenstraße, Lehmhorster Straße, Gerhard-Rohlfs-Straße, Sebaldsbrück und die Gesamtschule West).

Die systematische Einbeziehung anderer Schulakteure ist dagegen noch wenig ausgeprägt. Neben den schon genannten, sehr systematischen Aktivitäten in den Schulzentren Obervieland und Graubündener Straße sind gleichwohl noch weitere zu nennen. Beispielsweise fanden im SZ Schaumburger Straße und im SZ Habenhausen jeweils umfassende Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen durch externe Einrichtungen statt. Gerade aus den Angaben der Schulleitung aus Habenhausen geht hervor, dass dort aus den Ergebnissen – ähnlich wie in Obervieland – sehr konsequent vordringliche Handlungsfelder für die Gewaltprävention extrahiert und in Angriff genommen wurden. Im Schulzentrum an der Koblenzer Straße wurde neben einer Schülerbefragung durch eine Einrichtung der Universität nicht nur eine eigene Erhebungen betrieben. In einer Langzeitfortbildung für den Lehrkörper wurde auf für diese Statusgruppe eine Bestandsaufnahme durchgeführt und mit den Befunden an einer Weiterentwicklung des Konfliktverhaltens gearbeitet. Im Rahmen der Einbindung der Eltern in die Evaluation und die konzeptionelle Präventionsarbeit ist das Schulzentrum Findorff hervorzuheben. Getragen ist der dortige Prozess von einem besonders engagierten Elternbeirat, dessen Aktivitäten von dem Schulleiter zudem begrüßt und unterstützt wird.

Trotz der insgesamt beeindruckenden Fülle an gegenwärtigen Maßnahmen zur Evaluation der Gewaltsituation ist kritisch festzustellen, dass derartige Aktivitäten offenbar an keiner einzigen Schule im Bereich der Sekundarstufe I fest in der Schulkultur verankert sind. Präventionsarbeit braucht jedoch eine Kontinuität gerade in der Evaluation, da auf diese Weise die Wirkung ergriffener Maßnahmen und ggf. neue Probleme sichtbar gemacht werden können. Notwendige Austauschprozesse in der Schule sind kein Substitut für entsprechende Erhebungen, sondern knüpfen sinnvollerweise an dessen Ergebnisse an. Gerade die geforderte (Weiter-)Entwicklung von Schulprogrammen bietet die Chance, Selbstevaluationen in die Schulkulturen verbindlich zu implantieren und sie so von Konjunkturen des Gewaltthemas in der öffentlichen Diskussion zu emanzipieren.



### 3.2.5 Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt

Die Reaktionen der Schulleiter auf die Fragen nach „transparenten und einheitlichen“ Vorgehensweisen mit „massiv gewalttätig agierenden Schülern“ und verbal oder körperlich „gewalttätig agierenden Lehrern“ zeigen, dass insbesondere beim Umgang mit Lehrern kaum systematische Strategien existieren. Bei der Bearbeitung von Schülergewalt dagegen ist die Kooperation mit Experten stark verbreitet und das Kontraktmanagement auf dem Vormarsch.

Allein 27 der insgesamt 47 Schulleiter machen keine Angaben zum Umgang mit gewalttätig agierenden Lehrern; oft mit dem Hinweis, dass es derartige Lehrer an ihrer Schule nicht gebe. In sieben weiteren Fällen beschränkt sich die Vorgehensweise auf „Dienstgespräche“ ohne Verweise auf Hinzuziehung Dritter, mögliche disziplinarrechtliche Konsequenzen oder die Einleitung von Maßnahmen zur Verhaltensänderung. Auf das Disziplinarrecht wird am Willakedamm und in der Lehmhorster Straße verwiesen.

Eine Unterstützung externer Einrichtungen würden die Schulleiter beim Umgang mit Lehrgewalt nicht in Anspruch nehmen wollen. Einzig die Schulleitungen der Gesamtschule Mitte und des Schulzentrums an der Julius-Brecht-Allee würden ggf. behördliche Hilfe nutzen wollen. Auch die Beteiligung schuleigener Fachleute ist kaum vorgesehen. Ausnahmen bilden die Integrierte Stadtteilschule Hermannsburg (Absprachen mit Vertrauens- und Beratungslehrer) und die Heinrich-Heine-Schule (Bearbeitung durch Schulpsychologen).

Etwas konkretere Vorstellungen liegen bei den Leitungen der Schulzentren Koblenzer Straße und Helsinkistraße vor. Hier würden zumindest alle Beteiligten (in der Helsinkistraße auch die Eltern) in die Bearbeitung von Lehrgewalt integriert; in der Koblenzer Straße geschähe dies durch schriftliche Stellungnahmen. Von möglichen Konsequenzen zur Verhaltensänderung für die Lehrer ist dabei allerdings keine Rede. Einsam verbleibt die Schulleitung am Schulzentrum Habenhausen, die als einzige Leitung etwas konkretere Vorstellungen hat, die deshalb hier zitiert werden sollen: „Beide Seiten getrennt anhören; Eltern einschalten; gemeinsames Gespräch: Schüler/in, Lehrer/in, Eltern, Schulleitung, Personen des Vertrauens (wenn gewünscht); Aufarbeitung und gegebenenfalls Entschuldigung oder ‚Wiedergutmachung‘.“

Dass insbesondere verbale Lehrgewalt durchaus nicht ungewöhnlich ist, sondern im Gegenteil an vielen Schulen zum Erfahrungshorizont der Schüler gehört, hat die

Schülerbefragung eindrucksvoll gezeigt. Zwei Standorte, die Schulzentren Gerhard-Rohlf's-Straße und Helgolander Straße, haben hier infolge von Schülerbefragungen einen Handlungsbedarf erkannt und arbeiten gegenwärtig an vereinheitlichten Maßnahmen zum Umgang mit Lehrgewalt. Gerade hier ist somit für die Zukunft ein systematisches Vorgehen zu erwarten. Dies ändert natürlich nichts an dem Problem, dass die Schulen bislang kaum über systematische und verhaltensleitende Strategien beim Umgang mit gewalttätig agierenden Lehrern verfügen.

Anders sieht es bei den Interventionsstrategien bezogen auf Schülergewalt aus. An immerhin über einem Viertel der Schulen wurde in verschiedenen Spielarten ein Kontraktmanagement in die Interventionsverfahren verankert.<sup>17</sup> Exemplarisch formuliert dieses Verfahren die Schulleiterin von der Schule am Leher Markt: „Klassenlehrer wird informiert, ggf. Jahrgangsführung informiert und mit einbezogen; Täter-Opfer-Gespräch findet statt; Wiedergutmachung/Vereinbarungen werden schriftlich fixiert; Bewährungszeit wird festgelegt; scheitert die Vereinbarung: Ordnungsmaßnahmen“. Natürlich gibt es in solchen Verfahren leichte Variationen, wenn etwa Schüler mehr oder minder stark in den Mediationsprozess integriert sind. In jedem Fall aber ist den klassischen Ordnungsmaßnahmen ein interner Täter-Opfer-Ausgleich vorgeschaltet.

Zum Teil weisen Schulleiter zudem auf die Nutzung des Trainingsraummodells, der vergleichbaren Betreuungsschule oder der Werkstattsschule (Bremerhaven) hin. Die Kooperation mit externen Einrichtungen ist in den Interventionsverfahren mit Schülern im Sek-I-Bereich recht stark ausgebildet. Sehr häufig wird neben den Beratungs- und Vertrauenslehrern, schuleigenen Sozialpädagogen oder Psychologen auch der Kontaktpolizist, der Täter-Opfer-Ausgleich und andere Institutionen zur Unterstützung angefordert. Beeindruckend ist hierbei die Aufzählung durch den Schulleiter des SZ an der Helsinkistraße: „Je nach Art des Falles“ werden dort „Präventionszentrum HB-Nord, Lidice-Haus, Täter-Opfer-Ausgleich, ProFamilia, Kontaktpolizist, Schulpsychologischer Dienst, Sozialpädagogen oder die schulinterne Betreuungsschule“ hinzugezogen.

Im Gegensatz zur Lehrgewalt herrscht beim Umgang mit Schülergewalt eine relativ große Transparenz. In mehreren Fällen wird auch auf ein abgestimmtes Verhalten im Lehrkörper hingewiesen (z. B. Gaußschule II, SZ Graubündener Straße, SZ Flämi-

---

<sup>17</sup> GSW, GSO, SZ Ellener Feld, SZ Julius-Brecht-Allee, SZ Koblenzer Straße, SZ Brokstraße, SZ Otto-Braun-Straße, SZ Pestalozzistraße, SZ Schaumburger Straße, Wilhelm-Raabe-Schule, Schule am Leher Markt u. Humboldtschule.

sche Straße). Das Schulzentrum an der Bergiusstraße arbeitet in Lehrer-/Schüler-/Elternarbeitsgruppen zur Zeit an konsistenten Handlungsmustern, während die Paula-Modersohn-Schule über die Initiierung eines „Runden Tisches Konflikte“ und unter Einbeziehung schulischer und außerschulischer Akteure an einem Interventionskonzept arbeitet.

Zentral ist der Befund, dass inzwischen sehr viele Schulen differenzierte Verfahren verankert haben, die auf Verhaltensänderung und – wie es die Schulleitung aus Habenhausen ausdrückt – auf „Wieder-Miteinander-Umgehen-Können“ der Schüler abzielen. Kommen klassische Ordnungsmaßnahmen zum Einsatz, werden sie zumindest von Unterstützungsmaßnahmen flankiert.

Gleichwohl gibt es auch eine starke Minderheit an Schulen, die entweder nicht über vereinheitlichte und transparente Interventionsverfahren verfügen (sechs Schulen) oder einzig auf Mittel der Ordnungsmaßnahmen setzen (neun Schulen). In der ersten Gruppe gibt es die in einem Fall auch so geäußerte Befürchtungen, dass durch einheitliche Verfahren der Komplexität des Einzelfalles nicht genügend Rechnung getragen werden könne. Dies ist jedoch abwegig, da z. B. mit dem verbreiteten Mediationsverfahren im Rahmen des Kontraktmanagements auch ein Perspektivwechsel verbunden ist, ohne dass deshalb Verhaltensstandards unterlaufen würden.

### **3.2.6 Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement**

Die Ergebnisse zur Frage, ob Lehrer (außer Vertrauenslehrer) aufgrund besonderer Qualifikationen spezifische Aufgaben im Konfliktmanagement übernehmen, sind auch im Bereich der Sekundarstufe I noch recht unbefriedigend. Der erhoffte Erkenntnisgewinn basiert auf der Nutzung von Kompetenzen der Lehrer in der Präventionsarbeit. Einige Schulleiter weisen darauf hin, dass es sich bei den Vertrauenslehrern keineswegs um eine obligatorische Institution handelt und stellen dessen Arbeit besonders heraus. Gleichwohl ist die Wahl eines Vertrauenslehrers wohl eher die Regel als die Ausnahme. Dass den Schul- und Klassenleitungen qua Amt besondere Aufgaben zukommen, liegt auf der Hand. Entsprechende Angaben bleiben daher in der Auswertung unberücksichtigt.

Elf der insgesamt 47 Schulleiter können Angaben zu besonderen Aufgaben einzelner Lehrer machen. Insgesamt 17 weitere Schulen verfügen über nicht lehrende pädagogische Mitarbeiter (Sozialpädagogen, Psychologen), die in das Konfliktmanagement eingebunden sind. Die Ausstattung mit entsprechendem Personal ist häufig

gebunden an einen Ganztagschulbetrieb oder an ein integriertes Schulmodell (Gesamtschule). Eine Ausnahme bildet hier das Schulzentrum Findorff, das mit Eigen- und Drittmitteln einen Sozialpädagogen beschäftigt.

Eine recht große Bedeutung kommt zudem der Ausbildung und Betreuung der Schülerstreitschlichter zu. Über die zwölf Angaben hinaus dürfte diese (in der Regel mit einer eigenen Ausbildung verbundene) Aufgabe von Lehrern faktisch noch stärker verbreitet sein. Bei den Angaben gibt es einen deutlichen Überproportz in Bremerhavener Schulen, was damit zusammenhängt, dass dort die Schülerstreitschlichtung im Sek-I-Bereich flächendeckend eingeführt wurde.

Beratungslehrer gibt es in immerhin acht Schulen, die durchweg in den Stadtgemeinde Bremen liegen. Da diese Institution nicht nur mit – in der Regel – profunden Ausbildungen der betreffenden Lehrer, sondern auch mit festen Räumen und Sprechzeiten verbunden ist, erscheint sie als ausgesprochen transparent für die Schüler und ist daher sehr zu begrüßen. Im Zweifel können hier nicht nur bei Schülerkonflikten, sondern auch bei solchen zwischen Lehrern und Schülern Mediationstätigkeiten übernommen werden. Das Schulzentrum am Waller Ring hat über den Beratungslehrer hinaus ausgebildete Mediatoren.

Einige Schulleiter, insbesondere von Gesamtschulen, weisen auf die besondere Rolle der Jahrgangsteams hin, die in einem stetigen Kommunikations- und Koordinationsprozess mit Lehrern und Schülern stehen. Die Bildung von Jahrgangsteams ist natürlich in besonderer Weise für die Entwicklung und Durchsetzung einheitlicher Handlungs- und Kommunikationsmuster der Lehrer geeignet. Ein Ausbau dieses Ansatzes wäre sehr zu begrüßen.

An manchen Schulen werden die besonderen Kompetenzen einiger Lehrer von den Leitungen auf informeller Ebene genutzt. Beispielsweise notiert die Schulleitung aus Habenhausen, dass für die Bearbeitung der Gewaltbereiche Vandalismus, sexuelle Gewalt und Drogenmissbrauch gezielt kompetente Lehrer hinzugezogen würden. Ein strukturiertes Verfahren existiert im SZ Bergiusstraße, wo Lehrer in AGs zur Gewaltprävention beteiligt sind. Sehr interessant, weil auch verbale Gewalt aufgreifend, ist die Existenz eines Anti-Mobbing-Lehrerteams am Schulzentrum im Ellener Feld.

Leider finden sich in den Angaben der Schulleiter keine Maßnahmen zum Transfer der erworbenen Qualifikationen einzelner Lehrer in das Kollegium. Dies wäre eine

wichtige Ergänzung zur gezielten Nutzung, wie dies etwa bei den Beratungslehrern der Fall ist.

### **3.2.7 Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung**

Sehr viele Schulen haben besondere Praktiken zur Verbesserung des sozialen Klimas entwickelt, die über die Durchführung von Festen, Klassenfahrten, AGs im Ganztags schulbereich und dergleichen hinausgehen. Soweit diese von der Idee einer verstärkten Partizipation von Schülern an der Schulentwicklung und Präventionsarbeit geprägt sind, werden sie weiter unten separat dargestellt.

Zunächst einmal haben Schulen das soziale Lernen in unterschiedlicher Stoßrichtung fest in den Regelunterricht eingebaut und hierzu Curriculae entwickelt. Beispielsweise hat das SZ an der Drebbberstraße das Fach Interkulturelle Pädagogik in den Stundenplan eingebaut. An der Gaußschule II in Bremerhaven ist der Erwerb sozialer Kompetenzen ein eigenständiges Fach mit Lehrplan und an den Schulzentren Brok- und Bergiusstraße wurden Wahlpflicht-AGs zur Gewaltprävention obligatorisch eingerichtet. Das sicherlich prominenteste Beispiel in Bremen ist schließlich der „Benimm-Unterricht“ in allen fünften Klassen des SZ Flämische Straße. Tragfähig sind derartige Einbindungen in den Regelunterricht sicherlich nur dann, wenn das soziale Lernen von den Lehrkörpern immer auch als Querschnittaufgabe aufgefasst wird.

Neben der Einbindung des sozialen Lernens in den Stundenplan gibt es zahlreiche Projekte, die unmittelbar das Miteinander von Schülern und Lehrern betreffen. Vergleichsweise viele Schulen (z. B. GSO, SZ Findorff) haben durch Projekte und kollektive Beschlüsse den Titel „Schule ohne Rassismus“ erworben und den interethnischen Umgang thematisiert. In diese Stoßrichtung gehen auch die Aktivitäten jener Schulen, die im Rahmen des BLK-Projektes „Demokratie lernen und leben“ die im Rathaus stattfindende „Nacht der Jugend“ organisiert haben (z. B. GSW, SZ Pestalozzistraße). Zu nennen sind in diesem Kontext schließlich auch die Projekte „Höflichkeit“ (Humboldtschule), „Faschismus“ (GSW) und „Deeskalation“ (Gaußschule II) und „Zivilcourage“ (SZ Gerhard-Rohlfs-Straße). Das SZ Obervieland hat einen „Benimm-Knigge“ für die Schüler geschrieben.

Zur Stärkung der Identifikation mit der Schule und der Einbindung in den Stadtteil gibt es auch eine ganze Reihe sportlicher Aktivitäten: schulübergreifende Fußballturniere (GSW, Wilhelm-Kaisen-Schule), die Organisation und Durchführung einer

Sportnacht gemeinsam mit der Suchtprävention für den Stadtteil (SZ Ronzelenstraße) oder die Durchführung eines „Sponsorenlaufs“ im Stadtteil (SZ Butjadinger Straße) sind hier nur einige Beispiele.

Ein wichtiger Aspekt für die Verbesserung des sozialen Klimas und die Identifikation mit der Schule ist die kollektive Gestaltung der Schulräume und des Schulgeländes. Hier wie überhaupt kommen künstlerische Schwerpunkte in den Schulen zum Tragen: in den SZ Gerhard-Rohlf's-Straße und Ellener Feld gibt es beispielsweise starke Musikbereiche mit Rap-Bands. Gerade die HipHop-Musik genießt bei Schülern der Sekundarstufe I einen hohen Stellenwert (siehe Schülerbefragung), der sinnvoll für die Gestaltung des Schullebens und die Gewaltprävention genutzt werden kann.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt zur Einübung einer solidarischen Praxis und sozialer Verantwortung betrifft die Organisation, Durchführung und Anerkennung von teilweise internationalistisch ausgerichteten Projekten. So führen das SZ Brokstraße und die Heinrich-Heine-Schule soziale Tage durch, in denen alle Kinder für einen Tag eine angemessene Erwerbsarbeit suchen und den gemeinsamen Verdienst in ein Projekt (z. B. Hilfe Kinder in Rumänien) investieren. Ein Nebeneffekt dieser Maßnahme ist auch die Stärkung der Einbindung in den Stadtteil. Die GSW verfolgt hier einen anderen und vorbildlichen Weg: sie hat eine Schulpartnerschaft mit einer Schule in Tansania. Andere Schulen verweisen diesbezüglich nicht auf konkrete Projekte, sondern auf eine ritualisierte Kultur des Lobens im Kontext von sozialem Engagement der Schüler (Paula-Modersohn-Schule, Schule am Leher Markt).

Begleitend oder sogar als Schwerpunkt ergreifen einige Schulen besondere Schritte, um die Teamarbeit, die Identifikation und ein einheitliches Vorgehen in den Kollegien zu stärken. Gerade die von gegenseitiger Hilfe und Absprachen getragene Teamarbeit ist für einen funktionierenden Lehrkörper als Basis einer produktiven Schulkultur elementar wichtig. Das Instrument der Supervision findet hier leider nahezu keine Anwendung (Ausnahme IS Hermannsburg). Gemeinsame Absprachen zur Kommunikation und zum Konfliktverhalten gibt es z. B. an den SZ Graubündener Straße und Koblenzer Straße. Schulverträge, die stärker auf das Verhalten von Schülern und Eltern abheben, gibt es weit häufiger.

Sehr schöne Nennungen finden sich schließlich im ohnehin sehr stringent und phantasievoll arbeitenden SZ Ellener Feld, wo ein Streichelzoo zur Einübung von

Verantwortung eingerichtet wurde, und vom SZ Ronzelenstraße, das mit Hilfe einer Arbeitsgruppe Pausenprogramme entwickelt und umsetzt.

### **3.2.8 Besondere Formen der Schülerbeteiligung für Klima und Prävention**

In der Sekundarstufe I wurden schon beachtliche Schritte im noch recht jungen Feld der Schülerbeteiligung in der Gewaltprävention wie auch bei der Entwicklung des sozialen Klimas unternommen. Einige Maßnahmen wie beispielsweise die Einführung der Streitschlichtung sind inzwischen als etablierte Beteiligungsformen in diesem Segment zu kennzeichnen. So nutzen 31 der 47 Schulen dieses Instrument, und 20 Schulleiter nennen die Streitschlichtung in einer offenen Frage nach besonders erfolgreichen Formen der Schülerbeteiligung. Gleichwohl ist auch die Streitschlichtung sehr unterschiedlich stark ausgebaut und erfolgreich, wie eine Evaluation in Bremerhaven zeigt.<sup>18</sup> Sehr stark entwickelt scheint die Streitschlichtung am SZ Otto-Braun-Straße zu sein, wo stets zehn Prozent der Schüler zu Streitschlichtern ausgebildet sind und zum Einsatz kommen. Die Schule verweist auf feste Räumlichkeiten und Anlaufzeiten.

Weniger – aber durchaus beachtlich – verbreitet ist die Mitarbeit in zahlreichen Gremien, wo sie häufig gemeinsam mit Lehrern und Eltern aktiv an Schule gestaltenden Prozessen beteiligt sind. Praktiziert wird auch die Mitarbeit an Schulordnungen, in denen es jedoch häufig primär um das Verhalten der Schüler selbst geht. Einmalig dagegen ist die maßgebliche Beteiligung der Schülervvertretung bei der Festlegung von Sanktionen für Gewalttäter im SZ Pestalozzistraße und die angeführte Mitarbeit in der AG Pausengestaltung im SZ Ronzelenstraße. In vielen Arbeitsgruppen schließlich ist die Streitschlichtung zentrales Thema.

Die Verantwortungsübernahme durch Schüler kann jedoch ganz andere Formen annehmen. Das SZ Ellener Feld tut sich hier in besonderer Weise hervor. Dort wurden nicht nur (wie im SZ Sandwehen und in der GSW) Schülerfirmen zur Erbringung von Dienstleistungen für die Schulen ins Leben gerufen. Es gibt auch Schüleraufsichten in den Pausen (auch am SZ Obervieland) und eine Gruppe von Schülern, die in Kooperation mit dem DRK eine Sanitäterausbildung erworben haben und in der Schule mit festen Dienstzeiten als solche zum Einsatz kommen. Dies stärkt ein Klima gegenseitiger Hilfeleistung. Schließlich ist die Schule gegenwärtig dabei, eine betreute Schülerinstitution namens „peer-helpers“ einzurichten, an die sich Schüler mit jegli-

chen Problemen wenden können und so klassische Aufgaben der (betreuenden) Vertrauenslehrer einnehmen. Dies soll im Rahmen des sogenannten Buddy-Projektes eingeführt werden, das bereits im SZ Butjadinger Straße durchgeführt wird.

Eine offenbar sehr ambitionierte Beteiligung der Schüler an der Schulentwicklung gibt es am SZ Koblenzer Straße, das u. a. auch Projektschule im BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“ ist (der Name ist hier Programm und die Übergabe von Verantwortung an Schüler zentral). Dort haben „die Schüler der SV eine neue Schulordnung den Schulgremien vorgelegt“. Dass sich die offenbar sehr ernst genommene Schulentwicklungsarbeit SV thematisch nicht auf Regeln und Verhaltensmuster beschränkt, belegt der Hinweis darauf, dass sich die SV zur Zeit mit der Frage „Was ist guter Unterricht?“ befasst. Natürlich werden die Ergebnisse nicht automatisch in das Schulprogramm eingearbeitet, doch sie scheinen eine wichtige Position für die Aushandlung dieses Programms zu sein.

### **3.2.9 Besondere Formen der Elternbeteiligung für Klima und Prävention**

Bei der Frage nach einer systematischen Integration der Eltern in die Gewaltprävention konnte nur ein Drittel der Schulleiter solche Angaben machen, die über die Kommunizierung schulischer Aktivitäten in den Elterngremien (Beirat, Elternabende) und die gesetzlich verankerte Beteiligung in Gremien (Gesamtkonferenz, Schulkonferenz) hinausgehen. Obligatorisch (und deshalb in diesem Abschnitt ebenfalls unberücksichtigt) ist auch die Einbeziehung der Eltern in Interventionsverfahren bei Schülergewalt. Am SZ Helsinkistraße werden neben den Eltern der betroffenen Schüler obligatorisch immer auch die Elternsprecher in die Bearbeitung von Gewaltfällen hinzugezogen.

Von den lediglich 14 Schulleitern, die darüber hinausgehende Angaben machen, beschränken sich zudem drei auf den allgemeinen Hinweis, dass die Beiräte oder Elternsprecher bei der Konzeption und Umsetzung von Präventionsmaßnahmen prinzipiell eingebunden sind. In zwei weiteren Schulen beteiligen sich Eltern aktiv an der Gestaltung des Schulalltags: So sind sie in der Gesamtschule Mitte im Regelunterricht („Tischgruppenarbeit“) beteiligt, und im SZ Ronzelenstraße arbeiten sie an der Organisation eines Pausenprogramms ebenso mit, wie sie eine Sportnacht zur Suchtprävention mitgestaltet haben.

---

<sup>18</sup> Siehe Ariane Schorn, Wie wirksam ist Peer-Mediation, Institut für Psychologie und Sozialforschung der Universität Bremen, 2004 (unveröffentlichter Bericht im Auftrag des Magistrats Bremerhaven)



Eine wirklich systematische Einbindung der Eltern in die Gewaltprävention ergibt sich aus den Angaben in neun Fällen. Sechs Schulen haben feste Arbeitszusammenhänge aufgebaut, in denen Eltern gemeinsam mit Lehrern (SZ Ellener Feld, Sebaldsbrück, Schulverbund Lesum) und teilweise auch mit Schülern (SZ Obervieland, Sandwehen, Bergiusstraße, Julius-Brecht-Allee) Erhebungen durchführen sowie Strategien gegen Gewalt entwickeln und umzusetzen versuchen. Mindestens fünf Arbeitsgemeinschaften stecken in ihrer Arbeit noch in den Anfängen und wurden als Reaktion auf die Schülerbefragung konstituiert. Inwieweit die Einbindung der Eltern in diesen Fällen eine Verstetigung erfährt, bleibt abzuwarten. Einen besonderen Hinweis verdient das SZ an der Bergiusstraße, da die Eltern hier nicht nur in einer AG zur Entwicklung eines Präventionskonzeptes mitwirken, sondern auch in einer Gruppe beteiligt sind, die sich um die Einführung der Streitschlichtung kümmert. Gerade in diesem Bereich birgt die Einbindung der Eltern (auch als Mediatoren) interessante Chancen im Hinblick auf die Schulkultur.

Mit den Schulzentren Findorff, Obervieland und Graubündener Straße gibt es drei Schulen, in denen die Beteiligung der Eltern offenbar grundsätzlich in der Schulkultur etabliert ist und gegenwärtig teilweise Ausbauphasen durchlebt. In Findorff gibt es ein „Team Eltern-Lehrer-Kommunikation“, das auf eine gleichberechtigte Beteiligung der Eltern in der Schulentwicklung hinwirkt. Diesem Prozess wird eine hohe Bedeutung beigemessen. So besuchen Eltern- und Lehrervertreter in einem Pilotprojekt der *Akademie für Arbeit und Politik* einen „Halbjahreskurs zu Konfliktmanagement und Mediation“. Dies ermöglicht perspektivisch nicht nur eine Kultur gemeinsamer Absprachen und Aktivitäten, sondern auch eine verstärkte Einbindung der Eltern in das schulische Konfliktmanagement. Für das besondere – und der Schulleitung sehr willkommene – Engagement der Eltern in Findorff spricht über die genannte Aktivitäten hinaus, dass sie eigene Maßnahmen zur Evaluation der Gewaltsituation an der Schule durchgeführt haben (Befragung) und auch durch ihr Engagement im Schulverein wichtige Personalmittel zur Finanzierung eines Sozialpädagogen beisteuern.

Nun sind die Ausgangsbedingungen zur Einbindung der Eltern natürlich nicht überall dergestalt, dass wie in Findorff die bestehende Initiative der Eltern einfach aufgegriffen und eingebunden werden kann. Dass auch grundsätzlich schwierigere Bedingungen eine intensive Einbindung der Eltern in die Schulentwicklung nicht ausschließen, zeigen die Erfahrungen am SZ an der Graubündener Straße. Hier wird seit einem guten Jahr eine Langzeitfortbildung zum Thema „Kooperativer Umgang mit

Konfliktsituationen“ mit allen Statusgruppen durchgeführt, für deren Durchführung die Behörde zum neuen Schuljahr leider wichtige personelle Ressourcen gestrichen hat. Lag der erste Schwerpunkt zwar bei den Lehrern, so fanden auch mit Vertretern der Eltern Workshops in diesem Projekt – zunächst zum Thema „Gesprächsführung“ – statt. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Angepeilt wird eine „Kommunikationsvereinbarung“ der Eltern mit Lehrern, die eine konstruktive Einbindung der Eltern in die Schulentwicklung forcieren soll.

Die dritte hier zu nennende Schule ist das SZ Obervieland. Die Schule hat eine mehrstufige Evaluation vorgenommen, mit der die Erfahrungen und Kompetenzen der Eltern für den Schulentwicklungsprozess aufgegriffen und genutzt werden. So gab es nicht nur eine Elternbefragung zu Aspekten der Sicherheit auf dem Schulweg und in der Schule, sondern auch zusätzlich Befragungen des Lehrkörpers und der Elternvertreter. Auf der Basis dieser Ergebnisse wurden Schwerpunktthemen zur Schulentwicklung und Gewaltprävention gebildet und bearbeitet.

Trotz dieser sehr guten und lehrreichen Ansätze in einigen Schulen ist insgesamt festzustellen, dass die Einbindung der Eltern als sehr chancenreiches Feld für die Weiterentwicklung eines produktiven und gewaltfreien Schulklimas in der Sekundarstufe I bislang wenig genutzt wird. Die zwar vielfach noch in Ansätzen steckenden Aktivitäten einiger Schulzentren sind jedoch ein Signal für eine zunehmende Sensibilisierung der Schulen in diesem Feld.

### **3.3 Förderzentren**

Im ersten statistischen Auswertungsteil wurden sämtliche 23 Fragebögen von Förderzentren als Einheit zusammengefasst. Dies war zwar wegen der insgesamt geringen Fallzahl notwendig, ist jedoch wegen der heterogenen Struktur der Förderzentren kein wirklich befriedigender Weg. So verbergen sich hinter dieser Schulart nicht nur Einrichtungen zur Förderung von lernschwachen und verhaltensauffälligen Kindern, wengleich die Mehrzahl der Förderzentren eben diese Kinder beschult. In das Sample fließen beispielsweise auch Schulen für schwerhörige und gehörlose (FöZ Marcusallee), für sehbehinderte (FöZ Grolland) oder für geistig behinderte Kinder (FöZ Grolland, Am Wasser und Surheider Schule) mit ein. Eine weitere Besonderheit besteht in Bremerhaven, wo für den Bereich „Lernen, Sprache und Verhalten“ im Primarstufenbereich vier Grundschulen feste Förderzentren sind, während die Grundschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadt Bremen über alle

Grundschulen verteilt sind und dort – organisiert von den Förderstandorten – eine sonderpädagogische Unterstützung erhalten. Die eigene Beschulung der Sonderschüler beginnt somit in Bremen erst im fünften Jahrgang.

Diese Differenzierung verweist schon auf strukturell unterschiedliche Problemlagen an den Förderstandorten. Dass Schulen für Blinde, Gehörlose oder geistig behinderte Kinder im Feld der Gewaltbelastung nicht sinnvoll mit solchen für verhaltensauffällige und lernschwache Kinder verglichen werden können, liegt auf der Hand. Allerdings handelt es sich bei letzteren um 18 der insgesamt 23 ins Sample aufgenommenen Standorte, also um die große Mehrheit. Bei einigen Gewaltarten ist die Belastung tatsächlich etwas überproportional ausgeprägt (besonders verbale Gewalt von Jungen und strafrechtlich relevante Delikte), bei anderen aber auch schwächer (alle Formen von Lehrgewalt und verbale Gewalt von Mädchen).

In den Förderzentren für verhaltensauffällige und lernschwache Kinder hat die Gewaltprävention und das soziale Lernen einen zentralen Stellenwert. Als Haupthandlungsfelder für die Bearbeitung des Themas Gewalt sehen die Schulleiter das verbale und körperliche Verhalten der Schüler sowie Gewalterfahrungen der Schüler in den Familien. Die meisten Schulen führen obligatorisch in allen Klassen Unterrichtsprojekte zum Thema Gewalt durch, und auch in den Klassenstunden hat das Thema Gewalt einen festen Platz. Interessant ist allerdings, dass eine feste Einbindung einschlägiger Institutionen (Jugend- und Cliquenarbeit, TOA, Schattenriss) und schulischer Gremien (Elternbeirat und SV) in die Präventionsarbeit in den Förderzentren schwach ausgebaut ist. Dies dürfte nicht nur mit antizipierten Ängsten der Schulen vor einer Stigmatisierung der „Sonderschüler“ durch Externe, sondern auch mit den besonderen Qualifikationen des Lehrpersonals zusammenhängen. Faktisch greifen viele andere Schulen ja in ihrem Konfliktmanagement programmatisch auf die Kompetenzen der Sonderpädagogen zurück (in der Primarstufe expliziter Arbeitsauftrag).

Insgesamt ist für die Förderzentren wie für alle anderen Schularten festzustellen, dass das Engagement, die Systematik und die Konsistenz beim Thema Konfliktmanagement und Gewaltprävention sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Während sich einige Schulen kaum mit festen Strategien befassen, sind andere auf dem Feld schon sehr weit und dritte machen sich systematisch auf den Weg für eine effektive Gewaltprävention. Bisweilen gibt es auch eigenartige Vorstellungen von Präventionskonzepten, die zu einer prinzipiellen Ablehnung eben dieser für die Schule füh-

ren. So schreibt eine Schulleitung, da das Sozialklima von einzelnen Schülern abhänge und somit sehr schwanke, seien Präventionskonzepte obsolet.

### **3.3.1 Eine Schule im Aufbruch – FöZ an der Bardowickstraße**

Das Förderzentrum an der Bardowickstraße ist nach der Papierlage eine Schule, die seit Sommer 2003 (unabhängig von den Ergebnissen der Schülerbefragung) damit begonnen hat, die eigenen Strategien im Konfliktmanagement und in der Gewaltprävention systematisch zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Zusätzlich zum Fragebogen hat die Schule eine von der Gesamt- und Schulkonferenz verabschiedete Stellungnahme abgegeben, was an sich bereits ein gewisses Engagement andeutet. Deren Inhalte bestätigen nicht nur diesen Eindruck, sondern verweisen auch auf ein ausgesprochen konsistentes und ergebnisorientiertes Vorgehen.

Die Gewaltbelastung wird von der Schulleitung insgesamt als recht moderat dargestellt. Einzig die verbale Gewalt von Jungen stellt ein größeres Problem dar. Allerdings werden in der Stellungnahme einige Schüler „mit hohem Gewaltpotenzial“ ausgemacht, die schon „durch ihr Auftreten gegenüber der Mehrheit der Schüler deutliche Verunsicherung (...) und angstbesetzte Situationen“ erzeugen. Bei einer „signifikanten Zahl von Schülern“ führe „das bloße Erscheinungsbild bereits zur Entstehung einer bedrohlichen Situation“. Cliquenbildungen der angesprochenen Schüler potenzierten dieses Problem. In diesem „Drohklima“ seien „‘freundschaftlicher‘ Körperkontakt, ‘freundschaftliche‘ Bitten etc. leicht auszuüben“ und würden wohl aus Angst vor Repressalien nur selten den Lehrern gemeldet.

Auffällig, weil keineswegs normal, ist das Zugeständnis der Existenz von Lehrerge-walt in verschiedenen Formen (verbale, verbal-sexuell, körperlich). Allerdings wird die Integration dieses Themas in den schulischen Gewaltdiskurs für irrelevant erklärt und die Frage nach Vorgehensweisen gegen gewalttätig agierende Lehrer für obsolet erklärt. Tatsächlich sieht sich das Kollegium als exklusiver Adressat für die Entwicklung und Umsetzung der Gewaltprävention und des Konfliktmanagements. Es hat diesbezüglich einen Eigenauftrag formuliert, an dem seit nunmehr über einem Jahr in wöchentlich stattfindenden Fachberatungen gearbeitet wird.

Für die Intervention hat man es sich zur Aufgabe gemacht

1. Einzelfalldiskussionen „zu auffälligen Schülern“ durchzuführen, um „Hintergründe, biographische Faktoren und besondere Ereignisse allen Kollegen zugänglich zu

machen“. Dadurch wird Transparenz im Kollegium hergestellt, die eine konsistente und ganzheitliche Intervention ermöglicht;

2. durch Austauschprozesse im Kollegium die bisherigen Interventionsstrategien zu evaluieren, um „bewährte oder erfolglose Reaktionsmuster“ sichtbar zu machen und entsprechende Veränderungen vorzunehmen;
3. auf der Basis des vorangegangenen Punktes im gesamten Kollegium zur „Entwicklung *gemeinsamer* Reaktionsstrategien“ zu kommen, also auch effiziente Strategien für alle verbindlich zu verankern.

Darüber hinaus leistet das Kollegium auch im Feld der Prävention konzeptionelle Arbeit, im einzelnen durch

1. die Entwicklung von Strategien für Schüler, Klassen und Lerngruppen und
2. die Entwicklung von Methoden zur Stärkung Unbeteiligter und Betroffener (Verhaltenstraining, Zivilcourage).

Wenngleich ein Defizit darin bestehen mag, dass die Aktivitäten einseitig auf das Verhalten der Schüler ausgerichtet sind, implizieren die angestrebten vereinheitlichten Verhaltensmuster im Lehrkörper mittelbar auch Einflussnahmen auf das Lehrerverhalten. Durch die Schaffung eines neuen schulischen Gremiums zu Beginn 2004, nämlich der sogenannten „Ordnungskonferenz“, ist die Schule bereits zu wichtigen Neuerungen gekommen. In den Interventionsverfahren kommt der aus vier Lehrkräften und einem Mitglied der Schulleitung bestehenden Ordnungskonferenz „unterhalb der Schwelle der Regelungen der Ordnungsmaßnahmenverordnung“ eine zentrale Aufgabe zu. Laut Arbeitsbeschreibung tritt sie als Beratungs- und/oder Entscheidungsgremium auf Antrag von Mitgliedern des Lehrkörpers in Aktion, „wenn andere [konventionelle] Lösungswege erfolglos geblieben sind“. In den Verfahren hören die Mitglieder der Ordnungskonferenz zwingend die an Konflikten beteiligten Akteure und in jedem Fall auch den Klassenlehrer an. Darüber hinaus können indirekt Beteiligte, Eltern und Elternvertreter hinzugezogen werden. Nach seinen Beratungen hat das Gremium ein recht breites Spektrum an Reaktionsmöglichkeiten, das von Schlichtungs- und Wiedergutmachungsgesprächen über verschiedene Auflagen bis hin zur Zuweisung betreffender Schüler, Lehrer und Eltern an externe Beratungs- und Hilfsangebote reicht. Grundlegend für die Beratung und Entwicklung von Konsequenzen ist die Suche nach „schülerorientierten Lösungen zur Verhaltensbeeinflussung“.

Die oben angeführten Einzelfalldiskussionen zu auffälligen Schülern und die „Ordnungskonferenz“ sind unterhalb der Ebene der Verhängung von Ordnungsmaßnahmen und oberhalb der Klärung von Konflikten innerhalb der Klassenverbände schon nach wenigen Monaten ein Kern der Interventionsstrategie an der Bardowickstraße. Dabei wirken etablierte Verfahren wie Schlichtungsgespräche, Einzelberatung, Einbindung des Vertrauenslehrers etc. weiter.

Interessant ist an der Konstruktion der „Ordnungskonferenz“ in einem Förderzentrum, dass im Konfliktmanagement diesseits klassischer Disziplinarkonferenzen das häufig als einzig sinnvoll erachtete Klassenlehrerprinzip ein Stück weit aufgebrochen wird. Zur Lösung von Konflikten können Schülern aber auch Lehrern bestimmte Auflagen gemacht werden.

Neben seiner Funktion als zeitnah greifende Interventionsinstanz soll sich die Ordnungskonferenz die Gewaltprävention zur Aufgabe machen. Folgende Aufgaben benennt die Schulleitung in diesem Kontext:

- Die Reaktionen des Gremiums sollen in die Schulöffentlichkeit hineinwirken.
- Eltern, Lehrer und Schüler sollen im Konfliktmanagement beraten werden.
- Neue Beratungs- und Unterstützungsangebote kann das Gremium „einfordern“.

Die Maßnahme der Einrichtung der Ordnungskonferenz ist noch in der Implantationsphase. Als anstehende Aufgabe wird die Erprobung und Evaluation ebenso benannt, wie die Diskussion über „Ziele, Aufgaben und Maßnahmen der Ordnungskonferenz im Schülerbeirat, in Klassenkonferenzen und auf Elternbeiratssitzungen“. Die letztgenannten Statusgruppen sind somit von der konzeptionellen Arbeit offenbar abgeschnitten.

Das Förderzentrum an der Bardowickstraße führt Unterrichtsprojekte zum Thema Gewalt in fast allen Klassen durch. Teilweise kommt hier das von der Polizei organisierte Verhaltenstraining „Cool sein – cool bleiben“ zum Tragen. Vor dem Hintergrund der o. a. präventiven Ziele finden auch diesbezüglich wöchentliche Fachberatungen statt. Zur Entwicklung von Arbeitsgrundlagen für eine einheitliche inhaltliche Bearbeitung des Gewaltthemas in den Klassen müssen Qualifikationen erworben und Absprachen getroffen werden. So ist mit dem Ziel der Entwicklung von Arbeitsgrundlagen einhergehend eine schulinterne Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention fest verabredet. Die Bereitschaft zur Fortbildung im Kollegium ist ohnehin stark ausgeprägt.

Es gab Präsenztage zur Problematik sowie verschiedene Kommunikations- und Methodentrainings. In Planung ist außerdem die Fortbildung „Fit for life“ für das gesamte Kollegium.

Wie schon gesagt, werden die Schülerintegration in die konzeptionelle Präventionsarbeit wie auch Beteiligungsformen in den Interventionsverfahren kaum praktiziert. Schüler bzw. Klassenverbände erhalten zwar feste Zuständigkeiten etwa für die Pflege des Gartenbereichs und der Klassenräume (Renovierungsarbeiten). Dies soll die Identifikation mit der Schule zu stärken. Ansonsten kontrolliert und entscheidet jedoch der Lehrkörper, der die Vermittlung sozialer Kompetenzen als zentrale Aufgabe sieht. Gleichwohl werden in den Klassen gemeinsam Regeln und Konsequenzen bei Fehlverhalten entwickelt. Auch spricht die Schulleitung regelmäßig mit der Schülervertretung, u. a. über das Sozialverhalten der Lehrer. Die faktische Beteiligung an der Regel- und Konzeptentwicklung bleibt jedoch virtuell. So antwortet die Schulleitung auf die Frage nach erfolgreichen Beteiligungsformen in der Gewaltprävention wie folgt: „Wenn sie (die Schüler) sich beteiligt fühlen, dann ist die Akzeptanz höher.“

Das Förderzentrum befasst sich auf jeden Fall sehr ernsthaft und ergebnisorientiert mit neuen Pfaden in der Intervention und Prävention. Neue und innovative Maßnahmen können von regelmäßigen Fachberatungen erhofft werden. Auch die Evaluation der Arbeit der „Ordnungskonferenz“ als ein in seiner Zusammensetzung prinzipiell variables Modell sollte einer schulübergreifenden Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

### **3.3.2 Konsistente Strategie – Schule an der Mainstraße**

Während sich manche Schule seit einiger Zeit auf dem Weg zu konsistenten Interventions- und Interventionsstrategien befindet, verweisen andere selbstbewusst auf etablierte, wirkungsvolle Strategien. Dabei driften allerdings die Außen- und die Innenansicht teilweise stark auseinander. Exemplarisch wollen wir hier die Vorgehensweisen des Förderzentrums an der Mainstraße vorstellen.<sup>19</sup> Die Gesamtkonferenz der Schule „hat sich ausführlich mit den Ergebnissen der Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster befasst“. Wie vom Förderzentrum Bardowickstraße liegt uns auch von der Mainstraße neben dem Fragebogen eine Stellungnahme der Schulleitung vor.

---

<sup>19</sup> Ein anderes Förderzentrum mit einem sehr konsistenten Konzept ist beispielsweise die Gaußschule III.

Die Schule sieht sich beim Thema Gewalt durch die Berichterstattung von „Presse und TV“ zu Unrecht stigmatisiert. „In Wahrheit“ sei es „in den letzten 20 Jahren lediglich zu zwei extremen körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Personen unserer Schule gekommen“. Zudem konnten kleinere Vorfälle „nach unserem Wissen immer umgehend geklärt werden.“ Gegenwärtig gebe es maximal „einen Schüler, bei dem die Eltern einen Drogenkonsum befürchten“. Laut Fragebogen sieht die Schulleitung lediglich für die verbale Schülergewalt eine mittlere Belastung (Wert 3); für alle anderen Gewaltformen gibt es demnach maximal eine geringe Belastung.

Dabei ist die Selbstevaluation der Gewaltsituation absolut vorbildlich: Neben informellen (aber regelmäßigen) Austauschprozessen der Schulleitung mit dem Kollegium, der Eltern- und Schülervertretung sowie mit dem Vertrauenslehrer ist Gewalt auch ein obligatorisches Thema auf den Schulkonferenzen. Darüber hinaus existiert eine Arbeitsgruppe zur Gewaltprävention, wurde eine eigene Erhebung durchgeführt, besteht ein intensiver Austausch der Lehrer, Eltern und Schüler mit den Kontaktpolizisten, bestehen enge Kontakte des Kollegiums zu den Eltern von gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen. Auch sieht die Schulleitung in den obligatorischen Sozialtrainings, in den Dokumentationen der Schülerstreitschlichtung und in einem „Anti-Bulling“-Projekt wichtige Instrumente zur Erfassung der Gewaltsituation an der Schule. Schließlich können Informationen auch dadurch gewonnen werden, dass Gewalt obligatorisch ein Thema in den Klassenstunden ist und ein dichtes Kommunikationsnetz im Kollegium existiert.

In der Stellungnahme macht die Schulleitung auch die Überschaubarkeit des Grundstücks und eine sehr persönliche Atmosphäre für eine hohe Transparenz und der Absenz jedweder Sachbeschädigungen verantwortlich.<sup>20</sup> Jeder Lehrer kenne jeden Schüler und umgekehrt. Auch das nicht unterrichtende Personal „inklusive der Reinigungskräfte“ seien allen Schülern bekannt und stehe diesen „immer zu einem Gespräch“ bereit. Sichergestellt werde dies auch dadurch, dass jedes neue Kind an der Schule „jedem Erwachsenen vorgestellt“ wird. Insgesamt gebe es „eine hohe Identifikation der Kinder mit *ihrer* Schule“.

In den Interventionsverfahren gegen gewalttätige Kinder oder Jugendliche ist die Schule auf entsprechenden Fallkonferenzen systematisch um die Erstellung eines nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkten Gesamtbildes bemüht. Neben



Lehrern, Schülern und Eltern sind stets auch die Polizei, verschiedene Beratungsstellen (Schulpsychologischer Dienst u. Erziehungsberatungsstellen) und das Jugendamt beteiligt. Den Klassenleitungen („detaillierte Kenntnis der anamnestischen Daten), Kontaktpolizisten („Kenntnisse der örtlichen, strafrechtlichen und sozialen Bedingungen“) und der Schulleitung („Interaktion im Gesamtsystem“) wird hierbei eine besondere Verantwortung zugewiesen. Wichtig ist jedoch, dass potenzielle Anbieter von Unterstützungsmaßnahmen für alle Schulakteure in die Fallbearbeitung mit eingebunden sind.

Eine stärkere und „fundierte Vernetzung der Hilfs- und Unterstützungsangebote im Bezirk“ ist im übrigen ein wichtiges Anliegen der Schulleitung zur Optimierung eines professionell betriebenen Konfliktmanagements. Dabei ist die bisherige Vernetzung im Kontext Gewalt an der Mainstraße verglichen mit anderen Förderzentren gut ausgebaut. Feste Kooperationen in der Präventionsarbeit bestehen mit der Polizei, dem Schulpsychologischen Dienst, der Eltern- und Schülerversammlung sowie mit der Stadtteilkonferenz. Diese praktische Einbindung in die soziale Infrastruktur des Stadtteils ist für die Förderzentren unüblich. In der Stellungnahme verweist die Leitung überdies auf „enge Kontakte zur Nachbarschaft inklusive der umliegenden Geschäfte“, womit Schwellenängste der Anwohner abgebaut würden. Lose Kontakte zur Fallbearbeitung bestehen mit der Jugendarbeit im Quartier, mit dem Täter-Opfer-Ausgleich und mit der Einrichtung Schattenriss bei sexueller Gewalt.

Bei weniger dramatischen Gewaltfällen setzt die Schule in der Fallbearbeitung auf eine Selbstregulierung mittels der Schülerstreitschlichtung. Für ein Förderzentrum scheint die Schülerbeteiligung beim Thema Gewalt ohnehin stark und keineswegs nur virtuell ausgebaut zu sein. So ist die Schülerversammlung nicht nur regelmäßig ein Ansprechpartner für die Schulleitung zur Bestandsaufnahme der Gewaltsituation, sondern auch fest in Prävention und im Konfliktmanagement eingebunden. Neben der Streitschlichtung existiert ein Patensystem. Regeln wie Konsequenzen bei Verstößen werden gemeinsam mit den Kindern entwickelt. Zudem verweist die Schulleitung auf weitere Beteiligungsformen, ohne diese näher zu erläutern. Erfolgreich seien „*alle* Formen der Mitwirkung zur positiven Änderung des Verhaltens *der am Schulleben Beteiligten*“, also potenziell auch solche zur Verhaltensänderung von Lehrern, Eltern und der Schulleitung selbst.

---

<sup>20</sup> Die Mainstraße ist eines der beiden Förderzentren, für die die Schulleitungen eine völlige Absenz von Vandalismus konstatieren.

Die für Förderzentren stark ausgebaute Beteiligung der Schüler ist flankiert von erheblichen Weiterbildungsaktivitäten des Kollegiums. So wurde der gesamte Lehrkörper für das Streitschlichterprogramm ausgebildet, was eigene Mediationsfähigkeiten, die Möglichkeit zur Ausbildung von Schülern und schließlich die aktive Unterstützung der Schülerstreitschlichtung sicherstellt. Über eine kollektive Ausbildung in das Programm „Fit for life“ zur Vermittlung sozialer Kompetenzen und zu Sozialtrainings sind die Lehrer zudem durchweg in der Lage, eigene Trainings – sowohl unterrichtsbegleitend wie auch als eigenständige Einheiten – in ihren Klassen durchzuführen.

Auf die Frage nach Projekten zur Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule werden wie von den meisten Schulen auch Schulausflüge und Projekte benannt, wobei sich als Besonderheit an der Mainstraße die Ziele bzw. Themen dieser Aktivitäten an den Wünschen der Schüler orientieren. Auch gibt es diverse AGs, wie z. B. eine mit Unterstützung des Elternvereins errichtete Fahrradwerkstatt. Außerunterrichtliche Erfolgserlebnisse konnten die Kinder auch im sogenannten OIKOS-Projekt des Fachbereichs Geschichte der Bremer Universität gewinnen. Unter dem Motto „Leben in der Vormoderne“ wurden dort in Klassenverbänden mit einfachsten Mitteln Häuser und alle für das Leben notwendigen Gebrauchsgegenstände gefertigt. Diese erlebnispädagogische Maßnahme hat das Zusammengehörigkeitsgefühl der Klassenverbände offenkundig sehr gestärkt und geholfen, gerade auch ‚schwierige‘ Schüler einzubinden.

Zur Vermeidung der Stigmatisierung und Ausgrenzung einzelner Schüler trägt weiterhin als besonderes Angebot eines Förderzentrum ein Ethikunterricht bei. Es wurde zudem ein eigenes „Anti-Bulling-Programm“ an der Schule entwickelt. Sehr schwierige Kinder erhalten schließlich in festen Abständen eine Einzelbetreuung durch spezielles Personal. Alles in allem hinterlässt die Schule den Eindruck eines sehr stringenten, engagierten und professionellen Vorgehens im Feld der Prävention und des Konfliktmanagements.

### **3.3.3 Fortbildungsanstrengungen**

Die Förderzentren sind in ihren Fortbildungsanstrengungen zur Gewaltprävention und -intervention sehr unterschiedlich aktiv. Von den 18 Schulen der Bereiche für lernschwache und verhaltensauffällige Kinder können nur vier Schulleiter keine Angaben zu Fortbildungen machen. Zwei weitere verweisen lediglich auf Sozial- und Verhaltenstrainings für Schüler. Die Stringenz der Fortbildungsaktivitäten variiert von

Schule zu Schule. Neben der Mainstraße geht beispielsweise die Fritz-Gansberg-Schule sehr systematisch vor. Dort wurde das gesamte Kollegium mit der Methode des Täter-Opfer-Ausgleichs, Maßnahmen zur Gewaltprävention und dem sogenannten Konfrontativen Interventionsprogramm (KIP) als feste Interventionsstrategie der Schule fortgebildet. Zudem wird trotz der gemeinsamen Ausbildung viel Wert auf eine „kollegiale Fachberatung“ gelegt, Kommunikation im Kollegium also sehr ernst genommen.

Schulinterne Lehrerfortbildungen (SchILF) bieten sich im Feld Gewaltprävention in besonderer Weise an, da konsistente Handlungspläne – erst recht in Förderzentren – von großer Bedeutung für eine effektive Arbeit sind. Ist das gesamte Kollegium beteiligt, so ist der häufig schwierige schulinterne Transfer erworbener Kenntnisse einzelner hinfällig. Die Schule am Oslebshauer Park hat in dieser Absicht für den Sek-I-Bereich eine SchILF zur Gewaltprävention und für die Primarstufe zu „deeskalierendem Handeln in Konflikt- und Gewaltsituationen“ durchgeführt. In Bremerhaven hat die Georg-Büchner-Schule I schulinterne Lehrerfortbildungen zu Sozialtrainings (Prävention) und Psychodrama (Intervention) für alle Kollegen veranstaltet. Das Förderzentrum an der Dudweiler Straße schließlich hat das Selbstverständnis des Programms „Fit for life“ zu einem Teil ihres Schulprofils erklärt und sichert eine Verbindlichkeit so neben den Bildungsprozessen selbst noch einmal ab.

### **3.3.4 Erfassung der Gewaltsituation**

Die Selbstevaluation an Förderzentren ist in jedem Fall ausbaufähig. Die oben dargestellte Schule an der Mainstraße ist in diesem Feld als Ausnahme zu betrachten. Natürlich ist die informelle Ebene im Kollegium zur Erfassung der Gewaltsituation zentral. Alle anderen Kommunikationsprozesse (etwa mit SV und Elternvertretung) oder gar systematischen Versuche der Erfassung (Befragungen, AGs) werden jeweils maximal von einem Drittel der Förderzentren betrieben, ohne dass einzelne Schulen (außer der genannten) in besonderer Weise hervorstechen. Hier wird ein wichtiges Handlungsfeld im Segment der Förderzentren deutlich sichtbar.

### **3.3.5 Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt**

Angesichts dessen, dass die Leiter der Förderzentren praktisch keinerlei Lehrgewalt zugestehen, machen überraschend viele Angaben zum Umgang damit. Immerhin vier Schulleiter haben gar verhaltensleitende Vorstellungen, die über ein „Dienstgespräch“ hinausgehen. So würde an der Gaußschule III ggf. nach Einzelgesprächen

mit allen Beteiligten ein Gruppengespräch unter Hinzuziehung des Vertrauenslehrers als vermittelnde Instanz durchgeführt. An der Fritz-Gansberg-Schule gäbe es nach dem Dienstgespräch auf jeden Fall das Angebot von Fallbesprechungen mit „Kollegen des Vertrauens“, und der Leiter der Georg-Büchner-Schule I würde verhaltensleitende Dienstgespräche dokumentieren, Abmachungen treffen und deren Einhaltung durch Hospitationen kontrollieren. Schließlich würde der Leiter des Förderzentrums an der Reepschlägerstraße den Vorfall nicht nur mit dem betreffenden Schüler und seinen Eltern, sondern auch mit weiteren Kollegen zu klären versuchen, ehe ggf. Maßnahmen einzuleiten seien.

Wie in allen anderen Schularten auch sind die Vorstellungen der Leitungen der Förderzentren beim Umgang mit Schülergewalt erheblich detaillierter. Drei Schulleiter weisen neben festen Maßnahmenkatalogen explizit auf verbindliche Absprachen aller Lehrer für einheitliche Verhaltensweisen beim Umgang mit Gewalt hin (Reepschlägerstraße, Ellenerbrokweg, Deichschule). Andere Schulen wie z. B. die Fritz-Gansberg-Schule scheinen schon als Resultat gemeinsamer Fortbildungen sehr einheitlich und kompetent vorzugehen. So verweist diese Schule auf das genannte Konfrontative Interventionsprogramm, auf professionelle Deeskalationsgespräche und Interventionen in den Familien. Wert wird auf eine „ganzheitliche“ und den Kontext Schule übergreifende Konfliktbewältigung gelegt. Über eine sehr transparente Strategie verfügt auch die Gaußschule III, wo zunächst Einzelgespräche mit der Schul- und Klassenleitung sowie mit dem Vertrauenslehrer stattfinden, ehe es zu Verhandlungen im Streitschlichterbüro kommt, wo es im Rahmen des Täter-Opfer-Ausgleichs zu einer vertraglichen Einigung mit Täter und Opfer kommt. Zudem wird bei strafrechtlicher Relevanz obligatorisch die Polizei eingeschaltet.

### **3.3.6 Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement**

Bezüglich der Nutzung spezifischer Kompetenzen von Lehrern für das Konfliktmanagement ist zunächst festzuhalten, dass das Klassenlehrerprinzip in den Förderzentren höchste Priorität für den Aufbau von Vertrauen genießt. Einige Schulleiter – etwa von den Schulen an der Fritz-Gansberg-Straße und der Mainstraße – verweisen denn auch darauf, dass nur dieses Prinzip im Konfliktmanagement und in der Gewaltprävention greifen könne. Sechs Schulleiter machen schlicht keine Angaben zur Frage nach Lehrern mit besonderen Aufgaben. Mit der Angabe „männliche Kollegen“ verweist die Schulleiterin vom Ellenerbrokweg auf bisweilen sehr konkrete physische

oder auch geschlechtliche Voraussetzungen für den Gewinn von Autorität bei einigen Schülern.

Dass an Förderzentren durchaus auch andere Akteure als die Klassenlehrer besondere Aufgaben einnehmen können, zeigt allein die von Lehrern betreute Einrichtung der Streitschlichtung an insgesamt sieben der 18 Schulen, wobei es sich allerdings in zwei Fällen um integrierte Grundschulen und Förderzentren in Bremerhaven handelt. Ansonsten wird diese Institution nicht von den Klassenleitungen betreut (Gaußschule III, Büchnerschule I, Reepschlägerstraße, Mainstraße, Willakedamm). Zudem gibt es im Leher Feld und am Willakedamm ausgebildete Beratungslehrer mit festen Sprechzeiten. Über diese Einrichtung und ihre Wirkungen in der Konfliktbearbeitung in einer auf dem Klassenlehrerprinzip beruhenden Schulart zu diskutieren, wäre sicherlich lohnend.

Eine besondere und noch junge Konstruktion, auf die bereits verwiesen wurde, ist die „Ordnungskonferenz“ (aus vier Lehrern und der Schulleitung bestehend) im Förderzentrum an der Bardowickstraße. Hier wurde unterhalb der Ebene der Ordnungsmaßnahmen eine Institution zur Bearbeitung solcher Fälle geschaffen, die von den Klassenleitungen eigenständig nicht mehr zufriedenstellend zu lösen sind.

### **3.3.7 Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung**

Die Maßnahmen der Förderzentren fokussieren sehr stark auf klassische Formen wie Sportangebote, Projekte, Klassenfahrten und dergleichen mehr. Einige Schulen beteiligen sich gezielt an Wettbewerben (Oslebshauer Park) oder führen Sportturniere durch. Das Förderzentrum Mainstraße bindet die Schüler dabei in die Auswahl der Reiseziele und Projektangebote unmittelbar ein.

Die Fritz-Gansberg-Schule verweist auf die Bedeutung von baulichen Maßnahmen und im besonderen die Schulhofgestaltung. Feste Verantwortlichkeiten der Klassen – zumindest für die Gartenbereiche – existieren in diesem Kontext am Förderzentrum Bardowickstraße. Dort renovieren die Schüler auch ihre Klassenräume selbständig. Besonders aktiv in der Einbeziehung der Schüler scheint die Schule an der Dudweiler Straße zu sein. Sie ist das bislang einzige Förderzentrum, das über eigene Schülerfirmen verfügt und über die Abgabe spezieller Verantwortungsbereiche und Dienstleistungsaufgaben die Identifikation der Schüler mit der Schule zu verbessern versucht.

Einige Schulen verweisen im Kontext des sozialen Klimas auf die Durchführung von Verhaltens- und Sozialtrainings in den Klassen (Fritz-Reuter- u. Friedrich-Ebert-Schule). Eine alternative Vermittlung solcher Kompetenzen wird an der Dudweiler Straße und – über das OIKOS-Projekt – an der Mainstraße durch erlebnispädagogische Aktionen versucht.

Zwei Schulen (Georg-Büchner I u. Deichschule) sehen in Schülervollversammlungen auf Jahrgangs- oder Schulebene wichtige Instrumente für das soziale Klima. Das Förderzentrum Georg-Büchner I ritualisiert auf diesen Versammlungen zudem die Anerkennung von sozialem Engagement und „vorbildlichem Verhalten“ durch spezielle Belobigungen. Von dieser Schule wird überdies als besondere und in den Stadtteil hineinwirkende Maßnahme eine „stadtteilbezogene Breakdance-Gruppe“ betreut. In ähnlicher Weise betreibt die Mainstraße eine Fahrradwerkstatt.

Die Arbeit der Schülervertretung wird nur selten von den Leitern der Förderzentren im Kontext des sozialen Klimas genannt. Eine wichtige Ausnahme bildet hier jedoch die Schule an der Kerschensteiner Straße, in der das „Schülerbüro“ von einem Werkstudenten betreut wird.

Ausführlichere Angaben zu spezifischen Maßnahmen für das soziale Klima macht die Schule am Oslebshauer Park. Hier wird ein Klima der Zusammengehörigkeit besonders im Lehrkörper durch Betriebsausflüge, Wochenendfahrten und Pensionärs-treffen gepflegt. Auch gibt es Ehemaligentreffen unter Einbezug der gegenwärtigen Schüler, mit denen das ernsthafte Interesse an den Lebenswegen der Schüler dokumentiert wird. Über die Teilnahme an Wettbewerben „und vieles mehr“ veranstaltet diese Schule jährlich zwei Schulkonzerte und liefert so konstruktive Beiträge in die kulturelle Infrastruktur des Stadtteils.

### **3.3.8 Besondere Formen der Schülerbeteiligung im Konfliktmanagement**

Zur Schülerbeteiligung ist zunächst festzuhalten, dass an immerhin sieben der 18 Förderzentren für lernschwache und verhaltensauffällige Schüler eine Schülerstreitschlichtung eingerichtet wurde. Eine gestaltende Rolle der Schüler im Konfliktmanagement ist damit durchaus möglich. Dies wird jedoch keineswegs durchgängig von den Schulleitern so gesehen, während andere die Einbindung der Schüler zum zentralen Teil ihrer Präventionsstrategie erklären. Interessant ist im Kontext der Streitschlichtung, dass mit der Gaußschule III und der Georg-Büchner-Schule I gleich zwei Förderzentren die überaus positiven Effekte dieses Instrumentes im Hin-

blick auf den Kompetenzerwerb und das Sozialverhalten der Schlichter herausstellen. Aber auch der Perspektivenwechsel von Opfer und Täter im Rahmen der Streitschlichtung wird als wichtiger Beitrag in der Vermittlung von Empathie gesehen.

Bei einem Drittel der Schulen werden Patensysteme praktiziert, die jedoch niemand als herausragendes Instrument der Schülerbeteiligung erachtet. Die gemeinsame Regelentwicklung und eine Beteiligung der Schüler in der Fallbearbeitung werden mehrheitlich praktiziert. Während für einige Schulen eine „gefühlte“ Beteiligung der Schüler für die Akzeptanz von Regeln hinreichend erscheint, messen andere Förderzentren der tatsächlichen Beteiligung hohe Priorität bei. Hier tut sich die Schule an der Dudweiler Straße sehr hervor, die als einziges Förderzentrum über eigene Schülerfirmen verfügt und bewusst gestaltende Verantwortung an die Schüler weitergibt. Wie an immerhin drei weiteren Förderzentren thematisiert die Schulleitung hier gemeinsam mit der Schülervertretung auch das Sozialverhalten des Lehrkörpers und sieht in der Beteiligung der Schüler in den Entscheidungsgremien einen wichtigen Beitrag für das soziale Klima an der Schule. Jegliche praktische Stärkung der Eigenverantwortung durch Übernahme von Verantwortung im Schulleben wird als „hilfreich“ bewertet. Ähnlich formuliert es die Schulleitung an der Mainstraße, ohne jedoch konkrete Beteiligungsformen zu nennen. „Alle Formen der Mitwirkung zur positiven Veränderung des Verhaltens aller am Schulleben Beteiligter“, so die Leitung, seien ein wichtiger Beitrag für das Schulleben.

Einige Schulen schließlich verweisen auf Vollversammlungen, die Verinnerlichung von Regeln und die Inhalte von Schulverträgen, wenn sie gemeinsam mit den Schülern entwickelt würden.

### **3.3.9 Besondere Formen der Elternbeteiligung im Konfliktmanagement**

Die Elternarbeit ist in den Förderzentren extrem schwach ausgebaut. Nur zwei der 18 Schulleiter sehen etwa den Elternbeirat fest in die Präventionsarbeit integriert. Teilweise wird darauf verwiesen, dass die Eltern nicht selten Teil des Gewaltproblems seien, ohne jedoch daraus den Schluss zu ziehen, sie könnten als Statusgruppe mit einer Interessenvertretung auch ein Teil der Lösung sein. Mit den Eltern betroffener Gewalttäter arbeiten die Förderzentren teilweise hoch engagiert zusammen. So wird vom Förderzentrum im Leher Feld auf bisweilen „täglichen Kontakt“ zu den Eltern bestimmter Schüler verwiesen. In der Gaußschule III gibt es gar verbindliche Haus-

besuche durch die Klassenlehrer. Dort wird auch ein generell sehr enger Kontakt zu den Eltern konstatiert.

Ansonsten ist einzig das Förderzentrum Mainstraße im Kontext einer Einbindung der Eltern und auch der Elternvertretung aktiv. So kann dort mit Unterstützung des Elternvereins eine Fahrradwerkstatt eingerichtet und betrieben werden. Zudem sind nicht nur die betroffenen Eltern, sondern auch der Elternbeirat – als Unikum in den Förderzentren – fest in das Konfliktmanagement eingebunden. Immerhin ein Drittel der Schulen formulieren für die Einbindung der Eltern einen Unterstützungsbedarf, was auch auf das nicht immer leichte Klientel und die schwierige Gewinnung von Eltern für die Interessenvertretung verweist.

### **3.4 Schulzentren der Sekundarstufe II**

Der einem Fragebogen vorangestellte Kommentar eines Schulleiters aus der Sekundarstufe II verdeutlicht ein in Bremen schwieriges Verhältnis zwischen Schule und Behörde. „Ich bin gespannt, welche gegen die Schulen gerichteten Interpretationen aus dieser Umfrage wieder entstehen werden, mit denen Menschen in unserem Überbau dann wieder die Legitimation unserer Bevormundung ableiten.“ Statt finanzielle Ressourcen in empirische Forschungen zu investieren, so der Schulleiter, sollten die schwierigen strukturellen Bedingungen behoben werden.

Das hier formulierte Verständnis antagonistischer Interessen von Schule und Behörde ist dem Nutzen von Erhebungen durch externe Einrichtungen natürlich nicht zuträglich. Andererseits zeigt die Schülerbefragung auch für die Schulzentren der Sekundarstufe II, dass verschiedene Schulen die Ergebnisse – auch unter schwierigen Bedingungen – zur Aktivierung vorhandener Potenziale im Feld Gewaltprävention und Antirassismus für sich nutzen konnten. So macht sich eine beteiligte gymnasiale Oberstufe in Reaktion auf die schulbezogenen Ergebnisse mit engagierten Aktionen auf den Weg, „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu werden. In einer anderen Schule hat sich der Leistungskurs Soziologie der Ergebnisse angenommen und ein größeres Projekt angestrengt. Eine weitere beteiligte Schule, die bis dahin praktisch keine systematischen Aktivitäten gegen Gewalt entfaltet hatte, legte innerhalb eines guten halben Jahres ein Präventionskonzept vor und justierte dabei das Fortbildungskonzept völlig neu mit Blick auf das Handlungsfeld Gewaltprävention. Auch aus den Stellungnahmen einiger unbeteiligter Schulen der Sekundarstufe II geht hervor, dass sie die Ergebnisse der Schülerbefragung und / oder den Fragebo-



gen für die Schulleiter zum Anlass für eigene Evaluationsanstrengungen nahmen. Schließlich können derartige Evaluationen von Schulen als Argumentationshilfe für eine Bereitstellung bestimmter Ressourcen eingesetzt werden.<sup>21</sup>

Für die Sekundarstufe II ist prinzipiell eine sehr heterogene Struktur zwischen und innerhalb der Schulzentren festzuhalten. Beispielsweise stellt sich die Schülerschaft zwischen der Allgemeinen Berufsschule oder der Berufsschule für Metalltechnik einerseits und Schulzentren mit gymnasialer Oberstufe, Fachoberschulen und Berufsschulen im dualen System andererseits grundverschieden dar. Das SZ Blumenthal weist nach einer kleinen Selbstevaluation mit Schülern und Lehrern auf sehr differenzierte Problemlagen nach Schularten innerhalb des Schulzentrums hin, wobei insbesondere bei Jugendlichen mit geringen beruflichen Perspektiven ein körperliches Gewaltvorkommen ausgemacht wird. In der Neustadt existieren in der Berufsschule 12 verschiedene Schulformen. Differenzierte Problemlagen verweisen auf die Notwendigkeit differenzierter Präventionsstrategien.

Insgesamt geben die Schulleiter für die Sekundarstufe II analog zur Schülerbefragung eine geringe Gewaltbelastung für ihre Schulen an. Entwarnung kann jedoch nicht gegeben werden. So waren die jüngsten bundesweit Aufsehen erregenden Gewaltfälle (Erfurt, Hildesheim, Hannover) allesamt in der Sekundarstufe II angesiedelt. Und die Ergebnisse der Schulleiterbefragung zeigen Handlungsbedarf in der Gewaltprävention an. Zwar entfalten viele Sek-II-Schulen in Bremen und Bremerhaven speziell in ihren Aktivitäten für ein gutes soziales Klima und zur Einbindung der Schüler positive Aktivitäten. Systematische Konzepte zum Konfliktmanagement und zur Gewaltprävention existieren dagegen kaum und wenn, dann ausschließlich in Schulen für besonders benachteiligte Jugendliche. Die Elternbeteiligung ist primär bedingt durch die Altersstruktur der Schüler in der Sekundarstufe II praktisch irrelevant.

### **3.4.1 Eine Schule im Aufbruch: Die Berufsschule für Metalltechnik**

Die Berufsschule für Metalltechnik beschult in hohem Maße Jugendliche, die auf dem ersten Ausbildungsmarkt erfolglos waren und nur geringe berufliche Perspektiven besitzen. Trotzdem sieht die Schulleitung nur eine moderate Belastung mit Gewalt. Starke Belastungen gehen demnach lediglich durch verbale Schüलगewalt aus. Ein

---

<sup>21</sup> Beispielsweise arbeitet die Akademie für Arbeit und Politik in Bremerhaven finanziert von der dortigen Schulbehörde mit einigen Schulzentren an tragfähigen Präventionskonzepten.

Problem ist auch die körperliche Gewalt und die verbale Lehrergewalt. Überraschend spielen strafrechtlich relevante Delikte und Vandalismus eine untergeordnete Rolle.

In vier Teilgruppen arbeitet die Schule gegenwärtig umfassend an einem koordinierten Schulentwicklungsprozess, wobei sich eine Gruppe dem Thema Konfliktmanagement und Gewaltprävention widmet. In ihrer Arbeit kann sich diese Gruppe auf ein gut ausgebautes System der Selbstevaluation stützen. Neben einer ausgebauten informellen Kommunikationskultur innerhalb von Klassenteams werden in regelmäßigen Abständen Schülerbefragungen durchgeführt. Zur weiteren Systematisierung der Evaluation und des einheitlichen Vorgehens hat die Teilgruppe Gewaltprävention weitere Vorschläge entwickelt, die auf eine Institutionalisierung von Kooperationsitzungen und auf feste Absprachen der Lehrerteams hinwirken.

Anknüpfend an das Kommunikationsnetz orientiert sich die Schule auf eine Optimierung der „Verabredungskultur“. Mit einem von Lehrern und Schülern ausgehandelten und verabschiedeten „Waffenerlass“ wurde bereits ein erstes Ergebnis erzielt. Gegenwärtig arbeiten die Statusgruppen gemeinsam an verbindlichen „Erziehungsverträgen“, die Lehrer und Schüler auf bestimmte Normen festlegen. In diesem Kontext erweist sich die Teilnahme am Projekt Xenos als sehr hilfreich. Mit den Projektmitteln konnten u. a. externe Moderatoren für Workshops und Präsenztage zum Thema Werte und Normen finanziert werden.

Im Konfliktmanagement kommt den Klassenteams, die entsprechende Vorfälle eigenverantwortlich behandeln, zentrale Bedeutung zu. Die Schulleitung interveniert lediglich bei extremen Vorfällen. Seit dem letzten Schuljahr kann zudem schulinterne sozialpädagogische Unterstützung genutzt werden. Die Teilgruppe Gewaltprävention und Konfliktmanagement entwickelt vereinheitlichte Interventionsstrategien. Sie dringt zur Vorbereitung und Umsetzung auf einschlägige Fortbildungen für das Kollegium. Die verbale Gewalt von Lehrern als wichtiges Handlungsfeld wird erfreulicherweise nicht tabuisiert. Im Umgang damit wird auf die Entwicklung von „Lösungswegen zum Abbau derartiger Verhaltensweisen“ gemeinsam mit der Schulleitung verwiesen.

Ein Präventionskonzept soll durch die Arbeit der Gruppe auf den Weg gebracht werden. In diesem Kontext haben die angeführten Begriffe „Entwicklung, Erprobung und Evaluation“ für die Einführung eines vom Kollegium entwickelten Sozialtrainingsprogramms sehr konkret Gestalt angenommen, was von dem systematischen Vorgehen

an der Schule zeugt. So wurde mit Unterstützung des Xenos-Projektes zunächst eine Fortbildung für 15 Lehrer organisiert. In sechs ausgesuchten Klassen gibt es nun einen Probelauf, der von einer Supervision für die eingesetzten Lehrer begleitet wird. Vor der Verankerung wird in jedem Fall die Evaluation stehen. Ein bislang noch nicht existentes zweites Standbein der Prävention soll der Aufbau eines Netzes von Kooperationsbeziehungen sein, wobei eine Steuergruppe gegenwärtig feste Beziehungen zum Amt für Soziale Dienste, zur Drogenberatung und zur Polizei avisiert.

Bei den Maßnahmen zum sozialen Klima geht die Zielrichtung auf möglichst viele „Quellen der Anerkennung für Schüler“. Im Blickfeld stehen dabei die Projektarbeit und die Sportangebote der Schule. Darüber hinaus gibt es natürlich auch Feste, Hilfsangebote, gemeinsame Aktivitäten zur Schulverschönerung, Klassenfahrten und dergleichen mehr. Verwiesen wird zudem auf strukturelle Möglichkeiten wie Teilgruppenarbeit und relativ kleine Klassenfrequenzen.

Ein ganz wichtiges Standbein für die Gewaltprävention und das soziale Klima soll nach Ansicht der Steuergruppe zukünftig eine verstärkte Einbindung der Schüler sein. Die Schule sieht sich hier bereits auf einem guten Weg. So gibt es eine vom Vertrauenslehrer aktiv unterstützte Schülerarbeit mit dem Ziel einer aktiven Schülerverantwortung. Die SV sei strukturell in das Schulprofil zu verankern. Wichtig sei auch eine Verstetigung der Schülerbefragungen, „damit Missstände aufgedeckt und verändert, Schülerwünsche aufgegriffen und ernst genommen werden können“. Über die genannten Erziehungsverträge und den Waffenerlass hinaus sind die Schülersprecher als Mitglieder in den Klassenkonferenzen im Konfliktmanagement entscheidungsrelevant zu beteiligen. Die Schule wünscht sich im übrigen bei der Einbindung von Schülern externe Unterstützung.

Insgesamt beeindruckt die Schule in ihrer Schulentwicklungsarbeit mit einem systematischen und engagiertem Vorgehen, das Gewaltprävention als integralen Bestandteil von Schulentwicklung auffasst. Ausgangspunkte sind vor allem eine gute Evaluationspraxis, die von einem dichten und vertrauensvollen Kommunikationsnetz flankiert wird. Trotz einer Schülerschaft, für die ein hohes Frustrationspotenzial angenommen werden kann, wird die Einbindung der Schüler ernsthaft betrieben und als ein Schlüssel für ein gutes Klima an der Schule begriffen.

### **3.4.2 Ein schlüssiges Konzept: Die Allgemeine Berufsschule (ABS)**

Die Schule mit einer konsolidierten Strategie im Feld Konfliktmanagement und Gewaltprävention ist zugleich jene Schule, die in sehr hoher Dichte Jugendliche mit schwierigen Sozialisationsbedingungen, geringen beruflichen Perspektiven und partiell kleinkriminellen Karrieren beschult. Vor diesem Hintergrund fällt wie schon bei der Berufsschule für Metalltechnik die – aus Sicht der Schulleitung bestehende – relativ geringe Gewaltbelastung an der Schule ins Auge. Einzig die verbale Gewalt von männlichen Jugendlichen wird als größere Belastung erfahren. Körperliche und strafrechtlich relevante Vorfälle sowie Gewalt gegen Sachen haben als Problem dagegen einen geringen Stellenwert. Für den Gewaltdiskurs werden viele Aspekte ins Blickfeld gerückt, wobei neben dem Schülerverhalten auch deren Erfahrungen im Stadtteil und in der Familie hohe Bedeutung beigemessen wird. Das verbale Lehrerverhalten wird ebenfalls als wichtiger Aspekt eingestuft und nicht tabuisiert. Die Bearbeitung des Themas Gewalt ist durch Projekte in allen Klassen obligatorisch.

Die Evaluation der Gewaltsituation ist an der ABS – bewertet auf der Grundlage des Fragebogens – vorbildlich. So pflegt die Schulleitung in diesem Feld einen regelmäßigen Austausch mit dem Kollegium, dem nicht unterrichtenden pädagogischen Personal und der Schülervertretung. Weiterhin sind die Polizei und die Jugendgerichtshilfe dauernde Ansprechpartner. Schließlich existiert eine Arbeitsgruppe zum Thema Gewalt und es wurden eigene Erhebungen durchgeführt. Welcher Art und Qualität diese waren, kann allerdings nicht bewertet werden.

Für die Koordination des Konfliktmanagements existiert eine zentrale Anlaufstelle, die ggf. externe Experten hinzuzieht. Diese Person, die stellvertretende Schulleiterin, nimmt diese Rolle jedoch offenbar informell und nicht institutionell verankert ein, was sich bei einem Ausscheiden aus dem Schuldienst als nachteilig erweisen könnte. Dies gilt erst recht deshalb, weil sie auch bei sich anbahnenden Konflikten als Ansprechpartnerin für Schüler und Lehrkräfte fungiert. Neben der Dokumentation von Vorfällen werden Ordnungsmaßnahmen, die stets von Hilfsangeboten für die betreffenden Schüler flankiert werden, von dieser Person obligatorisch auf ihre Wirkung überprüft. Bei Fehlverhalten der Lehrer, das nicht prinzipiell in Abrede gestellt wird, ist es die Aufgabe des Schulleiters, „Zielvereinbarungen und Unterstützungsmaßnahmen zur Problemlösung“ umgehend einzuleiten. Neben der Schulleitung kommt

dem Schulassistenten als Instanz zur Beratung und zur Durchführung von Konflikttrainings eine Rolle im Feld der Intervention und Prävention zu.

Die Fortbildungsaktivitäten der Schule sind recht überschaubar, finden dabei stets schulintern und unter Beteiligung des gesamten Kollegiums bzw. der Lehrer einzelner Bildungsgänge statt. Das Thema Gewaltprävention ist eng verzahnt mit der Gesamtpädagogischen Ausrichtung der Schule. So war die Frage der Prävention „eingebunden in das Schwerpunktthema ‚Pädagogische Beziehungen an der ABS‘“. Der daraus hervorgegangene „pädagogische Präventionsansatz“ wurde in „bildungsgangsbezogenen Teamkonferenzen...diskutiert, weiterentwickelt und für die einzelnen Bildungsgänge konkretisiert“. So kann einerseits Transparenz und ein einheitliches Vorgehen in Klassenteams sichergestellt, andererseits den spezifischen Bedingungen in einzelnen Abteilungen Rechnung getragen werden. Ein wichtiges Resultat ist ein Schulvertrag, der von allen Schulakteuren unterschrieben wurde. Neben den genannten Fortbildungen führte die Schule Konferenzen zum Thema „Arbeit mit straffälligen Jugendlichen“ durch, um dieser besonderen Gruppe in der pädagogischen Arbeit angemessen und kompetent begegnen zu können.

Der „pädagogische Präventionsansatz“ basiert wesentlich auf Maßnahmen zur Förderung und Entfaltung „der kreativen Kompetenz der SchülerInnen“. Angesichts der ethnisch sehr heterogenen Schülerstruktur wird hier der Schlüssel für die „Akzeptanz der unterschiedlichen kulturellen und nationalen Hintergründe“ der Schüler gesehen. Der zweite Grundpfeiler für eine effektive Prävention ist aus Sicht der Schulleitung die Existenz von klaren Ansprechpartnern für Schüler in der Klasse (Klassenlehrer) und Schule (stellvertretende Schulleitung u. Schulassistent) bei Problemen der Schüler. Schließlich wird auf eine offene Kooperation mit der Polizei verwiesen. Angesichts des Ansatzes greifen Gewaltprävention und die Entwicklung des sozialen Klimas Hand in Hand. So gibt es Präventionstage „ABS – Kreativ“, „Workshops mit Externen zur kulturellen und sozialen Identitätsstärkung“ sowie Arbeitsgemeinschaften mit künstlerischen und sportlichen Schwerpunkten, in denen Selbstbewusstsein entwickelt und Erfolgserlebnisse gesammelt werden können.

Die Einbindung der Schüler knüpft an das pädagogische Konzept und dessen Exploration in konkrete Maßnahmen unmittelbar an. In allen genannten außerunterrichtlichen Aktivitäten sind sie konzeptionell und in der Umsetzung (z. B. durch Moderati-

onstätigkeit) entscheidend beteiligt. Sie sollen in diesen Prozessen Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen als Basis für ein friedliches Miteinander erwerben.

### **3.4.3 Erfassung der Gewaltsituation**

Im Bereich der Sekundarstufe II ist – nach Papierlage – die systematische Selbstevaluation relativ gut ausgebaut. Neben der informellen Ebene, wo auch Gespräche mit den Schülervetretern die Regel sind, hat die Hälfte der Schulen eigene Befragungen zum Thema durchgeführt. Zumindest in der Berufsschule für Metalltechnik sind Schülerbefragungen in jüngster Zeit zum Fragment des Schulprofils geworden. Auch Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung und Gewaltprävention sind in erheblichem Ausmaß verbreitet.

Ein interessanter Fall sind in diesem Kontext die Gewerblichen Lehranstalten der Carl-von-Ossietsky-Schule. Hier ergriff die Schülervretung schon 1998 die Initiative zur Bearbeitung des Gewaltthemas und erzielte dabei nachhaltige Erfolge. Sie brauchte dafür jedoch einen langen Atem. So wurde eine Fragebogenaktion der SV im Jahr 2000 von der Schulbehörde unter Mitwirkung einiger Schulakteure zunächst durch Einwände gebremst und schließlich sogar verboten, was durch die Einschaltung von Medien zu einem kleinen Politikum geriet. Die SV verlegte die Befragung schließlich außerhalb des Schulgeländes und legte die Ergebnisse den Schulgremien vor. In dieser Zeit kam es von der Schulleitung initiiert zu einer Kooperation mit der Arbeiterwohlfahrt und der Polizei, die in der Evaluation das Instrument der „verdeckten Ermittlung“ einsetzten. Dies kulminierte in einem Einsatz des Rauschgiftdezernats unter Einsatz von Spürhunden. Inzwischen wird der Gewalt- und Drogenprävention an der Schule sehr entschlossen nachgegangen, was nicht zuletzt der Beharrlichkeit der Schülervretung zu verdanken ist.

Im Rahmen der Selbstevaluation als Fundament für Schulentwicklung geht das Schulzentrum Utbremen im Rahmen der Beteiligung am Projekt Q2E neue und innovative Wege. So hat man sich hier den Aufbau „eines systematischen Schülerfeedbacks“ zur Aufgabe gemacht, die etwa auch Urteile über das Sozialverhalten des Lehrkörpers impliziert. Neben den Schülern selbst werden auch Abbrecher und Ab solventen im Sinne einer größeren Transparenz von Defiziten und Verbesserung der Schulkultur durchgeführt. Eine „Feedback-Kultur“ konstatiert auch die Schulleitung der Geschwister-Scholl-Schule in Bremerhaven. Hier Näheres zu erfahren, wäre sicherlich auch für andere Schulen interessant.

### **3.4.4 Fortbildungsanstrengungen**

Die Felder Konfliktmanagement, Gewaltprävention und Sozialklima sind in den Fortbildungsaktivitäten der Schulen der Sekundarstufe II von unterschiedlicher Bedeutung. Ein knappes Drittel der 19 berücksichtigten Schulen können keinerlei Angaben zu einschlägigen Fortbildungen machen. Andere Schulzentren dagegen binden ihre Anstrengungen in der Fortbildung sehr systematisch in die Projekt- und Schulentwicklungsarbeit ein. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Schulzentrum Walle, das in zwei Großprojekten eingebunden ist (eines der Robert-Bosch-Stiftung u. das Comensius-Projekt) und in diesem Kontext die Teambildung, das Konfliktmanagement und die interkulturelle Kompetenz des Kollegiums zu optimieren versucht. Auch die schon näher dargestellte Berufsschule für Metalltechnik zeigt sich mit Hilfe des Xenos-Projektes sehr systematisch und verknüpft Veranstaltungen zu Werten und Normen mit der Einführung und Umsetzung von Sozialtrainings, die von Supervisionsangeboten begleitet werden. An der Teambildung als Grundlage für ein konsistentes Handeln des Lehrkörpers wurde über Fortbildungen auch am Schulzentrum Horn und an der Geschwister-Scholl-Schule in Bremerhaven gearbeitet, wobei letztere Schule flankierend auch das u. E. viel zu wenig eingesetzte Instrument der Supervision einsetzt.

An den Schulzentren Grenzstraße und Neustadt wurden besondere Angebote genutzt. Neben einer Fortbildung zum Sozialverhalten von Schülern haben 20 Lehrer der Grenzstraße sich mit Diagnostik und Evaluation befasst und dadurch besondere Fähigkeiten in der Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten erworben. Noch interessanter erscheinen die Veranstaltungen des Kollegiums in der Neustadt. Hier wurde gemeinsam mit Experten über „Partizipationsprozesse und Schulentwicklung“ nachgedacht. Für den gegenwärtig vorangetriebenen Schulentwicklungsprozess dieser sehr heterogenen Schule (12 Schulformen) erweist sich die Fortbildung als äußerst folgenreich (siehe Abschnitt Schülerbeteiligung).

### **3.4.5 Interventionsstrategien bei Schüler- und Lehrgewalt**

Auch den Schulleitern der Schulzentren aus der Sekundarstufe II fällt zum Umgang mit Regelverstößen von Lehrern in ihrer Interaktion mit Schülern wenig ein. Nur sechs der 19 Schulleiter machen überhaupt Angaben, die sich dann teilweise auf den Hinweis „Dienstgespräch“ oder auf „situationsangemessenes“ Vorgehen beschränken.

Der Leiter des SZ Walle verweist immerhin auf eine „Verabredung über Verfahren“, was auf Maßnahmen in Richtung Verhaltensänderung hindeutet. Für solche Vereinbarungen nutzt die Schulleitung der Carl-von-Ossietzky-Schule Zeitleisten, in denen sich dieses Verhalten nicht wiederholen dürfe. Auf die gemeinsame Entwicklung von Lösungsstrategien und die Festlegung auf flankierende Unterstützungsmaßnahmen zur Verhaltensänderung setzen einzig die Leitungen der Allgemeinen Berufsschule und der Berufsschule für Metalltechnik.

Überraschender als die bescheidenen Angaben zum Umgang mit Lehrergewalt ist der Tatbestand, dass auch über ein Drittel der Schulen keinerlei Angaben zu einheitlichen Verfahrenswegen im Umgang mit massiver Schülergewalt machen kann. Dies mag teilweise mit dem Fehlen einschlägiger Erfahrungen zusammenhängen. Auch gehen die Angaben mancher Schulleiter kaum über den Hinweis auf Ordnungsmaßnahmen oder die Nennung eines kleineren Präventionsangebotes hinaus.

Die ordnungspolitisch entschiedenste, („Null-Toleranz“-)Strategie gegen massiv gewalttätige Schüler verfolgen die Gewerblichen Lehranstalten der Carl-von-Ossietzky-Schule in Bremerhaven. Ohne sich lange mit Konferenzen oder schulischen Ordnungsmaßnahmen aufzuhalten, wird auf eine sofortige Suspendierung der betreffenden Schüler und auf einen Strafantrag als obligatorische Maßnahme verwiesen. Fehle dem Opfer die „Zivilcourage“ für den Strafantrag, so werde er von der Schulleitung gestellt. Ein ebenfalls üblicher Täter-Opfer-Ausgleich wird durch den Kontaktpolizisten durchgeführt, was zumindest ungewöhnlich anmutet. Im übrigen ist der Täter-Opfer-Ausgleich wie auch die ebenfalls auf Mediation beruhende Schülerstreitschlichtung in den Schulzentren der Sekundarstufe II praktisch bedeutungslos.

Auf die Einberufung von Klassenkonferenzen unter Beteiligung der Schülervertreter verweisen die Berufsschule für Metalltechnik und die Wilhelm-Wagenfeld-Schule, wobei die Eltern keine Rolle mehr spielen. Ein ausgewiesenes Kontraktmanagement mit Aspekten der Wiedergutmachung, Bewährungsaufgaben und Zeitleisten betreibt systematisch nur das Schulzentrum Vegesack und – mit Einschränkungen – das Schulzentrum Grenzstraße. Insgesamt jedoch verfügen die Schulen kaum über konsistente Strategien im Konfliktmanagement.

### **3.4.6 Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung**

Während im unmittelbaren Feld der Gewaltprävention nur wenige Aktivitäten an den Tag gelegt werden und die Schulen kaum über konsistente Konzepte verfügen, ist



das Engagement zur Verbesserung des sozialen Klimas außerordentlich hoch. Dabei handelt es sich manchmal um sehr unspektakuläre Maßnahmen, wie z. B. die Verlagerung der Klassenfahrten an den Schuljahresbeginn. Die Fahrten haben so weniger den Charakter einer Belohnung, sondern fungieren als „Kennenlern-“ oder „Integrationsfahrt“ (Technisches Bildungszentrum, SZ Rübekamp, Wilhelm-Wagenfeld-Schule). Die Wilhelm-Wagenfeld-Schule ergänzt diese Instrumente um „außerschulische Veranstaltungen zum Kennenlernen“. Analog dazu veranstalten einigen Schulen regelmäßig Ausfahrten für den Lehrkörper im Sinne eines kollegialen Miteinanders. Möglichkeiten zur Stärkung der Identifikation mit der Klasse bzw. Schule gleich zu Beginn des Schuljahrs werden auch in rituellen Begrüßungszeremonien für neue Schüler (Geschwister-Scholl-Schule) und in „Teamtrainings in den ersten Wochen des Schuljahres“ (SZ Grenzstraße) gesehen.

Ausgesprochen große Aktivitäten entfalten die Schulen in der Gestaltung und Pflege der Schulen sowie der sozialen Infrastruktur, zumeist unter intensiver Einbindung der Schüler. Das Schulzentrum Utbremen rief mit den Schülern eine „Aktion Schöne Schule“ ins Leben. Auch das SZ Grenzstraße und das SZ Neustadt sind hier aktiv. Die Einbindung geht teilweise einher mit Formen der Selbstverwaltung. Im SZ Rübekamp etwa verantworten die Schüler nicht nur die Pflege des Hauses, sondern betreiben darüber hinaus (wie auch in der Grenzstraße) eigenständig die Cafete. In der Carl-von-Ossietzky-Schule belebt die SV das schulische Leben mit der Organisation des Schulfestes. Das Schulzentrum Vegesack scheint unter diesem Aspekt besonders weit vorangeschritten. Hier wurden von Künstlern und Schülern gemeinsam Flure und Hallen gestaltet. Einzelne künstlerisch begabte Schüler lieferten darüber hinaus Beiträge zur Schulverschönerung. Schließlich konnten sich die Schüler einen eigenen Freizeit- und Sozialraum kreativ gestalten und für ihre Partizipation am Schulleben nutzen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Schulen ist – wie schon bei den Gymnasien – in der Arbeit an der zukünftigen Schlüsselqualifikation, der interkulturellen Kompetenz zu sehen. Diese Kompetenz wirkt sich unmittelbar positiv auf das Schulklima aus. Über langfristige Projektarbeiten mit starken rituellen Anteilen sind die Schulzentren an der Walliser Straße, in Walle und am Rübekamp inzwischen zu „Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage“ ausgezeichnet worden. Auch andere Schulen wie etwa die Bürgermeister-Smidt-Schule leisten hier sehr engagierte Arbeit. Etliche Schulen

beteiligen sich zum Gedenken an die Reichspogromnacht (etwa als Dienstleister mit Schülerfirmen) an der Bremer Nacht der Jugend im Rathaus.

In vielen Feldern, besonders in künstlerischer und sportlicher Hinsicht, bieten die Schulen Arbeitsgemeinschaften an und beteiligen sich an Wettbewerben. Hier bestehen nicht nur Möglichkeiten zum Aggressionsabbau, sondern bieten sich auch unterrichtsfremde Möglichkeiten der Ich-Stärkung, die über den persönlichen Nutzen hinaus auch das Miteinander in der Schule stabilisieren. Zum Aggressionsabbau steht im Schulzentrum Walle ein Fitneßraum zur Verfügung, und die Bürgermeister-Smidt-Schule bietet als Novum in der Sekundarstufe II diesbezügliche organisierte Pausenaktionen an.

Anders als in der Sek-I wird nur vereinzelt im Kontext von Maßnahmen zum sozialen Klima auf die Durchführung von Sozialtrainings verwiesen (Berufsschule für Metalltechnik). Zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen als Beitrag für das soziale Klima führt das SZ Walliser Straße „Kurse zum Kommunikations- und Persönlichkeitstraining“ durch, und die Allgemeine Berufsschule bietet AGs zur „außerunterrichtlichen Kommunikation“ im Sinne ihres Ansatzes der Identitätsstärkung der Schüler an.

Projekte, die unter Beteiligung von Schülern explizit an der Optimierung des sozialen Klimas durchgeführt werden, gibt es u. a. an der Bürgermeister-Smidt-Schule und im Schulzentrum Neustadt. Mehrfach weisen Schulleiter auf gezielte Maßnahmen zur Teamentwicklung als wichtigen Aspekt für die Schulkultur hin. Diese beziehen sich sowohl auf das Kollegium (auch durch Supervision) wie auf die Schüler-Lehrer-Interaktion, besonders mit Blick auf die Kooperation mit der Schülerversammlung. Schließlich sollten auch kleine Rituale zur Stärkung der Zusammengehörigkeit wie gemeinsame Frühstücke (Vegesack) oder „Quartalsfeiern der Geburtstagskinder“ genannt sein. Alles in allem sind die Aktivitäten in ihrer Vielfalt beeindruckend und anregend.

### **3.4.7 Besondere Formen der Schülerbeteiligung im Konfliktmanagement**

Aus den Darstellungen zu besonderen Aktivitäten im Sinne der Verbesserung des sozialen Klimas geht bereits hervor, dass einige Schulen der Einbindung von Schülern in das Konfliktmanagement wie auch in die Schulentwicklung einen hohen Stellenwert einräumen. Tatsächlich haben sich einige Schulen diese Einbindung als zentralen Aspekt für das Schulprofil auf die Fahnen geschrieben. Das berufliche

Schulzentrum Neustadt tut sich hier schon deshalb hervor, weil das Kollegium eine Fortbildung expliziert zu diesem Thema durchgeführt hat und daraus beachtliche konzeptionelle Konsequenzen zog. Gegenwärtig sind die Schüler aller 12 Schulformen(!) maßgeblich an der Entwicklung eines Schulkonzeptes beteiligt. In diesem Konzept wird es bindende Aussagen zur Partizipation der Schüler an der weiteren Schulentwicklungsarbeit und zum selbständigen Lernen geben. Auch an der räumlichen Gestaltung sind sie entscheidend beteiligt.

In den Gewerblichen Anstalten der Carl-von-Ossietzky-Schule ging die Initiative zur Bearbeitung des Gewaltthemas von der Schülervertretung aus und wurde teilweise gegen Widerstände aus der Schule und der Behörde erfolgreich durchgehalten. Die Schulleitung hat daraus – schon im Sprachduktus erkennbar – beachtliche Konsequenzen gezogen und unterstützt die SV nunmehr weitreichend. Sie wird bei Konflikten in die Problemlösung stets einbezogen, und es wird größter Wert auf einen Austausch „in Augenhöhe“ gelegt. Die Anerkennung als „gleichrangige Gesprächspartner“ fördere das Vertrauen und das Zusammengehörigkeitsgefühl an der Schule. Auf den regelmäßigen Beratungstreffen unterstütze die Schulleitung die SV auch in verhaltensleitenden Anstrengungen gegen „uneinsichtige Kollegen“(!) und bei der Durchführung von Aktionen.

Eine aktive Beteiligung von Schülervertretern bei der Sanktionierung nach Regelverstößen findet gezielt an der Walliser Straße, der Geschwister-Scholl-Schule und in der Berufsschule für Metalltechnik statt, wobei darauf verwiesen wird, dass diese Partizipationsform die „Akzeptanz der Schüler von Regeln“ verbessere. Zur Stärkung dieser Prozesse werden Regeln bzw. die Schulordnung teilweise inklusive des Maßnahmenkatalogs mit den Schülern entwickelt. Schul- und Erziehungsverträge sind im Bereich der Sekundarstufe II eher die Ausnahme. Wichtiger erscheint die Herstellung einer Transparenz von Problemen aus Schülersicht durch Runde Tische (z. B. SZ Rübekamp), „Teamgespräche“ (Bürgermeister-Smidt-Schule) oder regelmäßige Schülerbefragungen (Berufsschule für Metalltechnik).

Eine institutionalisierte Schülerstreitschlichtung oder ein Patensystem existieren in den 19 Schulen durchweg nicht. Gleichwohl setzen einige Schulen im Konfliktmanagement auf eine „Selbstregulierung auf Basis klarer Normen und Ziele, die in den Schulgremien breiter Zustimmung bedürfen“ (SZ Rübekamp). An der Wilhelm-Wagenfeld-Schule werden die Schüler im Selbstregulierungsprozess vom Vertrau-

enslehrer unterstützt. Die Beteiligung der Schüler an der Entwicklung von Regeln ist in der Sekundarstufe II gängige Praxis und die Festlegung von verbindlichen Konsequenzen bei Fehlverhalten zumindest mehrheitlich verbreitet. Am SZ Utbremen werden hierzu Klassenausschüsse gebildet. Alles in allem nehmen die Schüler der Oberstufe häufig wichtige gestaltende Funktionen für den Umgang mit Konflikten wie auch für die Entwicklung des Schulklimas ein.

### **3.5 Gymnasien**

Wie bereits im ersten Teil dieses Berichtes dargelegt, stellt sich die Situation an den Gymnasien (GyO u. durchgängige Gymnasien) nach den Angaben ihrer Leiter extrem friedfertig dar. Bei den Angaben zur Gewaltsituation gibt es nur zwei Schulleiter, die jeweils für einen Aspekt eine durchschnittliche Belastung konstatieren: am Gymnasium Vegesack für die verbale Schüलगewalt und am Alten Gymnasium für die Gewalt gegen Sachen von Schülern. Überraschend ist dieses Ergebnis insoweit, als die Schülerbefragung auch in den gymnasialen Zweigen der beteiligten Schulzentren ein erhebliches Ausmaß an Gewalterfahrungen zu Tage trug.

Für viele der insgesamt 13 Schulleiter sind die in der Erhebung formulierten Fragen zu speziellen Aktivitäten für die Bereiche der Gewaltprävention und des Sozialklimas aufgrund ihrer Bestandsaufnahme obsolet. So kann etwa der Leiter des Gymnasiums an der Hamburger Straße keinerlei Angaben zu den offenen Fragen machen, da es aus seiner Sicht „bisher keinen Anlass“ gab, im Rahmen der Prävention oder auch nur der Intervention konzeptionelle Überlegungen anzustellen. Ähnliches gilt für das Kippenberg-Gymnasium, wo immerhin auf die Existenz eines Vertrauens- und eines Beratungslehrers im Rahmen der Interventionsstrategien verwiesen wird. Bei den gymnasialen Oberstufen sahen sich etwa die Leiter des Gymnasiums Huchting und der Bürgermeister-Smidt-Schule angesichts ihrer Situationsanalyse nicht gefordert, in diesem Handlungsfeld konzeptionelle und/oder praktische Aktivitäten zu entfalten. Angesichts des dünnen Fundus an Erkenntnissen, der sich aus den Fragebögen der Leitungen der Gymnasien ergeben, weichen wir von der oben gewählten Systematik in der Darstellung ab. Es gibt hier schlichtweg keine Schulen, die sich im Feld der Gewaltprävention im Aufbruch befinden.

#### **3.5.1 Konzeptionelles geht auch ohne Gewaltbelastung**

Die Angabe eine Absenz von Gewalt führt nicht notwendig zur Absenz von Aktivitäten zur Gewaltprävention. Beispielsweise hat das *Gymnasium Neustadt* gemeinsam

mit einer Einrichtung der Universität Bremen ein dreijähriges Projekt zum Thema „Gewalt an der Schule“ durchgeführt, an dem die gesamte Schule beteiligt war. Neben einer Fortbildung für das Kollegium gab es für die Schüler obligatorische Unterrichtsprojekte. Zwar nimmt der Schulleiter nach einer Schülerbefragung zum sozialen Klima praktisch keine Gewaltbelastung wahr, zieht aber die Existenz von „versteckten Formen der Gewalt“ in Erwägung. Diese gegebenenfalls sichtbar zu machen, ist u. a. Gegenstand des neuen Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Auch hier sind alle Schulakteure beteiligt. Mit Fortbildungen bereitet sich das Kollegium zudem auf die Entwicklung eines Schulprogramms vor, wobei die Lehrer eng mit Schülern und Eltern kooperieren.

Gebremst werden die Aktivitäten zur konzeptionellen und strategischen Ausrichtung im Feld der Gewaltprävention durch den bevorstehenden Zusammenschluss der Schule mit der Wilhelm-Kaisen-Schule, einem Schulzentrum der Sekundarstufe I. Zwar ist das neue Projekt „Schule ohne Rassismus“ bereits für beide Sekundarstufen konzipiert und wird vermutlich wichtige Anregungen für die programmatische Profilbildung liefern können. Die Entwicklung und Verankerung fester Präventionsstrategien im Vorgriff auf die Fusion der beiden Schulen wird jedoch von der Schulleitung berechtigt für kontraproduktiv gehalten.

Eine andere Schule, die ebenfalls „kein aktuelles Gewaltproblem“ und trotzdem hier kurz dargestellt werden soll, ist die gymnasiale Oberstufe an der Kurt-Schumacher-Allee. In dieser Schule befasst sich das Kollegium sehr systematisch mit der Suchtprävention, wobei der Suchtbegriff nicht verengt wird auf stoffliche Abhängigkeiten, sondern besonders auch auf „Verhaltenssuchte und Verhaltensauffälligkeiten“ ausgerichtet ist. Die Schulleitung geht daher davon aus, dass (a) in der Bestandsaufnahme auch gewaltförmiges Verhalten erfasst und bearbeitet wird und (b) „zur Frage der Gewaltprävention ein Vorgehen analog zur Frage der Suchtprävention denkbar“ erscheint.

Interessant ist der Präventionsansatz zur Suchtprävention schon deshalb, weil das Konzept von dem Gedanken getragen wird, dass primär ordnungspolitische Vorgehensweisen eher kontraproduktiv wirken. Im Konzept wird zunächst ein offenes und positives Schulklima als „wichtigste Maßnahme“ in der Prävention überhaupt genannt. Das Kollegium wird explizit auf eine „Vermeidung von Kriminalisierung“, einen „vorsichtigen Umgang mit Sanktionsmaßnahmen“ und eine Ablehnung von einem

„moralisierenden Umgang mit Süchten“ orientiert. Statt dessen wird auf eine Sensibilisierung der Lehrer und Schüler zum Thema gedrungen und die Behandlung von „schulbedingten Suchtursachen“ (Schulstress) durch das Kollegium angemahnt. Absprachen und eine gemeinsame Haltung der Schule zum Thema sind obligatorisch.

Prinzipiell ist das gesamte Kollegium für die Umsetzung des Präventionskonzeptes verantwortlich. So ist jeder Lehrer aufgefordert, in der Schülerwahrnehmung auf Verhaltensauffälligkeiten in besonderer Weise zu achten und „bei Auffälligkeiten...Kontakt aufzunehmen“. Zudem wird die Aufklärung als Querschnittsaufgabe aller Fächer koordiniert, wobei die einzelnen Beiträge im Fachunterricht (Soziologie, Psychologie, Chemie, Biologie) im Kollegium abgesprochen werden. Über die im Konzept verankerte Zuständigkeit aller hinaus gibt es eine Fachgruppe, die niedrigschwellige Hilfsangebote bereithält und in besonderer Weise als Ansprechpartner fungiert. Dies sind (a) von den Schülern gewählte Tutoren, die aufgrund des Kurssystems alternativ die Klassenlehrerfunktion einnehmen, (b) die Vertrauenslehrer, (c) die ausgebildeten Beratungslehrer und (d) zu diesem Zweck fortgebildete Schüler, die an die Schülerversammlung angebinden sind. In regelmäßigen Abständen tauschen diese vier Gruppen ihre Erfahrungen aus und stimmen ihre Angebote ab.

Selbst wenn die Schule bislang zur Gewaltprävention nicht gearbeitet hat, ist die Konsistenz des Konzeptes, die Priorität der Prävention gegenüber der Intervention, die Einbindung des gesamten Kollegiums bei einer gleichzeitigen Kerngruppe von Lehrern und Schülern mit besonderen Aufgaben ebenso vorbildlich, wie die Verankerung von Absprachen, die eine einheitliche Vorgehensweise absichert.

### **3.5.2 Das Gymnasium Obervieland**

Das Gymnasium Obervieland hebt sich schon aufgrund der quantitativen Papierlage von den anderen Gymnasien deutlich ab. Neben dem Fragebogen wurden eine Hausordnung, ein sehr interessantes Schulprogramm sowie die Arbeitsergebnisse eines Präsenztages zur Umsetzung des Programmauftrages gesandt. Das Programm hat weniger den Charakter konkreter Maßnahmen, sondern formuliert allgemeine Ansprüche an die Schulleitung, wobei der Lehrkörper mindestens in gleicher Weise angesprochen ist wie die Schüler.

Wie alle anderen Schulleitungen der Gymnasien sieht auch die Schulleitung des Gymnasiums Obervieland die Gewalt als sehr gering zu veranschlagendes praktisches Problem. Am ehesten wird bezeichnenderweise eine Belastung mit strafrecht-

lich-relevanter Gewalt und Vandalismus durch externe Jugendliche gesehen (Wert 3). Andererseits fällt ins Auge, dass die verbale Gewalt von Schülern und Lehrern im Belastungsgrad eine gleiche Bewertung erfährt und dass die Schulleitung (außer körperlich-sexueller Gewalt sowie sonstiger Lehrergewalt) die Virulenz aller Gewaltarten in der Schule zugesteht. Aus der geringen Gewaltbelastung wird zudem nicht der Schluss gezogen, dass der Diskurs obsolet wäre. Im Gegenteil: Die Familie, der Stadtteil, das Schülerverhalten aber auch das verbale Lehrerverhalten werden als zumindest wichtige Aspekte für den notwendigen Präventionsdiskurs in der Schule angesehen. Auch gibt es – für Gymnasien durchaus nicht gewöhnlich – zumindest in einigen Klassen Unterrichtsprojekte zum Thema Gewalt. Für Gymnasien ungewöhnlich ist zudem die feste Zusammenarbeit in der Gewaltprävention mit der Polizei (sonst nur Hermann-Böse-Gymnasium) und dem Täter-Opfer-Ausgleich (einziges Gymnasium).

Die Strategie des Täter-Opfer-Ausgleichs greift zwar erst im Interventionsprozess, trägt durch das Mediationsverfahren jedoch zur Stärkung der Empathie der beteiligten Akteure bei und hat seinerseits einen präventiven Charakter. Ansonsten setzt die Schule im Konfliktmanagement auf konventionelle Strategien (Fallbesprechung, Konferenzen, Konferenzen, Ordnungsmaßnahmen). Zum Umgang mit Lehrergewalt kann auch die Schulleitung aus Obervieland keine transparenten Vorgehensweisen äußern. Die Antwort, dass bislang weder Schüler noch Eltern auf dieses Problem hingewiesen haben, zeigt aber, dass dieses Thema keinesfalls tabuisiert wird.

Die Schule ließ sich trotz ihrer Rückkehr zum Schulzentrum Obervieland – an dem ebenfalls eine ganze Menge passiert (s. o.) – in ihrem Aktivismus gegen Gewalt und Rechtsradikalismus und (genereller) für ein gutes Schulklima kaum bremsen. Die – im Schulprogramm als Anforderung verankerte – Bereitschaft des Kollegiums zu kontinuierlicher Fortbildung schlägt sich auch im Bereich der Gewaltprävention nieder. So hat die Schule eine Bewerbung für fünf Klassenlehrer zur Teilnahme an der Langzeitfortbildung der Bürgerstiftung zur Gewaltprävention geschrieben; fünf weitere Kollegen haben am sozialen Kompetenztraining Lions Quest teilgenommen. Zudem gab es Präsenztage zur Umsetzung des Schulprogramms.

Im multiethnischen Stadtteil Obervieland hat der Schwerpunkt Antirassismus einen sehr konkreten Bezugsrahmen. Die Schule ist inzwischen „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ geworden und hat in diesem Rahmen mehrere, von Schülern

organisierte Projekttag durchgeführt. In das unmittelbare Feld der Gewaltprävention fällt zudem eine jüngst entwickelte, recht restriktiv formulierte Hausordnung. Neben darin formulierten klassischen Verhaltensregeln fällt ins Auge, dass die verbale Gewalt eine exponierte Stellung in dem zweiseitigen, von allen Schülern und Eltern zu unterschreibenden Text einnimmt (Bei „Meinungsverschiedenheiten ...kontrolliert jeder seine Worte. Den Mitmenschen zu achten, heißt auch, ihn freundlich anzusprechen; wenn mir jemand etwas sagen möchte, höre ich ruhig zu; das wollen wir an unserer Schule“ etc.). Des weiteren erklärt sich die Schule in der Hausordnung als prinzipiell „rauchfrei“, was ebenfalls außergewöhnlich ist. Als Sanktionsmaßnahmen bei Verstößen gegen die Hausordnung ist die Anordnung von „Sonderleistungen im Interesse der Schulgemeinschaft“ verankert. Diese Vorgehensweise intendiert eine Stärkung der Identifikation mit der Schule bei den betreffenden Schülern, die den Charakter der Hausordnung kennzeichnet.

Über die Hausordnung hinaus hat das Gymnasium Obervieland unter Beteiligung von Lehrern und Eltern ein kleines aber feines Schulprogramm entwickelt, in dem das Selbstverständnis der Schule verankert ist. Unter der Überschrift „Schüler, Eltern und Lehrer gestalten Schule gemeinsam“ sind der Anspruch auf Kooperation, die Vermittlung von sozialen Grundkompetenzen, Solidarität und Selbstvertrauen sowie die Verpflichtung des Lehrpersonals auf einen „guten“ und methodisch innovativen Unterricht verankert. Der Erziehungsauftrag und das soziale Klima haben neben der Vermittlung der fachlichen Kompetenzen einen zentralen Stellenwert.

Das im Programm intendierte soziale Klima, welches in Einzelmaßnahmen immer wieder mit Leben gefüllt werden muss, ist geprägt von wechselseitiger Anerkennung und gemeinsamer Schulgestaltung. Von daher hat es auch einen gewaltpräventiven Charakter. Zur Kooperation der Statusgruppen wird etwa ein partnerschaftliches Verhältnis und eine aktive Mitgestaltung an Entscheidungsprozessen und der Schulgestaltung angeführt. Ein regelmäßiger Austausch der Gruppen zu allen Fragen der Schulentwicklung ist ausdrücklich gefordert. Der Umgang soll geprägt sein von wechselseitiger „Behutsamkeit“, „Achtsamkeit“ und „Rücksichtnahme“; Konflikte sind laut Schulprogramm „fair“ auszutragen.

Bei der Vermeidung von Stigmatisierungsprozessen werden die Lehrer auf keineswegs selbstverständliche Ansprüche bei der Unterrichtsgestaltung festgelegt. Fehler sollen als Lernchance begriffen, Kritik gefordert und Ermutigung praktiziert werden.



Hohe Priorität hat die Vermittlung von Selbstbewusstsein, Zivilcourage und Strategien zur Problemlösung. Für eine adäquate Umsetzung dieser Ansprüche wird vom Lehrkörper Teamarbeit und Methodenkompetenz ebenso gefordert wie eine kontinuierliche Fortbildung. Flankierend zu diesen Aspekten hat sich die Schule eine gesellschaftspolitische Agenda gegeben. Diese besteht u. a. in dem Ziel, einen „bewussteren Umgang in politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Bereichen“ zu erreichen. Der Umgang soll auf die gemeinsamen Werte Toleranz, Kampf gegen Ungleichheit und Armut, Erhaltung der Umwelt und praktische Solidarität orientiert sein. Zur Umsetzung des Schulprogramms führt die Schule regelmäßig Präsenztage durch, bei denen – mit jeweils festen Zuständigkeiten – feste Themen projektförmig bearbeitet werden.

Natürlich spielen die baulichen Bedingungen für die Identifikation aller Akteure mit der Schule eine wichtige Rolle. Das Gymnasium Obervieland profitiert dabei von ihrem Status als Ganztagschule. So gibt es Mittel für einen eigenen Studien- und Freizeitbereich, der gegenwärtig in Planung ist. Auch stehen den Schülern Spielgeräte für die Pausen zu. Zudem wurde das Schulgelände gemeinsam mit den Schülern bemalt. Aber auch kleine Schritte werden als wichtig für das Sozialklima angesehen. So beispielsweise die Terminierung der Klassenfahrt an den Beginn des Schuljahres (11. Jahrgang) als „Kennenlernfahrt“ oder schlicht das wohl verbreitete Ausstellen von Schülerarbeiten.

Angesichts der an Gymnasien insgesamt wenig ausgebildeten, systematischen Auseinandersetzung mit dem sozialen Klima im Allgemeinen und der Gewaltprävention im Besonderen ragt das Gymnasium Obervieland deutlich heraus. Das fast einer Verfassung gleichende Schulprogramm ist ein fester Orientierungspunkt für die Schulentwicklung und wird durch gezielte Projekte systematisch mit Leben gefüllt. Schließlich wird der (gesetzlich verankerte) Erziehungsauftrag außerordentlich ernst genommen, wobei erziehen immer auch beteiligen heißt.

### **3.5.3 Antirassismus als Schwerpunkt**

Die Auseinandersetzung mit dem Problemfeld Rassismus sowie programmatische wie praktische Positionierungen dagegen sind an den Gymnasien trotz vergleichsweise niedriger Migrantenteile unter den Schülern recht stark verbreitet. So partizipieren das Alte Gymnasium, das Gymnasium Obervieland und seit kurzem das Carl-von-Ossietzky-Gymnasium am Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Coura-

ge“. Das Gymnasium Horn hat sich vor einiger Zeit in einer Projektgruppe ebenfalls intensiv mit dem Thema „Gewalt gegen Fremde“ befasst. Für manche gymnasialen Zweige der hier nicht berücksichtigten Schulzentren der Sekundarstufe II gilt im übrigen ähnliches (siehe oben).

### **3.5.4 Lehrer mit besonderen Aufgaben im Konfliktmanagement**

Für das Feld der Intervention und Konfliktberatung stehen an vielen Schulen erhebliche fachliche Kompetenzen zur Verfügung. So verfügen beispielsweise das Kippenberg-Gymnasium, das Alte Gymnasium, das Geschwister-Scholl-Gymnasium und das Gymnasium an der Kurt-Schumacher-Allee über ausgebildete Beratungslehrer mit zum Teil festen Sprechzeiten und Räumen. Ähnliches gilt für die Carl-von-Ossietzky-Schule, die den Schülern mit „sozialpädagogischen und psychologischen Fähigkeiten“ „Hilfen bei inner- und außerschulischen Konflikten“ anbietet. Lehrer mit einer Mediationsausbildung, die im Konfliktmanagement eingesetzt werden, besitzt die Geschwister-Scholl-Schule. Ähnliches gilt für das Gymnasium Vegesack, wo ausgebildete Kollegen überdies in einer Steuerungsgruppe konzeptionelle Arbeit für die Prävention leisten.

### **3.5.5 Interventionsstrategien bei Gewalt**

Über transparente Strategien im Umgang mit Schüler- und Lehrgewalt verfügen die Gymnasien kaum. Dass es über „Dienstgespräche“ an drei Schulen hinaus keine Angaben zum Umgang mit Lehrgewalt gibt, entspricht dem gängigen Antwortverhalten der Schulleiter insgesamt. Wenn diese Gewalt prinzipiell in Abrede gestellt wird, bedarf es folgerichtig keiner Maßnahmen, die auf eine Verhaltensänderung ausgerichtet sind.

Beim Umgang mit Schülergewalt können ebenfalls eine ganze Reihe von Schulleitern keine Angaben machen. Soweit dies doch der Fall ist, dominieren konventionelle Formen, bei denen „Ordnungsmaßnahmen“ nicht von flankierenden präventiven Maßnahmen gestützt werden. Im Kippenberg-Gymnasium sind der Beratungs- und der Vertrauenslehrer in nicht näher erläuteter Art und Weise mit dem Konfliktmanagement befasst. Angesichts der besonderen entwicklungspsychologischen und sozialpädagogischen Kenntnisse insbesondere der Beratungslehrer ist hier zumindest denkbar, dass auf individueller Ebene auch für Konfliktursachen adäquate Lösungsstrategien und unterstützende Maßnahmen gesucht werden. Wenn nicht explizit for-

muliert, so ist doch denkbar, dass die einschlägig kompetenten Lehrer auch an anderen Schulen in dieser Weise tätig sind.

In Obervieland ist als ein wichtiges präventives Instrument der Täter-Opfer-Ausgleich fest installiert. Dabei kommt neben der Mediation auch dem Kontraktmanagement eine wichtige Rolle zu. Das in der Schullandschaft zunehmend verbreitete Kontraktmanagement, mit dem auf Verhaltensänderung ausgerichtete Auflagen schriftlich fixiert werden, findet am Gymnasium Vegesack durch die Schulleitung Anwendung. Diese Schule ist im übrigen das einzige Gymnasium in Bremen, an dem Schüler über die Beteiligung in der Gremienarbeit hinaus durch den Aufbau einer Streitschlichtung intensiver in das unmittelbare Konfliktmanagement integriert werden sollen. Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass sich die Gymnasien im Land Bremen bislang kaum systematisch mit verhaltensleitenden Interventionsstrategien befasst haben und in vielen Fällen hierzu auch keinerlei Anlass sehen.

### **3.5.6 (Fast keine) Präventionskonzepte**

Wenngleich oben auf systematische Herangehensweisen an zwei Schulen verwiesen wurde und die Antirassismuserbeit durchaus einen gewissen Stellenwert besitzt, ist die programmatische Arbeit der Gymnasien im Feld der Gewaltprävention mehr als bescheiden. Konsistente und ausformulierte Konzepte z. B. im Rahmen eines Schulprogramms bestehen nur wenig. Am Alten Gymnasium existiert gegenwärtig eine Arbeitsgruppe aus Lehrern, Schülern und Eltern zur Entwicklung eines Schulprogramms. Ob die Gewaltprävention dabei als eigenständiger Aspekt bearbeitet wird, geht aus dem Fragebogen nicht hervor.

Die Frage nach einem Konzept verneinen die meisten Schulleiter schlichtweg. Die Leitung des Gymnasiums in Vegesack hat nach eigenem Bekunden „ein Konzept im Kopf“. Am Hermann-Böse-Gymnasium existiert immerhin ein Konzept zur sexuellen Gewalt (Behördenkonzept). Und das Alte Gymnasium verweist schlichtweg auf eine Schulordnung, in der auch Ordnungsmaßnahmen verankert seien. Selbst aus längerfristigen Projekten wie etwa am Gymnasium Neustadt sind keine verbindlichen Konzepte erwachsen. Schließlich hat selbst die Schule, die wir in einem gesonderten Abschnitt vorstellen möchten, ein Präventionskonzept lediglich im Rahmen des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“: das Gymnasium Obervieland.

### **3.5.7 Besondere Projekte zur Klimaverbesserung / -stabilisierung und Formen der Schülerbeteiligung**

Originelle Projekte oder Aktivitäten zur Verbesserung des Sozialklimas an den Gymnasien gibt es nur wenige. Da das wenige fast durchweg mit einer – gleichwohl recht schwach ausgeprägten – Einbindung der Schüler korrespondiert, sind diese beiden Punkte hier zusammengefasst. Das Alte Gymnasium hat offenbar ein ausgefeiltes Patensystem installiert. So existiert neben den Paten als potenzielle Orientierungs- und Ansprechpartner ein Lernhilfeprojekt „Schüler helfen Schülern“. Bei der flankierenden Einbindung von Schülern in die Lehre profitieren keineswegs nur die jüngeren Schüler. Gerade die lehrenden Schüler können fachliche (Durchdringung durch Vermittlung), methodische und soziale (Verantwortungs-)Kompetenzen erwerben, mit denen gewissermaßen als ‚klimatisches‘ Nebenprodukt die Schulgemeinschaft gefördert wird. Neben dem Alten Gymnasium gibt es nur an einer weiteren Schule ein Patensystem. Auch die Schülerstreitschlichtung existiert lediglich an einem Gymnasium. Dort befindet es sich im übrigen noch in der Aufbauphase. In Vegesack wurden die Schüler an der Durchführung einer Schulbefragung beteiligt.

Höchste Priorität bei der Einbindung von Schülern im Kontext der Entwicklung des Schulklimas an Gymnasien hat der regelmäßige Austausch der Schulleitung mit der Schülerversammlung; an sechs der 13 Schulen der betrieben. Die Leitung des Hermann-Böse-Gymnasiums sieht in dieser Kommunikation (beteiligt sind auch Eltern u. Vertrauenslehrer) ein wichtiges Instrument zur Klimaverbesserung. An einigen Schulen (Geschwister-Scholl-Gymnasium, Gymnasium Kurt-Schumacher-Allee) erhalten einige oder sogar alle Mitglieder der Schülerversammlung gezielte Fortbildungen zur Übernahme von Beratungstätigkeiten oder für eine effektive Arbeit.

Auf bauliche oder kosmetische Veränderungen des Schulgeländes als Beitrag zum sozialen Klima verweisen zwei Schulleiter. Der Sport spielt anders als in den Schulzentren der Sekundarstufe I nur eine untergeordnete Rolle. Interessant für die Oberstufen ist vielleicht noch die Praxis am Gymnasium Kurt-Schumacher-Allee, wo die Schüler feste Bezugspersonen aus dem Kollegium anstelle der im Kurssystem wegfallenden Klassenlehrer wählen. Das Geschwister-Scholl-Gymnasium schließlich führt regelmäßig Dichterlesungen durch und bindet sich über die Betreuung einer offenen Bibliothek in den Stadtteil ein.

### **3.5.8 Besondere Formen der Elternbeteiligung im Konfliktmanagement**

Die Elternbeteiligung an der Gewaltprävention stellt sich an den Gymnasien recht unterschiedlich dar. Eine programmatisch verankerte Einbindung der Eltern gibt es lediglich am Gymnasium Obervieland, wo die Eltern – auch durch ihre Beteiligung an der Entwicklung des Schulprogramms – explizit in die Schulentwicklung eingebunden sind. In Vegesack sind Elternvertreter in einer Steuergruppe zur Gewaltevaluation beteiligt. Inwieweit sich diese Gruppe stabilisiert oder nach der Erhebung auflöst, bleibt abzuwarten. Unmittelbar in das Konfliktmanagement integriert sind am Alten Gymnasium nicht nur die betroffenen Eltern, sondern auch die Elternvertreter. Darüber hinausgehende Beteiligungsformen finden sich – abgesehen natürlich von der Mitarbeit in den Schulgremien – nicht.

## **4 Statt eines Fazits: Zum Nutzen der Erhebung für die Schulen**

Die Zielsetzung der Schulleiterbefragung unterscheidet sich insoweit von anderen – und zahlreichen – Evaluationen des Bildungssystems, als Defizite im Handlungsfeld des Konfliktmanagements und der Gewaltprävention zwar sichtbar gemacht werden, das Hauptaugenmerk jedoch auf den bestehenden Fundus an Engagement, Kompetenz und Innovation gelegt wurde. Dabei treten Schätze zu Tage, die es nun in die Schullandschaft zu heben gilt. Dass viele Schulen – nicht zuletzt motiviert durch die breite Debatte über die Bremer Schülerbefragung der Akademie – eine ausgeprägte Bereitschaft zur Beschreitung neuer Wege in diesem Feld ausweisen, wird von der Schulleiterbefragung bezeugt.

An etlichen Standorten konstituierten sich Arbeitsebenen zum Aufbau von systematischen Konzepten für einen einheitlichen Umgang mit Konflikten und eine effektive Prävention, häufig unter Beteiligung von Lehrern, Eltern und Schülern. Angesichts der recht hohen Sensibilität bieten sich diesen Gruppen innerhalb der Schulen – in Kooperationen mit den Schulgremien – gegenwärtig Rahmenbedingungen, die ihnen erhebliche Spielräume für die Schulentwicklung geben. Der vorliegende Bericht ist der kreativen Gestaltung dieser Räume gewidmet. Er gibt zahlreiche Hinweise zu verschiedenen Vorgehensweisen im Kontext der Intervention und Prävention, die teilweise nur wenig bekannt sind und sich doch bereits im Schulalltag bewährt haben. Solchen Hinweisen nachzugehen, die für den eigenen prinzipiellen Präventionsansatz interessant erscheinen, sie genauer zu erkunden und ggf. für sich nutzbar zu machen, kommt der Bergung des o. a. Schatzes gleich.

Dass sich dieser Bericht angesichts der Papierlage häufig auf Andeutungen zu einzelnen Projekten, Maßnahmen oder Strategien beschränken muss, ist daher keine Schwäche sondern eine Chance. Denn Berichte können den praktischen Austausch in seinem Nutzen niemals ersetzen. In einigen Regionen und Segmenten des Schulsystems (z. B. die Grundschulen in Bremen Nord) scheint es bereits ein ausgebautes Kommunikationsnetz zu geben. Zumindest wäre dies eine plausible Erklärung dafür, dass hier eine ungeheure Dichte an zwar unterschiedlichen, aber für sich doch konsistenten und in das Schulprofil eingebetteten Strategien zur Gewaltprävention existieren. Ein strukturierter und themenzentrierter Austausch führt angesichts unterschiedlicher Problemkonstellationen und Dispositionen (z. B. auf Leitungsebene) nicht zu Gleichmacherei, wohl aber zu einem fruchtbaren Austausch, der ergebnisorientiertes Engagement und Selbstkontrolle aller Beteiligten anregt.

Dabei kann der Austausch zwischen Schulen auch der Optimierung schulinterner Kommunikationsstrukturen nützlich sein. Wie organisieren Schulen eine Transparenz von Handlungsmustern und gelebten Wertvorstellungen auf allen Statusgruppenebenen? Transparenz macht Probleme sichtbar und birgt bereits Ansätze zum Umgang damit. Sie ist auch der entscheidende Anknüpfungspunkt für die Bildung gemeinsamer Wert- und Normenvorstellungen, die im Rahmen der Gewaltprävention und des sozialen Klimas von entscheidender Bedeutung sind. Schließlich kann Transparenz auch eine Argumentationshilfe für die Forderung nach spezifischen zusätzlichen Ressourcen sein.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Integration systematischer Instrumente zur Selbstevaluation auch im Hinblick auf die Gewaltbelastung und das soziale Klima als eine zentrale Herausforderung für die Schulen. Hier stehen die Schulen meist noch am Beginn und bedürfen externer Unterstützung. Dabei sollte die Schulbehörde in Rechnung stellen, dass zahlreiche Schulen erste Befragungen mit eigenen Ressourcen organisiert und durchgeführt haben. Dieses Engagement durch geeignete Maßnahmen zu honorieren und zu professionalisieren, wäre ein geeigneter Schritt für die Verstetigung von Selbstevaluation z. B. durch die Verankerung in die Schulprogramme.

Aber über die Evaluationsprozesse hinaus kann die Schulbehörde durch die zuständigen Referenten in den Regionen Austauschprozesse anregen und bei Bedarf z. B. durch eine professionelle Moderation oder konkrete Hilfsangebote stützen. Die ge-

genwärtige Sensibilität für das Thema Gewalt in vielen Schulen sollte jedenfalls von allen Akteuren als historische Chance gesehen werden, dieses Themenfeld als festen und integralen Teil der konkreten Schulentwicklung zu verankern: innerhalb und zwischen den Schulen

Appendix

**Häufigkeitsverteilungen der geschlossenen Fragen und Fragebogen**



(V1) Bitte schätzen Sie die Gewaltbelastung an Ihrer Schule durch Schüler und Lehrer für die folgenden Gewaltarten auf einer Skala von 1 (keine Belastung) bis 5 (sehr starke Belastung) ein. Bitte Zutreffendes ankreuzen.

<b>GEWALT BELASTUNG</b>	keine Belastung				sehr starke Belastung	k. A.
<b>VERBALE GEWALT</b>						
Verbale Gewalt unter Schülern gesamt	11	77	64	26	8	5
Verbale Gewalt unter Schülern, nur Jungen	8	62	60	47	11	3
Verbale Gewalt unter Schülern, nur Mädchen	25	93	45	19	2	7
Verbale Gewalt Schüler gegen Lehrer	61	97	28	4	/	1
Verbale Gewalt Lehrer gegen Schüler	108	76	7	/	/	2
Verbale Gewalt Lehrer gegen Lehrer	151	34	5	/	/	1
<b>KÖRPERLICHE GEWALT</b>						
Körperliche Gewalt von Jungen	23	76	65	26	1	/
Körperliche Gewalt von Mädchen	84	80	18	4	/	5
Körperliche Gewalt Schüler gegen Lehrer	157	30	2	/	/	2
Körperliche Gewalt Lehrer gegen Schüler	177	13	/	/	/	1
<b>SEXUELLE GEWALT</b>						
Verbale sexuelle Gewalt unter Schülern	40	81	53	13	4	/
Körperliche sexuelle Gewalt unter Schüler	142	45	3	1	/	/
Verbale sexuelle Gewalt von Lehrern	173	16	/	/	/	2
Körperliche sexuelle Gewalt von Lehrern	181	8	/	/	/	2
<b>STRAFRECHTLICH RELEVANTE GEWALT</b>						
Täter Schüler	81	89	16	4	1	/
Täter Externe	97	70	19	3	/	2
<b>GEWALT GEGEN SACHEN</b>						
Täter Schüler	44	87	51	7	2	/
Täter Externe	56	67	41	19	5	3

(V2) Bitte geben Sie nun in einer Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig) an, wie wichtig die Berücksichtigung folgender Gewaltformen in der Gewaltprävention an Ihrer Schule sein sollte.

<b>BEDEUTUNG FÜR GEWALTDISKURS</b>	keine Bedeutung				sehr hohe Bedeutung	k. A.
Verbale Gewalt unter Schülern	2	15	28	32	114	/
Verbale Gewalt gegen Lehrer	23	37	35	26	70	/
Verbale Gewalt von Lehrern	48	57	20	17	49	/
Körperliche Gewalt unter Schülern	7	24	23	28	109	/
Körperliche Gewalt gegen Lehrer	75	42	19	5	50	/
Körperliche Gewalt von Lehrern	99	35	7	6	44	/
Sexuelle Gewalt unter Schülern	39	42	30	21	57	2
Sexuelle Gewalt von Lehrern	114	25	6	4	40	2
Strafrechtlich relevante Gewalt unter Schülern	42	37	21	26	64	1
Vandalismus	14	30	37	37	70	3
Gewalt in Familien	8	23	44	37	72	7
Gewalt im Stadtteil	20	22	48	35	61	5

(V3) Bitte geben Sie nun für die folgenden Einbindungen des Gewaltthemas in das Schulangebot an, ob sie für „fast alle Klassen“, für „einige Klassen“ oder für „fast keine Klasse“ zutreffen?

<i>gilt für...</i>	fast alle Klassen	einige Klassen	fast keine Klasse	k. A.
<b>Gewalt in Gegenstand von Unterrichtsprojekten</b>	79	77	29	6
<b>Gewalt ist regelmäßiger Gegenstand der Klassengespräche</b>	116	46	24	5
<b>Das Gewaltthema wird dann behandelt, wenn entsprechende Probleme in der Klasse bzw. an der Schule bestehen.</b>	162	18	4	7
<b>Gewalt stellt kein besonderes Problem dar; deshalb ist es kein größeres Thema im Unterricht.</b>	38	39	72	42

(V4) Wurden in den letzten drei Jahren an Ihrer Schule durch externe Einrichtungen Erhebungen zum Thema Gewalt bzw. Gewaltprävention durchgeführt? (offene Frage)

ja	28
nein	163

(V5) Wie versuchen Sie an Ihrer Schule einen Überblick über die Gewaltprävention zu gewinnen? (Zutreffendes bitte ankreuzen)

	ja	nein
Eigene Erhebungen (z. B. im Rahmen von Schul- o. Unterrichtsprojekten)	82	109
Austausch mit Vertrauenslehrer, Sozialarbeiter usw.	88	103
Gewalt als obligatorisches Thema in der Schulkonferenz	50	141
Regelmäßiger Austausch mit SV	65	126
Regelmäßiger Austausch mit Elternvertretung	114	77
Regelmäßiger Austausch im Kollegium	169	22
Thema einer Arbeitsgruppe	54	137

(V6) Verfügen Sie über eine transparente und einheitliche Vorgehensweise mit massiv gewalttätig agierenden Schülern? (offene Fragen)

Schulen mit Angaben	114
nein	77

(V7) Verfügen Sie über eine transparente Vorgehensweise gegenüber (vor allem verbal aber auch körperlich) gewalttätig agierenden Lehrern? (offene Fragen)

Schulen mit Angaben	45
nein	146

**(V8) Kommt an Ihrer Schule (neben den Vertrauenslehrern) einzelnen Lehrern aufgrund spezifischer Kenntnisse eine besondere Rolle im Konfliktmanagement zu? (offene Fragen)**

Schulen mit Angaben	93
nein	98

**(V9) War die Gewaltprävention in den letzten drei Jahren Gegenstand im Fortbildungskonzept ihrer Schule? (offene Frage)**

Schule mit Angaben	93
nein	87
Es gibt gegenwärtig kein Fortbildungskonzept	10
in Vorbereitung	1

**(V10) Verfügt Ihre Schule gegenwärtig über ein verbindliches Präventionskonzept zum Thema Gewalt? (offene Frage)**

Schulen mit Angaben	77
in Arbeit	9
nein	103
k. A.	1

**(V10a) Wenn Ihre Schule über ein solches Konzept verfügt, ist es konzipiert als integraler Bestandteil ihrer generellen Ausrichtung von Schulentwicklung und Schulklima? (z. B. Gegenstand im Schulprogramm, verbunden mit der Vermittlung sozialer Kompetenz, Etablierung von Beteiligungsprozessen)**

Schulen mit Angaben	60
nein	17

**(V11) Welche Projekte haben Sie in den letzten drei Jahren zur gezielten Verbesserung des sozialen Klimas in der Schule durchgeführt? (offene Frage)**

Schulen mit Angaben	135
nein	55
keine Angabe	1

(V12) Welche Fortbildungsmaßnahmen haben Sie in den letzten drei Jahren zur gezielten Verbesserung des sozialen Klimas in der Schule durchgeführt? (offene Frage)

Schulen mit Angaben	107
nein	84

(V13) Mit welchen der folgenden Einrichtungen unterhält Ihre Schule Fall bezogene oder feste Beziehungen zum Themenfeld Gewalt / Gewaltprävention?

	Kooperation im Einzelfall	feste Kooperation für die Prävention	keine Kooperation	k. A.
mit Jugendarbeit im Stadtteil	75	35	83	1
mit Stadtteilkonferenz	33	41	116	1
mit schulpsychologischem Dienst	127	41	22	1
mit Polizei	79	101	10	1
mit Täter-Opfer-Ausgleich	59	21	110	1
mit Schattenriss	85	13	92	1
mit Elternbeirat	82	60	48	1
mit Schülervvertretung	56	41	93	1
mit Cliquenarbeit	18	10	162	1
sonstige	15	22	153	1

(V14) Inwieweit sind Schüler aktiv an der Gewaltprävention beteiligt? (Zutreffendes mit ankreuzen)

	ja	nein	k. A.
Streitschlichtersystem	52	138	1
Patensystem	62	128	1
gemeins. Entwicklung von Schulordnung, Verhaltenskodex, Schulprogramm etc.	147	43	1
Beteiligung von Schülern bei der Entwicklung von Konsequenzen bei Fehlverhalten	122	68	
Regelmäßige Gespräche mit SV über Lehrerverhalten	36	154	1

(V15) Wenn Schüler in die Prävention eingebunden sind: welche Beteiligungsform schätzen Sie als besonders erfolgreich ein und welche Auswirkungen hat sie auf das soziale Klima in der Schule? (offene Frage)

Schulen mit Angaben	97
nein	94

**(V16) Sind Eltern aktiv und systematisch in die Gewaltprävention Ihrer Schule integriert? (offene Frage)**

<b>Schulen mit Angaben</b>	<b>74</b>
<b>nein</b>	<b>117</b>

**(V17) Für welche der folgenden Bereiche sehen Sie momentan an Ihrer Schule den stärksten Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Gewaltprävention?**

<b>Konfliktkompetenz der Lehrer</b>	<b>111</b>
<b>Einbindung der Schüler in die Präventionsarbeit</b>	<b>42</b>
<b>Einbindung der Eltern</b>	<b>50</b>
<b>Weiterentwicklung des sozialen Klimas</b>	<b>135</b>
<b>sonstige zusätzliche Angaben</b>	<b>12</b>