

Wilfried Schubarth / Saskia Niproschke / Sebastian Wachs

25 Jahre Forschung zu Gewalt an Schulen. Bilanz und Perspektiven in 25 Thesen

Von Zeit zu Zeit Bilanz zu ziehen und aus bisherigen Entwicklungsverläufen Perspektiven zu schaffen, ist gerade in Zeiten zunehmender Evidenzorientierung angemessen. 25 Jahre nach der deutschen Einheit und der mehr oder weniger gelungenen Integration der ostdeutschen Bevölkerung in das System der BRD wird in vielen Bereichen Bilanz gezogen, so auch bei der Gewalt- und Kriminalprävention. Die zu Anfang der 1990er Jahre gehegten Befürchtungen, ob die ostdeutschen Jugendlichen sozial verträglich, d.h. ohne Gewaltexzesse, integriert werden können, haben sich weitgehend als unbegründet erwiesen. Angesichts der „Flüchtlingskrise“ machen sich 25 Jahre danach neue Ängste breit, dass die Integration (jugendlicher) Flüchtlinge die Integrationsfähigkeit Deutschlands überfordern und Gewalt und Extremismus die Folgen sein könnten.

Die folgende Bilanz bezieht sich auf Erkenntnisse zur *schulischen Gewaltforschung* und zur *schulischen Gewaltprävention*, also auf die gesellschaftliche Institution Schule, die alle Kinder und Jugendlichen zu durchlaufen haben. Die Schule hat bekanntlich den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, zu selbstständigen, mündigen und gemeinschaftsfähigen Bürgern zu erziehen. Das schließt Aufgaben der schulischen Gewaltprävention mit ein. Inwiefern sie diesen gerecht wird bzw. gerecht werden kann, ist eine gegenwärtig kaum zu beantwortende Frage. Darum ist es erforderlich festzustellen, was die schulbezogene Gewaltforschung bisher erreicht hat und welche Entwicklungsperspektiven sich auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen ergeben.

Die folgenden Thesen sind in einem Autorenteam in einem längeren Diskussionsprozess entstanden. Die Leitfragen waren: *Was wurde in der schulischen Gewalt(präventions)forschung und Präventionspraxis erreicht, was nicht? Welche Bedarfe und Perspektiven lassen sich ab-*

leiten? Demzufolge sind die Thesen in zwei Teile gegliedert: A) Bilanz und B) Perspektiven der schulischen Gewalt(präventions)forschung. Das Autorenteam hat sich dabei um eine interdisziplinäre Sichtweise bemüht, wobei die erziehungswissenschaftliche Perspektive überwiegt.

A) Bilanz der schulischen Gewalt(präventions)forschung

1. These: Wider medialen Konjunkturen – für eine versachlichte Debatte

Ein Blick zurück auf 25 Jahre „Gewalt an Schulen“ macht die steile Karriere des Themas zum „*Medienereignis*“ deutlich: Trotz aller Konjunkturen und thematischer Wandlungen avancierte Gewalt in der Schule in den 1990er Jahren zu einem Dauerbrenner in der öffentlichen Wahrnehmung. Der damit induzierte öffentliche Handlungsdruck führte zu Konjunkturen sowohl im Forschungsbetrieb und als auch in der Präventionsarbeit. Die schulbezogenen Gewaltforschungen haben dabei zu einer Versachlichung der Debatte beigetragen und somit das mediale Bild einer extremistischen Jugend bzw. Schülerschaft abschwächen können. Damit einhergehend haben die vermehrten Debatten und Präventionsbemühungen offenbar zu einer Sensibilisierung der Öffentlichkeit gegenüber den schulischen Gewaltphänomenen geführt. Dagegen halten sich aber noch immer gewisse Alltagsannahmen und sog. Mythen insofern aufrecht, als dass die Schule ein Hort der Gewalt sei und dass die Gewalt immer mehr zunähme. Dies ist offenbar und vor allem der einseitigen Medienberichterstattung geschuldet, die eher über spektakuläre Gewaltvorfälle als über gelungene Präventionsmaßnahmen berichtet (Schubarth, 2013). Aber auch die Präventionsarbeit vor Ort ist nicht frei von (politischen) Konjunkturen. So war die bis heute anhaltende Fokussierung auf messbare kognitive Kompetenzen infolge der PISA-Studien einer kontinuierlichen Präventionsarbeit und der Stärkung sozialer und demokratischer Kompetenzen eher abträglich. Folglich bleibt im Rückblick festzuhalten, dass *erstens* kontinuierliches Monitoring der Gewaltentwicklung, *zweitens* eine nachhaltige schulische Gewaltprävention sowie *drittens* eine sachliche öffentliche, insbesondere mediale Debatte weiterhin wichtige Desiderata darstellen.

2. These: Das Ausmaß von Gewalt weder dramatisieren noch verharmlosen

Obwohl das öffentliche Interesse an dem Thema „Gewalt an Schulen“ recht groß ist, gibt es nur wenige repräsentative Studien zu schulischer Gewalt, was eine genaue Einschätzung der aktuellen Lage erschwert. Diese wenigen Befunde machen jedoch deutlich, dass Gewalt unter Schüler*innen in Deutschland keine Seltenheit ist.

In der HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children) der WHO berichteten im Schuljahr 2013/14 8% der befragten 11- bis 15-Jährigen, regelmäßig Gewalt erfahren zu haben, weitere 8% gaben an, regelmäßig Gewalt ausgeübt zu haben und 1% berichtete über Erfahrungen aus beiden Perspektiven (Melzer & Schubarth, 2015). In absoluten Zahlen sind das rund 700.000 Schüler*innen, die *regelmäßig* in Gewalt in der Schule als Opfer, Täter oder Täter-Opfer verwickelt waren. Für die Thematisierung des Ausmaßes der Gewalt an Schulen ist ein differenzierter Blick über verschiedene Aspekte (z.B. Erscheinungsform, Alter, Geschlecht und Schulform) sinnvoll.

Verbale Gewaltformen (z.B. fiese Spitznamen, Beschimpfungen, vulgäre Kommentare) und psychische Gewaltformen (z.B. Gerüchteverbreiten, Ignorieren, Ausschließen) gehören zu den am stärksten verbreiteten Gewaltformen, physische Gewalt (z.B. Herumschubsen, Treten oder Schlagen) kommt im Vergleich dazu eher seltener vor. Während Jungen deutlich häufiger als Mädchen in physische Gewalt verwickelt sind, sind Mädchen dagegen häufiger als Jungen in psychische Gewalt involviert. Bezüglich des Alters fällt auf, dass Gewalt insgesamt mit dem Alter und der damit einhergehenden Entwicklung prosozialer Fähigkeiten abnimmt (Fuchs et al., 2009). Während physische Gewalt im Verlauf vom Kindes- zum Jugendalter eher abnimmt, steigt dagegen psychische Gewalt gerade im Jugendalter an (Scheithauer et al., 2006).

Bezüglich der Schulform konnten Studien belegen, dass mit steigendem Bildungsniveau der Schülerschaft das Gewaltniveau sinkt. Dabei konnte aber auch gezeigt werden, dass der Schulform weniger Bedeutung zukommt, als allgemein angenommen wird. Das Augenmerk sollte viel

stärker auf mögliche Risikofaktoren wie Gruppendynamik und Normengefüge in der jeweiligen Klasse, das Schul- und Klassenklima sowie das Vorhandensein von Anti-Gewalt-Programmen an der jeweiligen Schule gelegt werden (Wachs et al., 2016).

3. These: Weniger körperliche, mehr psychische Gewalt im Zeitverlauf

Insbesondere mediale Berichterstattungen gehen von extremen Ausmaßen und meist von einer Zunahme schulischer Gewalt aus. Doch ob schulische Gewalt in den letzten 25 Jahren in Deutschland ab- oder zugenommen hat, lässt sich nicht sicher sagen. Einerseits gibt es kaum Trendanalysen zu schulischer Gewalt, andererseits unterscheiden sich die Studien in ihrer Methodik untereinander, wodurch die Ergebnisse nur begrenzt vergleichbar sind. In der HBSC-Studie, als eine der wenigen Trendstudien, berichteten zwischen 2002 und 2014 weniger Schüler*innen, Tätererfahrungen gemacht zu haben (2002: 13% und 2014: 8%) und Gewalt ausgesetzt gewesen zu sein (2002: 9% und 2014: 8%). Deutlich weniger berichteten darüber, Täter-Opfer zu sein (2002: 4% und 2014: 1%). Parallel dazu stieg der Anteil derer, die *keine* Gewalt unter Gleichaltrigen in der Schule erlebt haben, kontinuierlich an (2002: 74% und 2014: 83%) (Melzer & Schubarth, 2015). Auch die Statistik der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) zu körperlichen, gewaltbedingten Schülerunfällen ermittelt einen abnehmenden Trend (von 1993 zu 2010: 15,9 zu 9,7 Fälle pro 1.000 Schüler*innen, Rückgang von ca. 40%). Eine aktuelle Analyse für das Land Sachsen im Zeitvergleich von 1996 zu 2014 (Niproschke et al., 2016) verweist ebenfalls auf einen *Rückgang des Gewaltniveaus* unter der Schülerschaft. Bei einer näheren Berücksichtigung der Gewalt- und Beteiligungsformen zeigte sich allerdings, dass sowohl für die Opfer- als auch Tätererfahrungen vor allem die physische Gewalt abnahm. Das Ausmaß der verbalen Gewalt blieb nahezu unverändert und die Anzahl der Schüler*innen, die psychische Gewalt (z.B. jemanden unter Druck setzen) erlebten, stieg fast um das Zweifache an. Insgesamt lässt sich somit zwar eine Abnahme schulischer Gewalt beobachten, wobei dies jedoch nicht für alle Gewaltformen und -beteiligten gilt.

4. These: Kein gesichertes Wissen über Verbreitung schulischer Präventionsarbeit

Im Unterschied zur Erforschung von Gewalt in der Schule gibt es nur sehr wenig Forschung, die sich dem Thema schulische Gewaltprävention an deutschen Schulen annimmt. Bisherige Studien (Baier et al., 2010; Beelmann, 2015a; Pütz et al., 2009; Wawretschek-Wedemann, 2013) geben allerdings einen ersten Einblick. Hiernach kann angenommen werden, dass rund zwei Drittel der Schulen in Deutschland schulische Gewaltprävention durchführen bzw. durchgeführt haben. Mehr Gesamtschulen als Gymnasien und mehr Schulen im Norden und Westen als im Süden oder Osten Deutschlands berichteten, im Bereich Gewaltprävention tätig zu sein. Die Mehrheit der Programme basiert auf Sensibilisierung für und Aufklärung über Gewalt sowie die Förderung von Sozialkompetenzen. Dabei richtet sich die überwiegende Mehrheit der Maßnahmen an die gesamte Schülerschaft und zielt eher selten auf gewisse Risikogruppen ab. Kritisch anzumerken ist, dass ein beachtlicher Anteil der durchgeführten Maßnahmen sich nicht an evaluierte Programme anlehnt, sondern selbst konzipiert wurde. Häufig wird auch auf die Evaluation der Maßnahmen verzichtet, wodurch verlässliche Informationen über den Erfolg der jeweiligen Maßnahme ausbleiben. Bundesweite Strategien, Konzepte, Fortbildungen oder Programme gibt es derzeit wenig. Selbst auf Landesebene und regionaler Ebene lassen sich kaum einheitliche Strategien oder gar Standards erkennen und so bestehen große Unterschiede zwischen Regionen oder selbst zwischen einzelnen Schulen, wie Gewalt in der Schule begegnet wird.

5. These: Schulische Gewaltforschung mit Fortschritten und Defiziten

Die schulbezogene Gewaltforschung hat sich – ähnlich wie andere sozialwissenschaftliche Forschungen – in den letzten 25 Jahren stark entwickelt und zunehmend ausdifferenziert. Insbesondere in den 1990er Jahren erfuhr sie einen regelrechten Boom, der mit den 2000er Jahren jedoch abnahm. Neben den anfänglichen und vorwiegend quantitativen Untersuchungen zu Gewaltformen (physisch, psychisch, verbal, Erpressung etc.) ging es darauffolgend um Formen und Häufigkeiten von Gewalt an verschiedenen Schulformen, um Alters- und Geschlechterunter-

schiede, um eine differenzierte Erfassung von Tätern und Opfern, z.T. auch im Zeitverlauf, sowie um inner- und außerschulische Ursachen und Einflussfaktoren für gewaltbereites Verhalten von Schüler*innen (Baier et al., 2010; Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998; Fuchs et al., 2009; Melzer et al., 2008; Niproschke et al., 2016; Tillmann et al., 1999). Die Befunde verwiesen auf Ansatzpunkte für die Prävention und Intervention, woraufhin sich die Präventionsforschung, insbesondere im Kontext von Präventionsprogrammen entwickelte (Scheithauer, 2015; Scheithauer et al., 2008; Wachs et al., 2016). Trotz aller Fortschritte der schulbezogenen Gewalt- und Präventionsforschung sind nach wie vor etliche *Forschungsdiesiderate* festzustellen: Auf methodischer Ebene sind das z.B. die Dominanz quantitativer Studien gegenüber qualitativer Untersuchungen, die fehlende Triangulation der methodischen Forschungsparadigmen und die mangelnde Kooperation der Forschungsdisziplinen. Auf inhaltlicher Ebene betrifft dies z.B. folgende Themen: Geschlechtsspezifität, Motivation für Gewalthandeln, Gewalt von und gegen Lehrkräfte, schulklimatische und Schulentwicklungsaspekte, Interventionshandeln von Lehrkräften, Kooperation inner- und außerhalb von Schulen und die kommunale Netzwerkbildung. Gleiches gilt für die schulische Präventions- und Implementationsforschung und dem damit verbundenen Theorie-Praxis-Transfer.

6. These: Interdisziplinäre Gewaltforschung – Chance und Hindernis zugleich

Unter „Gewalt“ wird im Alltag sehr Unterschiedliches verstanden und auch die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die Gewaltforschung betreiben (z.B. Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie), untersuchen „Gewalt“ aus sehr unterschiedlichen Forschungstraditionen und -perspektiven, was eine Verständigung mitunter erschwert. Das zeigt sich bspw. bei einem Vergleich der eher soziologisch ausgerichteten Gewaltforschung und der eher psychologisch, auch stärker international orientierten Mobbingforschung. Unterschiede betreffen dabei sowohl Begriffe, theoretische und empirische Zugänge als auch pädagogisch-praktische Folgerungen. Bspw. bezeichnet bekanntermaßen Gewalt – als Teilmenge der Aggression – die absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen, Mobbing hingegen sich wiederho-

lende, negative Handlungen einer oder mehrerer Personen gegenüber einer schwächeren Person. Mobbing ist immer auch Aggression und Gewalt, aber nicht jede Aggressions- oder Gewalthandlung ist auch Mobbing. Eine besonders schwere Gewaltform stellen – seit Ende der 1990er Jahre auch an bundesdeutschen Schulen – Amokläufe, sog. School Shootings, dar, womit sich ein neuer Forschungsstrang herausgebildet hat. Die unterschiedlichen disziplinären Zugänge und eine damit einhergehende Ausdifferenzierung der Forschungen stellen eine Chance dar, da sie auf unterschiedliche Schwerpunkte bzw. Entsprechende Vertiefungen zielen. Gleichwohl ist zur Erfassung eines Gesamtbildes von schulischer Gewalt und deren Prävention eine intensivere Kommunikation und Zusammenarbeit der unterschiedlichen Disziplinen erforderlich, wobei einige Ansätze bereits sichtbar sind (vgl. z.B. Schubarth, 2013; DFK, 2015).

7. These: Fehlende Erkenntnisse zum „harten Kern“

Bis in die 1990er Jahre ging die Gewaltforschung von drei Beteiligungsformen aus: 1. Täter, die Gewalt initiieren oder ausüben, 2. Opfer, die der Gewalt ausgesetzt sind und darunter leiden und 3. Täter-Opfer, die sowohl als Täter als auch als Opfer in Gewalt verwickelt sind (Scheithauer et al., 2003). Stärker als Täter und Opfer zeigt die Gruppe der Täter-Opfer ein ausgeprägtes Problemverhalten. Sie sind u.a. häufiger in Gewaltvorfälle involviert, zeigen höheren Substanzmissbrauch, Schwänzen häufiger die Schule oder haben mehr Auseinandersetzungen mit Lehrkräften (Wachs et al., 2015). Obwohl es im Allgemeinen leicht zur Vermischung unterschiedlicher Rollen kommen kann, bleiben die Rollen bei einem „harten Kern“ manchmal über Jahre hinweg stabil. Zu beobachten sind dabei Opfer- bzw. Täterkarrieren, die sich von der Grundschule bis hin in das Erwachsenenleben erstrecken und nachhaltig eine positive Entwicklung beeinträchtigen (Olweus, 1999). Die Erforschung dieses „harten Kerns“ ist derzeit noch nicht ausreichend, weshalb auch nur wenige Befunde dazu vorliegen, wie sich diese Rollenperpetuierung verhindern lässt.

8. These: Online-Gewalt als neues Phänomen und neue Herausforderung

Seit jeher war die Institution Schule kein hermetisch abgesicherten Raum, sondern immer auch durchlässig für den Import bzw. Export von Gewalt (Tillmann et al., 1999). Spielten dabei in der Vergangenheit Gewalterfahrungen unter Gleichaltrigen (außerhalb der Schule) oder Gewalt in der Familie eine zentrale Rolle, so kommt heute – mit zunehmender Mediatisierung kindlicher Lebenswelten – dem Online-Kontext als Austragungsort von Gewalt und Konflikten eine wachsende Bedeutung zu (Feierabend et al., 2014). Besonders am Beispiel von Cyber-Mobbing lässt sich ein starker Zusammenhang zwischen Gewalt in der Schule und Online-Gewalt aufzeigen. *Cyber-Mobbing* ist ein Sammelbegriff für Verhaltensweisen, die von einer Person oder Gruppe wiederholt und über einen längeren Zeitraum unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien durchgeführt werden, um eine unterlegene Person zu schädigen (Smith et al., 2008). Die deutliche Mehrheit von Schüler*innen, die in Cyber-Mobbing verwickelt sind, sind auch von Mobbing in der Schule betroffen. Diese Überlappungen führen nicht selten zu kumulierten Belastungserfahrungen, da bspw. den Opfern jegliche Chance des Rückzugs und der Regeneration genommen wird (Wachs et al., 2015). Daneben zeigen sich im Online-Kontext eine deutlich stärkere Vermischung der Beteiligungsformen: So ist der Anteil von Täter-Opfern online deutlich höher als offline (Riebel, 2008, Wachs & Wolf, 2011).

9. These: Auch Lehrergewalt gehört zur schulischen Gewalt(prävention)

Während die schulbezogene Gewaltforschung in den 1970/80er Jahren im Besonderen die Gewalt seitens der Institution Schule gegenüber der Schülerschaft thematisierte (vgl. strukturelle Gewalt nach Galtung (1975)), war seit den 1990er Jahren schulische Gewalt vor allem *Schülergewalt*. So wurde institutionelle Gewalt mitunter als Erklärungskontext für Schülergewalt herangezogen, wobei gewalttätiges Verhalten von Lehrkräften gegenüber der Schülerschaft kaum Berücksichtigung fand. Dies erweist sich in Anbetracht der mitunter schwerwiegenden Folgen für die Schüler*innen als verheerend (Krumm et al., 2002). Die

wenigen vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass problematisches Lehrverhalten, wie Bloßstellen, Demütigung, ungerechte Benotung, z.T. auch Handgreiflichkeiten und sexuelle Belästigungen, durchaus als Lehrergewalt bezeichnet werden kann und keine Seltenheit darstellt (Schubarth & Ulbricht, 2015). Mit dem Bekanntwerden sexueller Gewalt von pädagogischen Fachkräften reformpädagogischer Einrichtungen im Jahre 2010 geriet das Tabu des Machtmissbrauchs an Schulen und der *Lehrergewalt* ins Wanken, was zu einem verstärkten Forschungsinteresse und Präventionsaktionismus führte. Neuere Forschungen, auch im Kontext der Debatte um die Stärkung der Kinderrechte, führen mittlerweile zu differenzierteren Erkenntnissen (Prenzel & Winkhofer, 2014). Im Sinne der erzieherischen Funktion und Vorbildwirkung der Lehrkräfte für ein gewaltfreies Miteinander und wohlwollendes Lehrer-Schüler-Verhältnis sind gewaltpräventive Maßnahmen, die auch das Verhalten der Lehrkräfte einbeziehen, von wichtiger Bedeutung. Die Folgerungen für eine entsprechende Professionalisierung der Lehrerschaft sind bisher allerdings wenig spürbar.

10. These: Schule als Teil des Problems und damit auch Teil der Lösung

Empirische Untersuchungen weisen auf Zusammenhänge zwischen Schülergewalt und schulkulturellen sowie schulklimatischen Einflussfaktoren hin. Die schulbezogene Gewaltforschung kann belegen, dass Gewalt nicht allein von „außen“ in die Schule „hineinschwappt“, sondern Schule als Institution auch selbst an der Gewaltgenese beteiligt ist (Tillmann et al., 1999). *Schulische Risikofaktoren* betreffen dabei mehrere Bereiche, z.B. die Unterrichtsqualität, das Lehrerverhalten im Besonderen, soziale Beziehungen untereinander, die Schülerpartizipation etc. (Baier et al., 2009; Melzer et al., 2011; Prenzel, 2013). Auch wird deutlich, dass schulklimatische Einflussbereiche insbesondere für psychische Folgeerscheinungen bei der Schülerschaft verantwortlich sind und sich negativ auf ihre Leistungsbereitschaft auswirken (Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998; Melzer et al., 2011; Tillmann et al., 1999). Als gewaltmindernde Faktoren gelten dementsprechend z.B. ein schülerorientierter Unterricht, ein aktives Schulleben oder ein konstruktives und anerkennendes Verhalten von Lehrkräften. Damit ist die Ge-

waltprävention in der Schule angehalten, ihre negativen Wirkmechanismen wahrzunehmen, daran anzusetzen und vor allem als Entwicklung der Schulkultur und des Schulklimas zu betrachten. Insofern ist Gewaltprävention untrennbar mit Schul(qualitäts)entwicklung verbunden (Schubarth, 2013).

11. These: Interventionskompetenzen bei Lehrkräften sind ausbaufähig

Aktuelle Forschungsbefunde machen deutlich, dass Lehrkräften eine besondere Bedeutung bei der Bearbeitung von Gewalt zukommt (Bilz et al., 2015; Seidel et al., 2015). Sie müssen nicht nur bereit sein, sich konsequent gegen Gewalt und Mobbing zu stellen und durch entsprechendes Wissen sensibilisiert sein, sondern auch Täter und Opfer diagnostizieren sowie Konflikte in der Klasse und mit Unterstützung des Kollegiums bearbeiten können. Allerdings weisen bisherige Studien auf *Unsicherheiten von Lehrkräften im Umgang mit Gewalt und Mobbing* hin, sodass sie Konflikte unzureichend wahrnehmen oder ignorieren. So sieht sich bspw. rund jeder dritte Referendar nicht in der Lage, Mobbing zu erkennen oder dagegen vorzugehen (Schubarth et al., 2007). Auch viele im Beruf stehende Lehrkräfte sind überfordert, kompetent zu reagieren (Jäger, 2012). Wichtig für die Motivation zur Intervention ist das Gewaltverständnis, das bei vielen Lehrkräften jedoch eher auf physische Gewaltformen oder Vandalismus beschränkt ist (Bilz et al., 2016; Melzer et al., 2011). Je breiter das Gewaltverständnis ist, desto häufiger greifen sie auch in Gewalt- und Mobbing-situationen ein. Problematisch erscheint auch, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte zur Identifizierung von Opfern und Tätern oftmals nur durch die Schülerleistungen beeinflusst wird (Bilz et al., 2017). Der Bedarf der Kompetenzförderung zeigt sich in allen Phasen der Lehrerbildung, weshalb Interventionskompetenzen bereits in der Ausbildung zu fördern sind (Ulbricht, 2015). Zwar betonen Lehramtsstudierende die Notwendigkeit, in Gewaltsituationen handeln zu können, schätzen aber ihre persönlichen Fähigkeiten dazu als gering ein (Gröschner & Nicklaussen, 2008). Dies steht im Einklang mit der fehlenden Verankerung des Themas „Gewalt“ in den Curricula der Lehramtsausbildung (Terhart et al., 2010). Auch entsprechende Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen bringen z.T. nicht

die erhofften Ergebnisse, weil sie die spezifischen Bedürfnisse der Lehrkräfte nicht angemessen berücksichtigen (Jäger, 2012).

12. These: Programme von außen greifen zu kurz, es geht um ein erweitertes Bildungsverständnis

Wenn die Schule als Institution an der Gewaltgenese bzw. -minderung beteiligt ist, kann sie auch nur selbst im Rahmen ihrer Schulentwicklungsarbeit eine entsprechende gewaltvorbeugende bzw. -mindernde Schulkultur entwickeln. Dabei darf die Einzelschule ihre Sozialisationsfunktion nicht außer Acht lassen, die für die Persönlichkeitsförderung von Schüler*innen zentral ist. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass vor allem persönlichkeitsbildende Kompetenzen, wie soziale Kompetenzen, eng mit dem kognitiven Kompetenzerwerb und auch mit auffälligem Verhalten zusammenhängen (Melzer et al., 2011). Im Mittelpunkt etwaiger präventiver Maßnahmen sollte somit vor allem die Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen stehen, insbesondere *kommunikative und gewaltlose Problemlösefähigkeiten bei Schüler*innen* (Holthusen & Hoops, 2011; Schubarth, 2013). Eine Schule, die diese ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung im Schulalltag fördert, wirkt letztlich auch gewaltpräventiv und kann dem Humboldt'schen Bildungsideal gerecht werden. In diesem Sinne ist Bildung mehr als eine Aneignung von Wissen, sondern die individuelle und persönliche Entfaltung nimmt gewiss eine bedeutendere Rolle ein, um Schüler*innen auf die gesellschaftlichen Anforderungen vorzubereiten sowie gewalttätiges Verhalten anzugehen. Dies setzt auf verschiedenen Ebenen allerdings (Politik, Einzelschule usw.) ein erweitertes Bildungsverständnis voraus – ein Bildungsverständnis, das über bloße Wissensaneignung hinausgeht und auch andere Bildungsdimensionen wie Subjektbildung und Teilhabe umfasst und umsetzt. Insofern greifen auch von außen initiierte Präventionsprogramme oft zu kurz, wenn diese nicht mit schulinternen Bildungs- und Erziehungsprozessen eng verknüpft werden und Gewaltprävention als ganzheitliches Bildungsideal und Lernfeld nur in Teilen wahrnehmen. Programme können höchstens Initiator und Katalysator eines längeren Schulentwicklungsprozesses sein. Richtungsweisende Ansätze gibt es u.a. bei der Demokratiepädagogik, der Ganztagschulbewegung oder den Reformschulen.

13. These: Wachsender Markt an Programmen verführerisch, aber wenig hilfreich

Um Gewalt vorzubeugen bzw. zu mindern, existiert mittlerweile eine unüberschaubare Anzahl von Anti-Gewalt-Programmen für Schulen, dabei deutlich mehr Präventions- als Interventionsprogramme (Groeger-Roth, 2014; Huber, 2011; Kliegel & Zeintl, 2011; Schubarth, 2013). Dieser immer noch wachsende Markt an Programmangeboten überfordert nicht nur die Schulen, sondern er suggeriert auch, das „Problem“ schnell beheben zu können. Diese Tendenz der „*Ökonomisierung schulischer Gewaltprävention*“ ist weder für die Professionalität der Anwender noch für die Qualität der Programme hilfreich und fördert die Skepsis bei den Schulen. Schulischer Gewalt allein mit dem Einsatz von Präventionsprogrammen zu begegnen, führt aber nicht zur Lösung des „Problems“ und oft nicht zur erhofften positiven Wirkung. Um den effektiven Einsatz von Programmen zu gewährleisten, ist auch zielorientiertes Handeln der Schulen gefragt: So muss sich Schule und darin das gesamte Kollegium mit dem Ausmaß der Gewalt (Bestandsaufnahme), ihrem individuellen Bedarf, dem schrittweisen Vorgehen sowie den gewünschten Zielen und Wirkungen (Evaluation) in einem Schulentwicklungsprozess über einen längeren Zeitraum auseinandersetzen. Dies erfordert im Umkehrschluss eine stärkere Transparenz der Angebote in deren Zielsetzung und Anforderungen für den Praxisalltag. Hierbei wäre auch zu fragen, ob modulare Angebote anstatt ganzheitlicher Programme für die je individuelle Einzelschule geeigneter wären, den spezifischen Bedürfnissen zu entsprechen. Bei dem Bemühen, Schulen eine erste Orientierung auf dem „Markt der Programmöglichkeiten“ zu geben, zeichnen sich bereits gute Ansätze ab, z.B. die „Grüne Liste Prävention“ (s. www.grüne-liste-praevention.de).

14. These: Programmlogik vs. Schullogik: Konzept trifft Realität

Die wachsenden Anforderungen an Schulen lassen wenig Spielraum für eine nachhaltige wirksame Gewaltprävention. Insbesondere haben viele Schulen mit Problemen wie ungenügende Personalausstattung, überalterte Lehrerkollegien, finanzielle Engpässe und schlechte Schulausstattungen zu kämpfen. Deshalb ist es auch verständlich, dass für Schulen zunächst der Unterricht und seine Absicherung im Mittelpunkt stehen.

Gewaltprävention erscheint dabei eher nachrangig, auch wenn es Gewalt- und Mobbingprobleme gibt. Die z.T. prekäre Situation an Schulen macht schulische Präventionsarbeit nicht leicht, verdeutlicht jedoch zugleich erforderliche Bedarfe, die für eine erfolgreiche Implementation von Präventionsprogrammen zentral sind. Sind entsprechende Ressourcen nicht ausreichend vorhanden, können bei der Umsetzung von Programmen auf mehreren Ebenen Probleme entstehen: auf *individueller Ebene*, z.B. bei den Durchführenden, denen es z.T. an Professionalität mangelt, um Präventionsmaßnahmen umzusetzen, auf *institutioneller Ebene*, z.B. negativ wirkende klimatische Faktoren, fehlende Kommunikation, undemokratischer Führungsstil, mangelnde Unterstützung im Kollegium etc. und auf *politisch-gesellschaftlicher Ebene*, z.B. die ungenügende Bereitstellung von finanziellen Ressourcen, kommunale Vernetzungen etc. (Beelmann, 2015a; Scheithauer et al., 2008). Damit zeigt sich, dass die Wirkung präventiver Programme nicht ausschließlich von der Programmkonzeption abhängig ist, sondern vor allem vor Ort beträchtliche Hindernisse entstehen können.

15. These: Gesamtstrategie entwickeln, Autonomie der Einzelschule stärken

Schulische Gewaltprävention ist durch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure und Zuständigkeiten gekennzeichnet, was die Koordinierung und Verantwortungsübernahme offenbar erschwert. Zu prüfen wäre deshalb, wie auf den unterschiedlichen Ebenen (z.B. Ministerien, Verwaltung, Einzelschule) die Ziele, Aufgaben und Ressourcen schulischer Gewaltprävention präzisiert und transparent gestaltet werden können. Zu überlegen wäre vor allem, inwieweit – bei Beibehaltung und Ausbau der Autonomie der Einzelschulen – ein *landesweites Gesamtkonzept* den nachfolgenden Ebenen, insbesondere den Schulen, Orientierung geben kann. Zu klären wären dabei – neben dem rechtlichen Rahmen – auch die nötigen Ressourcen, damit Schulen entsprechend ihren Bedürfnissen selbstständig über die Präventionsarbeit, einschließlich der nötigen Kooperationspartner, entscheiden können. Mit Blick auf die unterschiedlichen Herangehensweisen der Bundesländer wäre eine bundesweite Bestandsaufnahme zu länderspezifischen Strategien schulischer Gewaltprävention wünschenswert.

B) Perspektiven der schulischen Gewalt(präventions)forschung

16. These: Bestandsaufnahme zur Gewaltprävention an Schulen nötig

Bisherige Studien geben zwar einen ersten Einblick über das Ausmaß (meist regionaler) schulischer Gewaltprävention und ein grobes Bild darüber, was an Schulen zur Vorbeugung von Gewalt getan wird, repräsentative Daten auf Länder- oder Bundesebene und somit verlässliche Befunde liegen allerdings nicht vor. Eine solche *Bestandsaufnahme schulischer Gewaltpräventionsstrategien* erscheint jedoch notwendig, um Schulen gezielt darin zu unterstützen, geeignete Maßnahmen auszuwählen und im Verbund mit weiteren Schulen regionale, landes- oder bundesweite Strategien gegen Gewalt an Schulen zu entwickeln. Eine wissenschaftliche Untersuchung und Begleitung derartiger gemeinsamer Bemühungen könnte bei der Auswahl besonders wirksamer Maßnahmen und Strategien hilfreich sein. Gerade ein Blick ins Ausland, z.B. nach Österreich oder Finnland, macht deutlich, dass landesweite Strategien schulischer Gewaltprävention durchaus möglich und erfolgsversprechend sind.

17. These: Soziale Kompetenzen bei Schüler*innen und Lehrer*innen stärken

Schulen haben den Auftrag, die Entwicklung und Persönlichkeit ihrer Schüler*innen zu fördern und damit auch Gewalt entgegenzuwirken (KMK, 2004). Studien verweisen – wie oben gezeigt – auf den Zusammenhang von Schulkultur und Gewaltbelastung sowie auf Wechselbezüge von sozialen und kognitiven Kompetenzen (z.B. Melzer et al., 2011). Vor diesem Hintergrund ist zu empfehlen, den *Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen zu stärken* und diesen mit der sozialen Kompetenzentwicklung von Schüler*innen enger zu verbinden. Dafür bietet der Unterricht vielfältige Möglichkeiten, schließlich entwickeln sich soziale Kompetenzen nicht nur außerhalb des Unterrichts (z.B. in Projekten), sondern vor allem im Unterricht selbst. Um dies zu befördern, benötigen auch Lehrkräfte ein hohes Maß an Sozial- und Personalkompetenz. Hier stehen die Schule und Lehrerbildung vor einer

großen Herausforderung, insbesondere bei der Entwicklung von Kommunikations-, Interaktions- oder Mediationskompetenzen.

18. These: Gewaltprävention sollte obligatorischer Bestandteil der Lehrerbildung sein

Um in Gewaltsituationen adäquat handeln zu können, benötigen alle Lehrkräfte – wie oben aufgezeigt – Wissen über und Handlungskompetenzen im Umgang mit Gewalt. Die Vermittlung von derartigem Wissen und Fähigkeiten sollte in allen drei aufeinander folgenden Phasen der Lehrerbildung – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – obligatorisch festgeschrieben sein. Im Studium sowie Referendariat können neben der Vermittlung von Wissen über Gewalt in Seminaren konkrete Handlungskompetenzen durch ein zusätzliches Zertifikatsstudium oder durch Workshops erworben werden. Fort- und Weiterbildungsangebote für im Beruf stehende Lehrkräfte sollten eine genauere wissenschaftliche Überprüfung in Hinblick auf Effektivität erfahren. Bei dem großen Angebot an möglichen Fort- und Weiterbildungen erscheint es wichtig zu sein, Interessenten mehr Orientierung zu bieten, welche Angebote sich als besonders effektiv erwiesen haben. Ähnlich wie in anderen Bereichen sollten auch Fort- und Weiterbildungen auf ihre Wirksamkeit geprüft und ausgewiesen werden.

19. These: Schulische Gewaltprävention als Katalysator für Schulentwicklung nutzen

Der oben aufgezeigte Zusammenhang von Gewaltprävention und Schulentwicklung führt zur Annahme, dass Ansätze und Programme der Gewaltprävention als Anlässe bzw. Katalysatoren für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden können. Programme können vor allem dann wirksam werden, wenn Schulen sich erstens ihren Problemen, kontextualen Bedingungen und Bedarfen bewusst werden. Daran anschließend ist zu entscheiden, welche Maßnahmen sinnvoll und passend erscheinen. Zugleich müssen konkrete Ziele definiert, die Vorgehensweise organisatorisch begleitet und für die Praxis umsetzbar sein (Beelmann, 2015b; Roos, 2014; Scheithauer et al., 2008). Solche Maßnahmen müssen zweitens curricular fest verankert sein und von der Schule gelebt sowie als Leitbild getragen werden. Und drittens ist die

Schule angehalten, innerschulische Kooperationsbeziehungen positiv zu festigen, denn Einzelengagements können nur bedingt erfolgreich sein. Damit muss Gewaltprävention vor allem an der Entwicklung der Schulkultur ansetzen.

20. These: Schulische Gewaltprävention als Teil der kommunalen Prävention entwickeln

Schulische Gewaltprävention sollte nicht nur schulische, sondern auch außerschulische Akteure mit einbeziehen. Meist verfügt die einzelne Schule nicht über die ausreichenden Mittel und Kompetenzen, um ursachen- und entwicklungsorientierte Präventionsarbeit zu leisten und gewalttätiges Verhalten einzudämmen. Deshalb ist zu empfehlen, mittels kommunaler Netzwerkarbeit langfristige Kooperationen mit den vor Ort verfügbaren Unterstützungssystemen (z.B. andere Schulen, Schulämter, Polizei, freie Träger, Familien- und Jugendhilfe, Wirtschaft etc.) einzugehen und so ein gemeinsames, an die Lebensbedingungen der Schülerschaft angepasstes präventives Aktionsfeld zu schaffen (Niproschke & Schubarth, 2014; Roos, 2014; Steffen, 2014). Dies erfordert eine offene Schule, kooperative kommunale Institutionen sowie funktionierende Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche. Neben der konzeptionellen Grundausrichtung von Ganztagschulen gibt es bereits bedeutende regionale, kommunale und institutionenübergreifende Gewaltpräventionsansätze (z.B. PIT-Hessen, Mit-Ein-Ander in Kita und Schule im Landkreis Ostprignitz-Ruppin/ Brandenburg ö.ä.).

21. These: Neue Gewaltphänomene berücksichtigen, alte Tabus brechen

Gesellschaftliche Veränderungen schaffen neue Ausdrucksformen von Gewalt, worauf schulische Gewaltprävention mit innovativen und lebensnahen Angeboten reagieren sollte. Neben neuen Gewaltphänomenen, die unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durchgeführt werden (z.B. *Cyber-Mobbing*), sind darunter auch Formen extremer Gewalt wie z.B. *School Shootings*, *nationalistischer oder religiöser Extremismus* zu nennen. Bei der Identifizierung neuer Gewaltphänomene sollten auch innovative Wege der Präventionsarbeit gegangen werden. IKT-basierte Präventionsmaßnahmen

stellen bspw. virtuelle Lernumgebungen dar, in denen Schüler*innen den Umgang in Gewaltsituationen erproben können. Neben neuen Gewaltphänomenen muss rückblickend auch die Auseinandersetzung mit lange Zeit tabuisierten Gewaltphänomenen wie *Lehrergewalt oder sexuelle Gewalt* in der Schule zukünftig stärker in den Fokus genommen werden. Bis heute liegen hierzu nur wenige Befunde vor, eine vorsichtige thematische Öffnung der Schulen lässt sich allerdings beobachten.

22. These: Sich den Herausforderungen von Inklusion und Integration stellen

Die *Inklusion* von z.B. Schüler*innen mit Handicaps in das Regelschulsystem darf von der schulischen Gewaltprävention nicht unbeachtet bleiben. Sowohl bei der Konzipierung neuer Maßnahmen als auch bei der Überprüfung bestehender Maßnahmen muss kritisch gefragt werden, wie inklusiv das jeweilige Angebot ist. Dabei sollten Maßnahmen u.a. sicherstellen, dass sie Bedürfnisse von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf gerecht werden, ob die Schule eine willkommen heiße, unterstützende und inkludierende Schulkultur lebt und die auch über Rechte auf Gleichstellung von Menschen mit Beeinträchtigungen aufklärt. Eine weitere Herausforderung, die sich derzeit abzeichnet, kann in der *Integration junger Geflüchteter* gesehen werden. Hierbei muss schulische Gewaltprävention vor allen Dingen interkulturelle Aspekte mitberücksichtigen und integrierende Aspekte verstärken. In jedem Fall geht es darum, mögliche (Werte)Konflikte zwischen verschiedenen Schülergruppen bereits im Vorhinein im Blick zu haben und durch geeignete Maßnahmen vorzubeugen. Sowohl die Inklusion als auch Integration erfordert, dass die künftige Schul- bzw. Gewaltforschung ihre Instrumentarien und Ansätze besser auf eine heterogene Schülerschaft ausrichtet.

23. These: Internationale und interdisziplinäre Zusammenarbeit ausbauen

Forschungsförderer und Stiftungen bevorzugen zunehmend international angelegte Studien, die es ermöglichen, schulische Gewalt im Kontext politischer, ökonomischer oder kultureller Entwicklungen zu betrachten. Mit internationalen Vergleichsstudien sind höhere Erkenntnis-

gewinne und Reputation verbunden. Dabei wird auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Kriminologie und Soziologie einer immer größeren Bedeutung zugemessen, da sich durch die unterschiedlichen Blickwinkel neue Perspektiven eröffnen. Auch durch die oft eingeforderte, bisher jedoch kaum praktizierte Kombination unterschiedlicher methodischer Verfahren können neue Erkenntnisse für ein tieferes Verständnis schulischer Gewalt und für die Präventionsarbeit generiert werden.

24. These: Schulische Gewaltprävention braucht Praxis, Politik und Wissenschaft

Anstelle des Engagements einzelner Akteure braucht nachhaltige Prävention ein enges und konstruktives Zusammenspiel verschiedener Akteuren und zwar aus *Schulpraxis, (Kommunal)Politik und Wissenschaft* (Steffen, 2014). Anspruch sollte sein, die Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche zu verbessern und sozialen Spaltungen entgegenzuwirken. Dies entspricht der gemeinsamen gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber der heranwachsenden Generation. Ein solches Netzwerk steht vor der Herausforderung, unterschiedliche Ziele und Interessen auszubalancieren und konstruktiv nach Lösungen zu suchen. Ein erster Schritt wäre der Aufbau einer funktionierenden Informations- und Kommunikationsstruktur.

25. These: Nicht nur über, sondern mit Schulen forschen

Die Erforschung von Gewalt an Schulen und entsprechender Präventionsansätze sollte nicht alleine der Wissenschaft überlassen werden. Eine Kooperation mit den Betroffenen, den schulischen Akteuren, erscheint – auch im Anschluss an die traditionelle Aktionsforschung – mehr als wünschenswert. Angesichts der intensiven Beforschung heißt das aber auch, den Schulalltag nicht allzu sehr zu stören. Neben der Verwertung möglicher Studienergebnisse sollten Schulen noch mehr von der Forschung profitieren, indem sie stärker in die Konzeption von Präventionsansätzen einbezogen werden. Dann wären auch die Chancen auf einen Praxistransfer größer.

Unsere 25 Thesen belegen eindrucksvoll, dass die schulische Gewalt(präventions)forschung in den zurückliegenden 25 Jahren auf viele wichtige, auch praxisrelevante Erkenntnisse verweisen kann. Gleichwohl bedarf es weiteren Anstrengungen, um bestehende Forschungslücken zu schließen und die Präventionspraxis gezielter zu unterstützen.

Literatur

Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J. & Kappes (2010). Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).

Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer. Hannover. Kriminologisches Institut.

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

Beelmann, A. (2015b). Zur Konstruktion und Entwicklung von Interventionsmaßnahmen. Ein Modell zur Evidenzbasierung professioneller Handlungsstrategien. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen (S. 340-346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bilz, L., Schubarth W. & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10(1), 99-105.

Bilz, L., Steger, J. & Fischer, S. (2016, in Druck). Die Identifikation von an Mobbing beteiligten Schülerinnen und Schülern: Zur Genauigkeit des Lehrerurteils bei der Wahrnehmung von täter- und opferbezogenem Verhalten. Psychologie in Erziehung und Unterricht.

Bilz, L., Steger, J., Fischer, S., Schubarth, W. & Kunze, U. (2017, in Druck). Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. Zeitschrift für Pädagogik.

Bundesverband der Unfallkassen (2005). Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. München: Bundesverband der Unfallkassen.

Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2014). JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Zugriff unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf (Zugriff: 10.12.2015).

Forschungsgruppe Schulevaluation (1998). Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich.

Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). Gewalt an Schulen: 1994 – 1999 – 2004. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Galtung, J. (1975). Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt.

Groeger-Roth, F. (2014). Die „Grüne Liste Prävention“ – ein Beitrag zur nachhaltigen Kriminalprävention. In W. Schubarth (Hrsg.), Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 125-141). Potsdam: Universitätsverlag.

Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele (S. 132-157). Weinheim und Basel: Beltz.

Holthusen, B. & Hoops, S. (2011). Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention – Handlungsfelder, Chancen und Risiken. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention (S. 54-69). Weinheim & Basel: Beltz.

Huber, A. A. (Hrsg.) (2011). Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. Köln: Carl Link.

Jäger, R. S. (2012). Mobbing von Lehrkräften. Bericht über eine Onlinebefragung von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum. Landau: Zepf. Zugriff unter: <http://www.vbe-berlin.de/files/Mobbing%20von%20Lehrkraeften.pdf> (Zugriff: 10.12.2015).

Kliegel, M. & Zeintl, M. (2011). IAG Report 3/2011. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstudie. Dresden: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV).

Krumm, V. & Weiß, S. (2002). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 6(1), 23-35.

Melzer, W. & Schubarth, W. (2015). Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In Bundesgesundheitsblatt. Published online 28.10.2015. Zugriff unter: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00103-015-2270-y#page-1> (Zugriff: 10.12.2015).

Melzer, W., Bilz, L. & Dümmler, K. (2008). Mobbing und Gewalt in der Schule im Kontext sozialer Ungleichheiten. In M. Richter, K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. (S. 116-140). Weinheim und München: Juventa.

Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Niproschke, S. & Schubarth, W. (2014). Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus: Einführung in die Thematik und Beispiele aus Brandenburg. In W. Schubarth (Hrsg.), Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 17-54). Potsdam: Universitätsverlag.

Niproschke, S., Oertel, L., Schubarth, W., Ulbricht, J. & Bilz, L. (2016). Mehr oder weniger Gewalt an Schulen? Eine Replikationsstudie 1996-2014 an sächsischen Schulen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 36(1), 74-92.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R., Catalano & P. Slee (Hrsg.), The nature of school bullying: A cross-cultural perspective. (S. 7-27). London: Routledge.

Prenzel, A. (2013). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Prenzel, A. & Winklhofer, A. (Hrsg.) (2014). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Pütz, R., Schreiber, V. & Schwedes, C. (2009). Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Materialien zur Umfrage. Institut für Humangeographie. Zugriff unter: http://www.profil-s.de/2009_Umfrage.pdf (Zugriff: 10.12.2015).

Riebel, J. (2008). Spotten, Schimpfen, Schlagen... Gewalt unter Schülern – Bullying und Cyberbullying. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Roos, A. (2014). Das Kreuz mit der Nachhaltigkeit – Was wirkt denn nun dauerhaft gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Rassismus an Schulen? In W. Schubarth (Hrsg.), *Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 387-399). Potsdam: Universitätsverlag.

Scheithauer, H. (2015). Aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In W. Rössler & V. Ajdacic-Gross (Hrsg.), *Prävention psychischer Störungen. Konzepte und Umsetzungen* (S. 189-199). Stuttgart: Kohlhammer.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Hogrefe: Verlag für Psychologie.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive behavior*, 32(3), 261-275.

Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2008). Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. In *Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) (Hrsg.)*, (S. 140-148). Bonn.

Schubarth, W. (2013). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2015). Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 278-282). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.) (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Seidel, A., Schubarth, W., Dudziak, I., Gottmann, C. & List, I. (2015). Erfolgreich intervenieren bei Gewalt und Mobbing. Eine Interventionsstrategie in zehn Schritten. In *Pädagogik*, 67(9), 38-41.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 10.12.2015).

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.

Steffen, W. (2014). Kriminalprävention braucht Präventionspraxis, Präventionspolitik und Präventionswissenschaft. Gutachten für den 19. Deutschen Präventionstag in Karlsruhe. Heiligenberg (Baden)/München.

Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) (2015). Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn.

Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010). Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modellhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999). Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.

Ulbricht, J. (2015). Prävention von Aggression und Gewalt – Folgerungen für die Lehrerbildung. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen (S. 600-603.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). Mobbing unter Schülern: Erkennen, Handeln, Vorbeugen. Stuttgart: Kohlhammer.

Wachs, S., Junger, M. & Sittichai, R. (2015). Traditional, Cyber and Combined Bullying Roles: Differences in Risky Online and Offline Activities. *Societies* 5, 109-135.

Wachs, S., & Wolf, K. D. (2011). Zusammenhänge zwischen Cyberbullying und Bullying-erste Ergebnisse aus einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(9), 735-744.

Wawretschek-Wedemann, J. (2013). Schulische Gewaltprävention: Abbau sozialer Benachteiligung durch Schulentwicklung. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.