



Einbindung zentraler Ergebnisse schulischer Gewaltprävention zur Erstellung eines Gewaltpräventionskonzepts für die Europaschule Linz

Master Thesis

Eingereicht von: **Natascha Lydia Schuster**

Matrikelnummer: **9484190**

Im Rahmen des **Masterstudienlehrgangs
Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen
Handlungsfeldern, Jahrgang 2011-2014**

Hauptverantwortliche Betreuungsperson: **Mag. Dr. Dagmar Strohmeier**

Zweitleser: **Mag. Dr. Ilse Polleichtner**

Sankt Florian, am 1. September 2014

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich



Gesundheit Österreich
GmbH



Geschäftsbereich

Fonds Gesundes
Österreich

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterthesis selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt bzw. die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die vorliegende Masterthesis ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

Datum: _____

Unterschrift: _____

Kurzfassung

Mobbing wurde erst vor 35 Jahren erstmals als eigenständiges Phänomen erforscht (Olweus, 1978). Es dauerte viele Jahre, bis wir uns dieses Themas, das in unseren Schulen zum Alltag gehört, wirklich bewusst geworden sind. Daraus leitet sich der Impuls zu der vorliegenden Arbeit ab. Hinschauen, ob und in welchem Ausmaß an der Neuen Mittelschule der Europaschule Linz Schülerinnen und Schüler Gewalthandlungen erfahren oder ausüben. Auf Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen, die im ersten Teil erarbeitet werden, und empirischen Daten aus einer standardisierten web- basierten Online- Befragung am eigenen Berufsstandort, die den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit umfasst, wird eine Empfehlung für Präventionsmaßnahmen erstellt.

Abstract

For the first time bullying was scientifically studied as an independent phenomenon 35 years ago (Olweus, 1978). It has taken many years to realize that we have to tackle the topic because it is part of everyday life at school. From this the topic of the present thesis resulted. The main idea is to look closely at the Lower Secondary School of Europaschule Linz to find out, if pupils experience bullying and how severe the situation actually is. Based on scientific knowledge, that part one deals with, and empirical data from a standardized web- based online- survey, that part two deals with, a pool of bullying prevention activities is developed.

Keywords: bullying, school, online- survey, prevention

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
A THEORIEGELEITETER TEIL.....		9
2	Gewalt im schulischen Kontext.....	9
2.1	Definition von Gewalt.....	9
2.2	Erscheinungsformen von Gewalt.....	12
2.3	Erklärungsansätze für aggressives Verhalten	14
2.4	Opfer und Täter	17
2.4.1	Auswirkungen auf die Psyche der Opfer	18
2.4.2	Auswirkungen auf die Psyche der Täter.....	19
2.4.3	Psychische Verletzungen aus der Perspektive der Neurobiologie	19
2.4.4	Grundlagen psychischer Gesundheit	21
2.5	Gewaltbegünstigende Faktoren.....	22
2.5.1	Individuelle risikoerhöhende Bedingungen.....	23
2.5.2	Risikoerhöhende Bedingungen innerhalb der Familie.....	24
2.5.3	Risikoerhöhende Bedingungen im Schulumfeld.....	25
2.5.4	Reaktionen auf aggressive Verhaltensweisen	26
2.6	Risikomildernde Bedingungen	27
3	Schulische Gewaltpräventionsforschung.....	27
3.1	Positive Jugendentwicklung.....	29
3.1.1	Konzepte positiver Jugendentwicklung	30
3.1.2	Fördermaßnahmen positiver Jugendentwicklung.....	32
3.1.3	Problemverhalten und Präventionsmaßnahmen	33
3.2	Methoden zur Erhebung von Wirkmechanismen	37
3.3	Evaluationsergebnisse von Programmen	38
4	Best- Practice- Beispiele schulischer Gewaltprävention.....	41
4.1	Qualitätskriterien.....	41

4.2	Generalstrategie zur Gewaltprävention	45
4.2.1	Inhalte, Ziele und Maßnahmen des Strategieplans	45
4.2.2	Programme	47
4.3	WiSK- Programm.....	48
4.3.1	Theoretische Grundlagen.....	49
4.3.2	Zielgruppen des Programms.....	50
4.3.3	Aufbau des Programms	50
4.3.2.1	WiSK auf Schulebene.....	53
4.3.2.2	WiSK auf Klassenebene	55
4.3.2	Implementierung des Programms	56
4.3.3	Evaluation des Programms	56
4.4	Das Olweus- Programm	57
4.4.1	Maßnahmen auf Schulebene	58
4.4.2	Maßnahmen auf Klassenebene	59
4.4.3	Maßnahmen auf Individualebene	63
4.4.4	Wirksamkeit des Programms	64
B	EMPIRISCHER TEIL.....	65
5	Datenerhebung.....	65
5.1	Fragestellungen und Hypothesen.....	65
5.2	Erhebungsinstrumente	67
5.2.1	Erhebungsinstrument Online- Befragung.....	69
5.2.2	Items zur Erfassung der Daten	70
5.3	Beschreibung der Stichprobenauswahl	72
5.4	Erhebungsdurchführung	73
6	Ergebnisse.....	74
6.1	Darstellung der Ergebnisse auf Schulebene.....	74
6.2	Darstellung der Ergebnisse auf Klassenebene.....	80

6.3	Gesamtergebnisse der Lehrerinnen und Lehrer	90
6.4	Ergebnisdiskussion.....	93
7	Assessment der Europaschule Linz	98
7.1	Leitbild	98
7.2	Konzept	99
7.2.1	Schulvereinbarung	100
7.2.2	Hausordnung	100
7.2.3	Schulteam	101
C	MASSNAHMENPOOL	102
8	Ein mögliches Konzept	102
8.1	Umsetzungsphasen.....	103
8.1.1	Problemanalyse, -beschreibung und -kommunikation	103
8.1.2	Bestimmung der Zielgruppen der Prävention.....	104
8.1.3	Festlegung des Settings.....	105
8.1.4	Definition des Hauptziels und der Feinziele	105
8.1.5	Auswahl geeigneter Maßnahmen	107
8.1.6	Einholen von Ressourcen	107
8.1.7	Einbindung der Gemeinschaft.....	107
8.1.8	Auswahl der Materialien.....	108
8.1.9	Implementierung von Präventionsmaßnahmen.....	108
8.1.10	Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahmen	111
9	Zusammenfassung.....	112
10	Literaturverzeichnis	114
11	Abbildungsverzeichnis:.....	118

1 Einleitung

Das Thema Gewalt in der Schule führt immer wieder zu Diskussionen und ist ein ernstzunehmendes Thema. Studien wie Pisa 2009 belegen, dass österreichische Jugendliche in unterschiedlichen Gewaltbereichen als Opfer, aber auch als Täter involviert sind. Physische und verbale Gewalterfahrungen stellen ein häufig vorkommendes Phänomen dar, wovon jeder vierte Knabe mindestens zwei Mal pro Monat betroffen ist. Zusätzlich erleben laut PISA 2009 (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.178) 6- 9% der Knaben und 1- 2% der Mädchen fast täglich verbale, physische oder relationale Gewalt oder Gewalt durch neue Medien. Unterschiedliche pädagogische Ansätze und Zugänge bei Vorfällen führen zu Unsicherheit und Unklarheit auf Seiten der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und auch der Eltern. Die vorliegende Arbeit möchte einen Maßnahmenpool für die Neue Mittelschule der Europaschule Linz anbieten, welcher der Gewaltprävention und somit auch der Gesundheitsförderung dient und zu mehr Wohlbefinden, einem besseren Miteinander und zur Förderung sozialer Kompetenzen beitragen soll. Dan Olweus sieht die Erreichung dieses Ziels darin, *„(...) bessere Beziehungen zwischen Gleichaltrigen in der Schule zu erreichen und Bedingungen zu schaffen, unter denen sowohl Opfer als auch Täter besser miteinander auskommen und innerhalb und außerhalb der schulischen Umgebung zurechtkommen können“* (Olweus 1978, zit. n. Olweus 2006, S.71).

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil, einen empirischen Teil und die Darstellung möglicher Maßnahmen. Im theoretischen Teil wird Gewalt im schulischen Kontext erörtert. Die Grundlage bildet die Diskussion über die Definition von Gewalt. Zusätzlich werden unterschiedliche Formen von Gewalt herausgearbeitet mit dem Fokus auf das Setting Schule. Den Abschluss dieses Abschnitts bildet die Analyse schulischer Gewaltpräventionsforschung. Die Erkenntnisse und das erworbene Wissen bilden die Basis für die Konzepterstellung. Zusätzlich erforderte diese Arbeit eine genaue Analyse der Situation an der Neuen Mittelschule der Europaschule Linz, weshalb der zweite Teil empirisch angelegt ist und Ergebnisse zu folgenden Fragen liefert:

Kommt es an der Neuen Mittelschule der Europaschule Linz zu Gewalthandlungen und wenn ja, in welchen Ausprägungen treten diese auf?

Wie oft treten Gewalthandlungen auf?

Kommen Gewalthandlungen in der 5. Schulstufe häufiger vor als in der 8. Schulstufe?

Wie geht die Schule mit negativen Handlungen um?

Wie sehen Lehrende die Situation an der Schule?

Die Antworten auf die Fragen stützen sich auf eine Online- Befragung mithilfe des Selbstevaluationsinstruments AVEO, an der alle Schülerinnen und Schüler und insgesamt neun Lehrerinnen und Lehrer teilnahmen. Im Anschluss an ein Assessment der Europaschule wurde mithilfe der erhobenen Daten und der erworbenen Erkenntnisse ein Maßnahmenpool erstellt, der sich in erster Linie an den bereits vorhandenen Ressourcen und nicht an den Schwachstellen des Systems Schule orientiert. Als Ressource wird der Zusammenhalt und Teamgeist unter Schülerinnen und Schülern, aber auch unter Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gesehen. Zahlreiche Best- Practice- Beispiele zeigen, dass eine Einbeziehung der Schul-, Klassen- und der Individualebene in Präventionsmaßnahmen sinnvoll und notwendig ist, was auch bei dieser Arbeit berücksichtigt wurde.

A THEORIEGELEITETER TEIL

2 Gewalt im schulischen Kontext

Hänseln, Ausgrenzen, andere systematisch Abwerten, Drohen, Rumschubsen oder sich über andere lächerlich machen sind keine neuen Erscheinungen, sondern hat es schon immer gegeben (vgl. Hafen, 2007, S. 3).

Jedoch hat sich die Gewalt an Schulen im Laufe der Zeit verändert. Neue Technologien haben auch zu neuen Formen von Gewalt geführt. Dazu zählt das Filmen von Gewalthandlungen oder sehr privaten oder intimen Situationen mit dem Mobiltelefon. Anschließend werden die Aufnahmen an Bekannte und Freunde weitergereicht, an diese verschickt oder auch im Internet veröffentlicht, was zu einer zusätzlichen Erniedrigung des Opfers führt (vgl. Hurrelmann/ Brüdel, 2007, S. 69).

2.1 Definition von Gewalt

Die WHO definierte Gewalt im World Report on Violence and Health 2002 wie folgt:

„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichen Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt“ (WHO: Weltbericht Gewalt und Gesundheit, 2002 zit. n. Gugel, 2006, S. 14-15).

Diese Definition ist sehr umfassend. Sie beinhaltet Gewalthandlungen zwischen einzelnen Personen, Gruppen und Staaten ebenso wie Gewalt gegen die eigene Person. Für die Prävention bedarf es allerdings einer Differenzierung dieser Definition,

um genau festlegen zu können, wo und wie einzelne Maßnahmen sinnvoller Weise anzusetzen sind (vgl. Gugel, 2006, S: 15).

Gugel (2006, S. 181) betont, dass Gewalt an Schulen meist mit Gewalt von Schülerinnen und Schülern gleichgesetzt wird, dies aber beispielsweise strukturelle Gewalt ausblendet.

In der folgenden Auseinandersetzung wird der Fokus bewusst auf Gewalt bzw. Mobbing im schulischen Bereich gelegt.

Olweus definiert Gewalttätigkeit oder Mobbing für das Setting Schule wie folgt:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus, 2006, S. 22).

Negative Handlungen können mit Worten (Drohen, Spotten, Hänkeln oder Beschimpfen), durch Körperkontakt (Schlagen, Treten, Stoßen, Kneifen oder Festhalten) oder durch Gesten (Fratzenschneiden oder jemanden bewusst ignorieren und ausschließen) erfolgen. Jedoch gilt zu beachten, dass die Häufigkeit und der Zeitraum, in dem diese Handlungen begangen werden, wesentliche Kriterien für den Tatbestand Mobbing oder Gewalt darstellen. Stehen sich zwei gleich starke Schülerinnen oder Schüler gegenüber, nimmt man vom Begriff Gewalt Abstand. Es muss ein Ungleichgewicht vorliegen (vgl. Olweus, 2006, S. 22-23).

Bei Mobbing gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Rollen, die eingenommen werden können. Dabei kann es auch zu einem Wechsel zwischen Täter, Opfer und Zuschauerin und Zuschauer kommen. Zusätzlich muss auch noch bedacht werden, dass die Systeme (Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz, Altersheim, ...), in denen solche Gewalthandlungen passieren, sehr unterschiedlich sind und sich die emotionale und kognitive Reife der agierenden Personen deutlich unterscheiden. Aufgrund all dieser Variablen fällt es schwer, eine klare Abgrenzung und Definition von Mobbing zu finden.

Der Begriff Mobbing umfasst alle Formen von Ausgrenzung und Erniedrigung, die über einen längeren Zeitraum passieren. Abbildung 1 (siehe Folgeseite) fasst die wesentlichen Merkmale von Mobbing noch einmal zusammen:

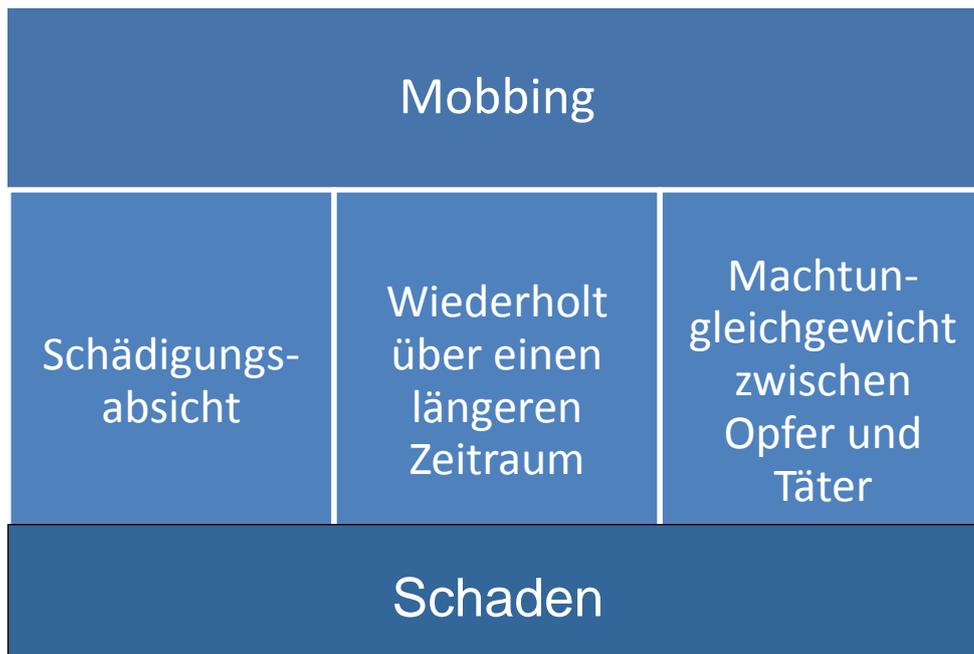


Abbildung 1: Begriffsklärung Mobbing

Ein weiteres Merkmal von Mobbing stellt auch die Heimlichkeit dar. Es handelt sich meist um versteckte und für Außenstehende nicht offensichtlich erkennbare Gewalthandlungen. Dadurch fällt es Lehrerinnen und Lehrern häufig schwer, sofort darauf zu reagieren. Täter sind meist männlich, selbstbewusst, meinungsbestimmend und wollen durch ihr Auftreten, Macht und Überlegenheit demonstrieren. Es mangelt ihnen an Mitgefühl und Empathiefähigkeit (vgl. Hurrelmann/ Bründel, 2007, S. 76-78).

In der Fachliteratur stößt man nicht nur auf den Begriff Mobbing sondern auch auf den Terminus Bullying. Olweus (1994 zit. n. Scheithauer et. al. 2003, S.21) hält fest, dass unabhängig von der Wortbedeutung unter Bullying (Bully= brutaler Kerl, Mob= Pöbel, Gruppe) nicht nur individuelle sondern auch kollektive Übergriffe zu verstehen sind. Scheithauer et. al. (2003, S.20-21) weisen auf die unterschiedlichen Zugänge und Ansätze in der Fachschaft hin, eine Abgrenzung vorzunehmen bzw. Ähnlichkeiten zu benennen. Im deutschsprachigen Raum wird Mobbing oft mit Bullying gleichgesetzt. Das Wort Mobbing wurde ursprünglich im skandinavischen Raum geprägt und vor mehr als dreißig von Olweus definiert, wobei allerdings schon davor eine erste Beschreibung von Pikas (1975 zit. n. Scheithauer et. al., 2003, S.15) vorlag. Der

Begriff Bullying hingegen stammt aus dem angelsächsischen Raum und beschreibt schädigende Handlungen auf Basis eines Machtungleichgewichts, was sich wiederum mit Mobbing deckt (vgl. Scheithauer et. al., 2003, S.17).

Die beiden Begriffe werden eigentlich für die gleichen aggressiven Verhaltensweisen verwendet. Je nachdem, in welchem Kontext diese aber gezeigt werden, wird von Mobbing oder von Bullying gesprochen. In der Schweiz hat sich, vor allem durch die Arbeit von Alsaker (2004, S.15-16), der Begriff Mobbing durchgesetzt. In der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe verwendet, wobei Mobbing aufgrund der verwendeten Literatur häufiger vorkommt.

2.2 Erscheinungsformen von Gewalt

Alsaker (2004, S. 22-23) unterteilt aggressive Handlungen primär in direkte Formen, bei denen es zu einer Konfrontation von Opfer und Täter kommt und in indirekte Formen. Zusätzlich wird eine Unterscheidung der direkten Formen in physische und verbale Angriffe vorgenommen. Physische Angriffe reichen von ungefährlichen Verhaltensweisen bis zu lebensbedrohlichen Handlungen. Diese implizieren alle körperlichen Berührungen, die von der betroffenen Person unerwünscht sind. Untersuchungen zufolge kommen verbale Angriffe im schulischen Kontext am häufigsten vor.

Indirekte Formen von aggressiven Verhaltensweisen stellen eine subtile Art von Mobbing dar. Es geht darum, den Anschein zu erwecken, dass keine Absicht bestanden hat, jemanden zu verletzen oder jemandem zu schaden. Häufig werden auch andere Schülerinnen oder Schüler als Werkzeuge für den Angriff missbraucht. Konkret sind damit Handlungen gemeint wie zum Beispiel das Ausschließen aus der sozialen Gruppe, Ignorieren oder Gerüchte über jemanden verbreiten. Das Ziel besteht darin, die soziale Situation einer Person zu verschlechtern bzw. es stellt einen Versuch dar, Beziehungen zu schädigen, die der betroffenen Person wichtig sind, wie zum Beispiel einem Mädchen die beste Freundin wegnehmen.

Allerdings fällt die Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Formen nicht immer ganz eindeutig aus, was sich beim Zerstören von Eigentum hinter dem Rücken des Opfers oder auch in seiner Gegenwart zeigt. Die Verwendung von zweideutigen Gesten, Grimassen schneiden, zur Seite gehen, wenn eine Person kommt oder die Intonation oder Lautstärke eines Gespräches ändern, werden in Gegenwart des Opfers eingesetzt, können aber vom Täter jederzeit abgestritten werden.

Scheithauer et al. (2003, S. 29-33) hebt ebenfalls hervor, dass indirekte und relationale Aggression sich gegenseitig überschneiden können, wenn eine Person ignoriert wird oder Gerüchte über sie verbreitet werden. Relationale aggressive Handlungen können aber auch direkt sein, wenn beispielsweise gedroht wird, dass man einer (gleichaltrigen) Person die Freundschaft kündigt. Soziale Aggression führt den Autoren zufolge dazu, dass die betroffene Person in ihrem sozialen Umfeld nicht mehr die gewohnte Sicherheit vorfindet. Dies kann durch Zurückweisungen, negative Gestik oder Mimik erfolgen. Auf indirektem Wege geschieht dies durch das Verbreiten von Gerüchten oder sozialen Ausschluss. Als verbal- aggressive aber auch relational-aggressive Verhaltensweisen werden Beleidigungen, Demütigungen, Diskriminierung, Verspottung und Beschimpfungen gesehen, die darauf abzielen, der betroffenen Person psychisch Schaden zuzufügen. Aufgrund der Diversität von aggressiven Verhaltensweisen und der nicht eindeutig abgrenzbaren Erscheinungsformen bündeln Scheithauer et al. diese in prototypische (Schlagen, Treten, Haare reißen, Beißen, ...) und unprototypische (Gerüchte verbreiten, Vertrauen missbrauchen, Ignorieren, Isolieren, Verachten, Telefonstreiche, nonverbale negative Ausdrucksformen, ...) Ausdrucksformen.

In den letzten Jahren sind moderne Kommunikationsmedien, die den Tätern Distanz und Anonymität bieten, immer mehr ins Zentrum von aggressiven Verhaltensweisen gerückt.

2.3 Erklärungsansätze für aggressives Verhalten

Theorien zur Entstehung von Gewalt gibt es zahlreiche, wobei sich die psychologische Betrachtungsweise auf Persönlichkeitsmerkmale, deren Wechselwirkung mit Umweltfaktoren und auf den Entwicklungsverlauf einer Persönlichkeit konzentriert. Bei soziologischen Theorien stehen Umwelteinflüsse durch die Familie, Schule oder andere soziale Lebensräume im Zentrum der Betrachtung. Hurrelmann und Bründel (2007) stützen ihre Erklärungsansätze für aggressives Verhalten auf die in Abbildung 2 aufgelisteten Theorien:

Gewalttheorien	
Psychologische Theorien	Soziologische Theorien
<ul style="list-style-type: none">• Trieb- und Instinkttheorien• Emotionstheorien• Lerntheorien	<ul style="list-style-type: none">• Konflikt- und Spannungstheorien• Etikettierungs- und Definitionstheorien• Soziale Kontrolltheorien

Abbildung 2: Gewalttheorien

Trieb- und Instinkttheorien setzen ein angeborenes Aggressionspotential voraus, das im Laufe der Evolution der Lebenserhaltung diene. Heute können Provokationen oder Ablehnung zur Entladung der instinktiven Aggressivität führen. Diese Theorie macht auch auf die in der heutigen Zeit fehlenden Spielräume für „*spielerisch aggressive*“ Verhaltensformen aufmerksam. Die Kenntnis und ein Verstehen der Trieb- und Instinkttheorie erweist sich im System Schule insofern als hilfreich, da sie Lehrkräften ermöglicht, Gegenstrategien für spontane Gewaltausübung zu entwickeln und diese auch rechtzeitig und richtig einzuordnen.

Emotionstheorien gehen davon aus, dass sich Aggression und Gewalt auf eine bestimmte subjektive Befindlichkeit zurückführen lassen. Dabei kann es sich um das Nichterreichen von gesteckten Zielen handeln, was zu hoher Frustration und unüberwindbaren Blockaden führen kann. Kleine Gesten, die den Stolz und die

Selbstachtung verletzen, können zur Entladung aggressiver Handlungen führen. Für die Schule bedeutet das, auf eine gezielte Förderung zu achten, die auf die Anerkennung von Leistungsfähigkeit und der Persönlichkeit einer Schülerin oder eines Schülers ausgerichtet ist.

Lerntheorien gehen von Aggression und Gewalt als Reaktion auf erregende Ereignisse aus, dabei spielt das Lernen am Vorbild in der frühkindlichen Phase eine bedeutende Rolle. Kinder ahmen aggressives Verhalten nach, umso mehr, wenn es auch noch zielführend ist. Für Lehrerinnen und Lehrer leitet sich daraus ab, nicht mit Aggression auf eine aggressive Verhaltensform zu reagieren, da ihr Verhalten u.a. auch als Modellverhalten gilt. Ruhe bewahren und maßvolle und zeitlich abgestimmte Sanktionen setzen.

Konflikt- und Spannungstheorien begründen negative Handlungen auf Perspektivenlosigkeit, fehlenden Chancen zur sozialen Anerkennung und Integration und dem Gefühl, Ziele nicht erreichen zu können, begleitet von einer Regellosigkeit. Die Gewalthandlungen von Schülerinnen und Schülern können als Versuch zur Bewältigung einer strukturell aussichtslosen Situation betrachtet werden.

Etikettierungs- und Definitionstheorien basieren auf der Frage, was eine Handlung für eine Person kulturell und psychisch bedeutet und welche Bewertung und Definition sie erfährt. Somit wird eine Gewalthandlung auch als „soziale Konstruktion“ gesehen. Dabei besteht die Gefahr für Schülerinnen und Schüler, in eine Rolle zu fallen, die sie nur schwer wieder ablegen können.

Soziale Kontrolltheorien suchen nach Wegen, Stigmatisierung und verfestigte Verhaltensweisen aufzulösen. Dabei wird der Fokus auf die Bedeutung von starken sozialen und psychischen Bindungen an eine andere Person gelegt. Je stärker die Bindung, umso geringer das Ausmaß von negativen Handlungen. Diese Bindung verfolgt auch die Identifizierung mit der Schule und ihren Zielen (vgl. Hurrelmann/Bründel, 2007, S.33-50).

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Theorien kann man viele Handlungsstrategien für die Schule ableiten, denn es gibt nicht „die“ schwierige Situation, „die“ schwierige Schülerin oder „den“ schwierigen Schüler, sondern eine Konstellation von unterschiedlichen Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Lebensläufen.

Scheithauer (2003) erklärt aggressives Verhalten anhand von kognitiven Theorien. Er legt dar, dass diese Theorien in Bezug auf menschliches Verhalten einen kleineren Bereich als beispielsweise die Tiefenpsychologie erschließen. Erfahrungen und kognitiv verarbeitete Inhalte, die im Gehirn in Form von Konstrukten verankert werden, stellen die Grundlage für die Entwicklung aggressiven Verhaltens dar. Basierend auf den erlebten und erfahrenen Konsequenzen, die ein bestimmtes Verhalten nach sich gezogen haben, werden internale Schemata entwickelt. Abhängig davon, wie häufig aggressive Verhaltensweisen in Konfliktsituationen erfahren und als erfolgreich erlebt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich dieses Verhalten in der Zukunft auch in vergleichbaren Situationen zeigt.

Soziales Verhalten wird demnach durch Verhaltensprogramme kontrolliert, die davon abhängig sind, in welcher Form ein Kind Ereignisse in seinem Umfeld wahrnimmt, einordnet und interpretiert.

Scheithauer stützt seine Erklärungsansätze auch auf das Modell der sozial- kognitiven Informationsverarbeitung, in welchem verschiedene Stufen sowie Verzerrungen in der sozial- kognitiven Verarbeitung von Informationen dargestellt werden. Diesem Modell nach verfügen Individuen über eine Datenbank, deren Inhalt aus dem Gedächtnis, aus erworbenen Regeln, sozialen Schemata und aus sozialem Wissen besteht. Sieht sich ein offen- aggressives Kind nun einem Schlüsselreiz gegenüber, wird dieser mithilfe der Datenbank interpretiert. Basieren die vorhandenen Verhaltenskonzepte auf aggressiven Reaktionsweisen, wird die der Ausführung zugrunde liegende Antwortentscheidung in erzwingenden oder offen- aggressiven Handlungen oder Aussagen enden. Letztendlich kommt der Bewertung durch Peers und deren Reaktion auf die Situation noch ein hoher Stellenwert zu, da der Ablauf einer Situation auch davon abhängig ist, ob Gleichaltrige freundlich oder feindselig darauf reagieren (vgl. Scheithauer, 2003, S. 75-77).

Daraus lässt sich ableiten, dass die Gruppe der Gleichaltrigen einen starken Einfluss auf aggressive oder antisoziale Verhaltensweisen haben kann. Reagieren die Peers nicht in erwarteter Form, sondern distanzieren sich von aggressiven Verhaltensweisen, wird dies wiederum an die Datenbank rückgemeldet, eingeordnet und interpretiert. Diese Theorie findet sich auch als Basis und Begründung für Präventionsprogramme.

Hurrelmann und Bründel (2007) gehen davon aus, dass sich Aggression und Gewalt auch auf bestimmte subjektive Befindlichkeiten zurückführen lassen. Dabei kann es sich um das Nichterreichen von gesteckten Zielen handeln, was zu hoher Frustration und unüberwindbaren Blockaden führen kann. Kleine Gesten, die den Stolz und die Selbstachtung verletzen, können zur Entladung aggressiver Handlungen führen. Für die Schule bedeutet das, auf eine gezielte Förderung zu achten, die auf die Anerkennung von Leistungsfähigkeit und die Persönlichkeit eines Schülers bzw. einer Schülerin ausgerichtet ist (vgl. Hurrelmann/ Bründel, 2007, S. 37-40).

2.4 Opfer und Täter

In der Fachliteratur wird für die Bezeichnung von Opfern meist der Terminus Victims verwendet und für die Täter Bullies, wenn man sich auf Bullying unter Schülerinnen und Schülern bezieht. Mohr (2000 zit. n. Scheithauer et. al., 2003, S. 26) legt dar, dass oftmals eine eindeutige Zuordnung zu Opfer oder Täter nicht möglich ist. Opfer können auch Täter sein und umgekehrt.

Olweus (2006, S.42-45) unterscheidet zwischen passiven oder ergebenden und provozierenden Opfertypen. Erstere sind meist jünger, schwächer, unsicher, einsam und sensibel. Sie vermitteln dem Täter den Eindruck, nicht zurückzuschlagen, wenn sie angegriffen werden. Provozierende Opfer sind häufig Kinder, die ängstliche und andererseits aggressive Reaktionsmuster vereinen. Sie weisen oftmals Konzentrationsschwächen auf und verhalten sich anderen gegenüber so, dass sie in ihrem Umfeld Ärger und Spannung erzeugen. Man kann einige auch als hyperaktiv charakterisieren. Gewalttäter zeigen eine allgemein positive Einstellung zu Gewalt, nicht nur gegenüber Gleichaltrigen. Sie sind durchschnittlich oder etwas unterdurchschnittlich beliebt. Olweus (2006) betont, dass es auch Schülerinnen und Schüler gibt, die bei Gewalttaten mitmachen, aber selbst nicht die Initiative ergreifen. Er spricht von passiven Gewalttätern. Insgesamt gesehen, weisen Gewalttäter aggressive Reaktionsmuster verbunden mit körperlicher Stärke auf.

Scheithauer et. al. (2003, S.26) schreiben jenen Schülerinnen und Schülern besondere Bedeutung zu, die Täter und Opfer sind, weil sie sich hinsichtlich ihrer risikoerhöhenden Bedingungen und ihrer psychosozialen Entwicklung von den anderen unterscheiden.

Nicht alle negativen Handlungen finden in der Schule statt, sondern auf dem Schulweg oder im Schulbus (vgl. Hurrelmann/ Bründel, 2007, S. 78).

Olweus (2006, S. 32) belegt anhand seiner Untersuchungen in Norwegen und Schweden, dass innerhalb der Schule mehr gemobbt wird als außerhalb. Es besteht allerdings ein Zusammenhang: Schülerinnen und Schüler, die in der Schule gemobbt werden, sind häufig auch außerhalb der Schule Opfer von Gewalt. Die Untersuchung zeigt auch, dass den Opfern auf dem Schulweg oder im Schulbus selten Hilfe von Außenstehenden angeboten wird.

Mobbing- Opfer sind beschämt und eingeschüchtert und vertrauen sich nur selten einer Mitschülerin oder einem Mitschüler oder einer Lehrkraft an. Dies würde außerdem voraussetzen, dass man sich eingesteht, Opfer zu sein. Daher ziehen sich viele zurück und erdulden die scheinbar aussichtslose Situation (vgl. Hurrelmann/ Bründel, 2007, S. 78).

2.4.1 Auswirkungen auf die Psyche der Opfer

Mobbing- Opfer leiden unter den sozialen und psychischen Folgen ihrer Mobbing-Erfahrungen. Gründe dafür sieht Bauer (2011, S. 80-81) in unserer evolutionären Geschichte. Das Überleben unserer Vorfahren wurde durch den sozialen Zusammenhalt und die sich laufend weiter entwickelnde Intelligenz gesichert. Ein Ausschluss aus der Gruppe bedeutete den Tod. Daraus lässt sich ableiten, warum soziale Ausgrenzung oder physische Gewalt von uns als Gefährdung erlebt werden und wir unmittelbar mit Angst und Aggression reagieren.

Hurrelmann und Bründel (2007, S. 79) beschreiben auch noch Konzentrationsstörungen, Lernstörungen und Schulunlust, die in der Schule von

Lehrkräften und auch von den Eltern häufig als Anzeichen dafür gelten, dass sich in der Lebenswelt der Schülerin oder des Schülers etwas verändert haben muss.

2.4.2 Auswirkungen auf die Psyche der Täter

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass zahlreiche mobbende Schülerinnen und Schüler selbst Mobbing erlebt haben oder noch Opfer sind. Daher trifft man auch eine Unterscheidung zwischen *reactive bullies* (werden selbst auch gemobbt) und *proactive bullies* (werden selbst nicht gemobbt). Erstere neigen auch eher zu Depressionen und sind stärker Selbstmord gefährdet. Proaktive Mobber zeigen ein leicht erhöhtes Maß an Suizidalität (vgl. Hafen, 2007, S. 6).

Proactive bullies sind jene, die mitlachen und den Täter anfeuern. Sie versuchen, das Mobbing nicht zu stoppen aus Angst, selbst zum Opfer zu werden (vgl. Hurrelmann/Bründel, 2007, S. 79).

2.4.3 Psychische Verletzungen aus der Perspektive der Neurobiologie

Der psychischen und der sozialen Befindlichkeit wird in der Regel mehr Beachtung geschenkt, weil auch die Auswirkungen unmittelbar erkennbar oder greifbar sind. Dem zu Grunde liegen neurobiologische Vorgänge, die für die psychische und körperliche Gesundheit bedeutend sind (vgl. Hafen, 2007, S. 6-7).

„Alles, was wir erleben oder tun, verändert unser Gehirn (...). Die Grenzen zwischen »sozial gelernt« und »biologisch verankert« sind zwar keineswegs aufgehoben, aber fließend.“ (Bauer, 2011, S. 29).

Betrachtet man die Lebensspanne zwischen 18 Monaten und 4 Jahren genauer, kann man feststellen, dass aggressives Verhalten Teil dieses Lebensalters ist und auch nicht erlernt werden muss. Im Alter von 4 Jahren haben Kinder bereits sozial

verträglichere Verhaltensweisen erlernt, die sie zum gewünschten Ziel führen. Trotzdem geht man davon aus, dass 5% der Kinder nach dem 4. Lebensjahr an aggressiven Verhaltensweisen festhalten. Dabei nimmt das Umfeld, in dem ein Kind heranwächst, zusätzlich Einfluss auf spätere Verhaltensweisen. Familie, Nachbarschaft oder Kindergarten, in denen aggressives Verhalten toleriert oder sogar vorgelebt wird, verstärken negative Verhaltensweisen eines Kindes. Umgekehrt kann eine Ablehnung von aggressiven Verhaltensweisen dazu führen, dass beim Kind im Laufe seiner Entwicklung soziale Kompetenzen entwickelt werden, die aggressives Verhalten in den Hintergrund drängen (vgl. Rigby, 2012, S.6).

Mit der Entdeckung, dass Nervenzellen im Mittelhirn Botenstoffe produzieren, die für unser Wohlfühlen verantwortlich sind, wurde auch der Begriff des Motivationssystems geprägt (vgl. Bauer, 2011, S.34).

Aufgrund dieser Erkenntnis konnten Erfahrungen und Tätigkeiten definiert werden, die für eine deutlich nachweisbare Aktivität des Motivationssystems verantwortlich sind. Interessant ist auch die Tatsache, dass aggressives Verhalten einer Person gegenüber, von der selbst keinerlei aggressive Aktivitäten ausgehen, das Motivationssystem nicht anregen und keine Wohlfühlbotenstoffe ausgeschüttet werden (vgl. Bauer, 2011, S. 32-34).

„Aggression ist daher eindeutig keine spontan auftretende Grundmotivation (...). Um Aggression zu einem »Bedürfnis« bzw. zu einer Motivation werden zu lassen, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein.“ (Bauer, 2011, S. 34).

Erlebt ein Kind oder Jugendlicher häufig Ausgrenzung und Demütigung, kommt es zur Aktivierung der Angst-, Schmerz- und Aggressionssysteme, die ein Alarm- und Hilfesystem darstellen. Sie sollen sicherstellen, dass Bindungen wieder erlangt werden. Dies kann auch zur Folge haben, dass Kinder oder Jugendliche aggressives Verhalten zeigen. Andere Möglichkeiten uns Erwachsenen Angst oder Schmerz zu kommunizieren, sind Vitalität oder Depression, Lebensmut oder Angst und Vertrauensbereitschaft oder Misstrauen. All diese Mitteilungsversuche sind Appelle oder Botschaften. Nun liegt es an uns, diese in all ihrer Vielfalt und Individualität zu deuten. Kinder und Jugendliche mit aggressiven Erfahrungen verfügen über eine eingeeengte und veränderte Wahrnehmung ihrer Umwelt. Sie erleben alles um sich als gefährlich, ganz besonders Menschen, die ihnen begegnen, auch wenn sie keine

bösen Ansichten hegen. Es zeigt sich, dass vernachlässigte Kinder und Jugendliche Defizite in den Bereichen Sprache, Lesen, Mathematik und Problemlösefähigkeit haben können. Dies führt dazu, dass sie es schwerer haben, sich in einen Klassenverband zu integrieren und leichter Ausgrenzung und Demütigung erleben. Derartige Erfahrungen aktivieren wiederum den Aggressionsapparat und schon befindet man sich in einem Kreislauf der Gewalt (vgl. Bauer, 2011, S. 81-84).

Die biologische Grundlage ist daher keine Garantie für gelingende Beziehungen. Gene können sich nur im Zusammenspiel mit der Umwelt entwickeln. Mangelt es an Zuwendung und Zuneigung in der Frühphase des Lebens, geht dies nicht spurlos am Motivationssystem vorbei, sondern hinterlässt tiefe Spuren, die im Körper auf lange Zeit abgespeichert werden (vgl. Bauer, 2008, S. 54-58).

2.4.4 Grundlagen psychischer Gesundheit

Mit unserem natürlichen Streben nach gelingenden Beziehungen, die auch unser Motivationssystem beeinflussen und prägen, sorgen wir auch gleichzeitig für die Gesundheit unserer Psyche. Bei Menschen, die sich permanent in konfliktreichen und nicht zufriedenstellenden Beziehungen befinden, wirkt sich das unmittelbar auf das Motivationssystem aus, was zu depressiver Stimmung, Angst, Antriebslosigkeit, Hoffnungslosigkeit oder Suizidalität führen kann (vgl. Hafen, 2007, S. 8-9).

Das menschliche genetische Programm jedoch stellt neurobiologisch und psychologisch alles bereit. Jedoch kann es nur zu einer Entwicklung gelangen, wenn es durch Interaktionen mit der Umwelt auf Trab gehalten wird und nicht zum Stillstand kommt. Dabei spielt die Zuwendung der Eltern eine wesentliche Rolle. In der Interaktion mit den Eltern kann ein Kind seine sozialen Kompetenzen entfalten und sein Motivationssystem schulen und trainieren. Dies bedeutet aber auch, dass man mit Kindern Regeln aufstellt, diese einhält und notfalls auch Konsequenzen für die Nicht- Einhaltung vereinbart und diese einfordert. Die Eltern gelten als Vorbild, wenn es darum geht Rücksichtnahme und Toleranz zu vermitteln (vgl. Bauer, 2008, S. 211-216).

2.5 Gewaltbegünstigende Faktoren

Scheithauer et al. (2003, S. 71) halten fest, dass sich die Ursachen für aggressives Verhalten unter Schülerinnen und Schülern nicht in einzelne Bedingungen auflisten lassen. Es liegt immer eine Vielzahl unterschiedlicher Bedingungen vor, die das Risiko für das Auftreten von Gewalthandlungen erhöhen. Zusätzlich sollte noch zwischen gewaltbegünstigenden Faktoren auf Seiten des Kindes (Vulnerabilität) sowie dessen Umgebung unterschieden werden. Umgebungsbezogene Bedingungen wie sozioökonomische Faktoren, familiäre Belastungen und Faktoren innerhalb des sozialen Umfeldes sind nicht unmittelbar mit dem Auftreten von Gewalt verknüpft. Einen wesentlichen Faktor stellt die Vulnerabilität dar, die einerseits eine positive Anpassung an die Weiterentwicklung beeinflusst und andererseits zu einer abweichenden Entwicklung führen kann. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass die gewaltbegünstigenden Faktoren bereits vor dem Auftreten von Gewalthandlungen erkennbar sein müssen. Die Autoren Weichold und Silbereisen (2006, S.103) schreiben Risikofaktoren eine kumulative Wirkung zu. Je mehr Risikofaktoren eine Person ausgesetzt ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich negative Entwicklungsverläufe ergeben. Diese sind abhängig von der Vulnerabilität einer Person, die wiederum für negative Einflüsse empfänglicher reagieren.

Scheithauer et. al. (2003, S.72) betonen, dass dieser Nachweis durch Längsschnittstudien erfolgen muss, was nach dem derzeitigen Stand der Forschung noch nicht geschehen ist. Querschnittstudien lassen darüber ebenfalls keinen eindeutigen Schluss zu, da sie die Frage aufwerfen, ob die ermittelten Bedingungen das Risiko für Gewalthandlungen erhöhen, sie eine Folgeerscheinung von aggressivem Verhalten darstellen oder ob sie mit Gewalthandlungen einhergehen. Diese Sachlage muss bei der folgenden Darlegung von gewaltbegünstigenden Faktoren berücksichtigt werden.

Grundsätzlich kann zwischen individuellen risikoe erhöhenden Bedingungen, risikoe erhöhenden Bedingungen innerhalb der Familie und risikoe erhöhenden Bedingungen im Schulumfeld unterschieden werden.

2.5.1 Individuelle risikoerhöhende Bedingungen

Scheithauer et al. (2003, S. 72-74) verweisen auf Untersuchungsergebnisse, die körperliche Schwäche, Übergewicht oder andere äußere Beeinträchtigungen für Schülerinnen und Schüler als erhöhtes Risiko darstellen, Opfer von Gewalthandlungen zu werden. Ein zusätzlicher Risikofaktor ist die fehlende Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen, da im Fall von Gewalthandlungen deren Schutz nicht vorhanden ist bzw. in Anspruch genommen werden kann. Viktimisierte Schülerinnen und Schüler weisen einerseits internalisierende Verhaltensweisen wie Weinerlichkeit, Ängstlichkeit oder Unterwürfigkeit auf und andererseits externalisierende Verhaltensweisen wie Aggressivität oder Impulsivität. Opfer erleben auch immer wieder Zurückweisung und Vernachlässigung durch Mitschülerinnen und Mitschüler und verfügen über wenige bis keine Freundschaften. Die Schule stellt für sie keinen sicheren Ort dar.

Olweus (2011, S. 65-66) beschreibt Gewalttäter als Schülerinnen und Schüler, die durch Handlungen (Kapitel 2.1) wie Hänkeln, Beschimpfen, Treten usw. auffallen. Aggressive Verhaltensweisen können aber auch auf indirektem Wege geschehen, indem weniger offensichtliche Schikanen wie üble Nachrede, Verbreitung von Gerüchten usw. verwendet werden. Täter sind ihren Opfern an Körperstärke überlegen, weisen ein großes Bedürfnis auf, andere zu beherrschen und zu unterdrücken, haben eine niedrige Frustrationstoleranz, sind misstrauisch, aggressiv und kaum fähig Empathie zu empfinden.

Scheithauer (2003, S. 74-77) hebt hervor, dass Täter eine grundsätzlich positive Einstellung zu Gewalt haben und damit positive Aspekte wie Bewunderung, Anerkennung und auch die Hoffnung, nicht selbst zum Opfer zu werden, verknüpfen. Sie präsentieren sich selbstsicher, selbstzufrieden und zeigen kaum soziale Verhaltensweisen. Die Gewaltbereitschaft, die Täter innerhalb der Schule zeigen, tritt auch außerhalb zu Tage.

Schülerinnen und Schüler, die sowohl Täter als auch Opfer sind, stellen eine eigene Gruppe dar. Beobachtbare Verhaltensweisen sind ein geringes Maß der Selbstkontrolle, Hyperaktivität und Impulsivität. Sie werden von Mitschülerinnen und Mitschülern als unbeliebt beschrieben und erfahren aufgrund ihrer geringen sozialen Akzeptanz häufig Ablehnung. Diese Gruppe wird wegen ihrer stark ausgeprägten

aggressiven und unkontrollierten Verhaltensweisen als Hoch- Risiko- Gruppe bezeichnet. Zusätzlich weisen Täter/ Opfer einen geringen Selbstwert auf, haben häufig Lese- und Schreibprobleme und zeigen Mängel in der sozial- kognitiven Informationsverarbeitung.

2.5.2 Risikoerhöhende Bedingungen innerhalb der Familie

Aus zahlreichen Untersuchungen folgert Scheithauer (2003), dass Täter selbst im häuslichen Umfeld negative Beziehungen erleben. Die Eltern treten autoritär, feindselig und zurückweisend ihrem Kind oder ihren Kindern gegenüber auf. Häufig werden auch körperliche Disziplinierungsmaßnahmen und inkonsequente Erziehungsmaßnahmen gewählt. Die Aktivitäten des eigenen Kindes oder der eigenen Kinder werden kaum beaufsichtigt und negative Problemlösefähigkeiten werden vermittelt, indem die Eltern dazu anraten, auf Provokationen direkt zu reagieren. Indem aggressive Verhaltensweisen nicht unterbunden, sondern gewünscht werden, besteht ein erhöhtes Risiko, diese im Laufe der weiteren Entwicklung zu instrumentalisieren. Das Verhältnis zu Geschwistern stellt zudem auch keine risikomindernde Bedingung dar, weil die Beziehung von Rivalität und Streitigkeiten gekennzeichnet ist und somit auch hier aggressives Verhalten erlebt wird. Die Familie im Allgemeinen vermittelt keine Einigkeit, weil der Zusammenhalt fehlt. Erschwerend kommt dazu, dass es sich häufig um alleinerziehende Elternteile handelt.

Als risikoerhöhende Bedingung für den Opfer- Status gelten im Wesentlichen zu stark kontrollierende und äußerst restriktive Eltern, die eine Entwicklung von Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung somit verhindern. Die Väter gelten als distanziert und unnahbar, wogegen die Mütter in der Regel durch einen überbehütenden Erziehungsstil wahrgenommen werden.

Für die Gruppe der Täter/ Opfer liegen wenige Untersuchungsergebnisse vor. Erhoben wurde allerdings, dass die Eltern als inkonsequent bezeichnet werden und zu körperlicher Gewalt neigen. Die Kinder dieser Gruppe erleben Uneinigkeit zwischen

den Eltern und Streitigkeiten. Sie beschreiben ihre Beziehung zu den Eltern als negativ (vgl. Scheithauer, 2003, S. 81-82).

2.5.3 Risikoerhöhende Bedingungen im Schulumfeld

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Klassengröße keinen Einfluss auf das Ausmaß von aggressiven Verhaltensweisen hat. Jedoch berichten Schülerinnen und Schüler aus kleineren Klassen von einer stärkeren Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer und einem größeren Zusammenhalt unter den Gleichaltrigen. Klassen mit einer größeren Anzahl an Jungen als Mädchen tendieren vermehrt zu aggressiven Handlungen.

Schulspezifische Bedingungen lassen sich in drei Bereiche gliedern wie Abbildung 3 anschaulich darstellt:

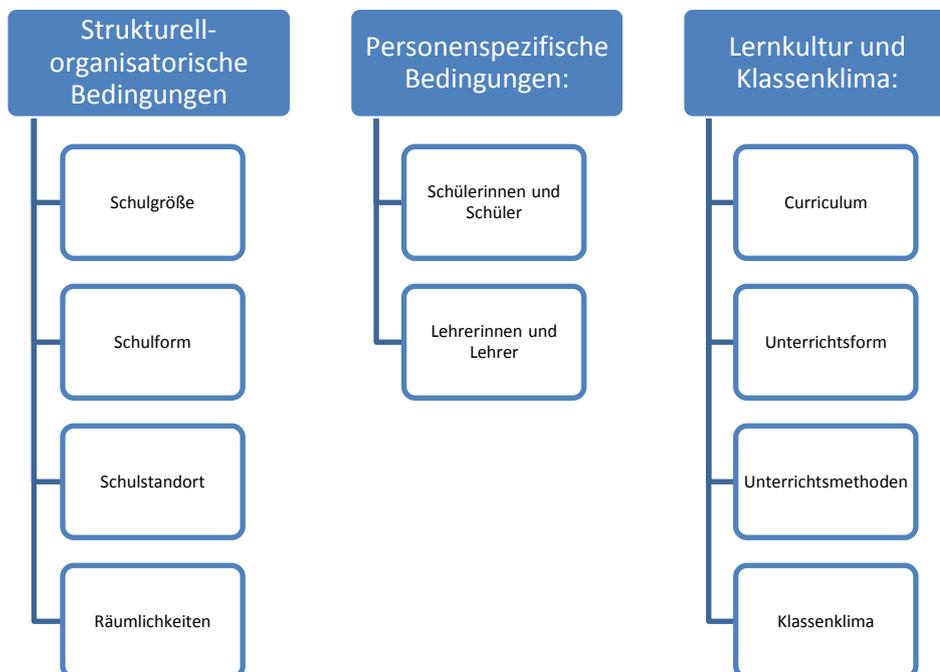


Abbildung 3: Schulspezifische Bedingungen als Risikofaktoren

Kurz zusammengefasst ist die Rede von strukturell- organisatorischen Rahmenbedingungen (Schulgröße, Schulform, Schulstandort, Räumlichkeiten, Spezifika von Schülerinnen- und Schülergruppen und des Lehrkörpers), Lernkultur (Curriculum, Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden) und dem Klassenklima. Untersuchungen zufolge sinkt das Ausmaß an aggressiven Handlungen mit steigendem akademischem Grad der Schule.

Der Schulhof erweist sich als ein Ort mit mehr Möglichkeiten, direkte aggressive Verhaltensweisen auszuleben als das Klassenzimmer. Dort ist die Nennung von indirekten Gewalthandlungen ausgeprägter (vgl. Scheithauer et. al., 2003, S. 83-85).

2.5.4 Reaktionen auf aggressive Verhaltensweisen

Reaktionen auf aggressive Verhaltensweisen fallen bei Mädchen anders aus als bei Jungen. Scheithauer (2003, S. 85-86) beschreibt die Reaktion von Mädchen als eher hilflos oder unbekümmert. Während Jungen eher mit aggressivem Verhalten oder Unbekümmertheit reagieren. Täter haben grundsätzlich kein Bedürfnis, sich Erwachsenen anzuvertrauen. Auch Opfer suchen nur gelegentlich das Gespräch mit Lehrerinnen und Lehrern oder Eltern. Gründe für diese große Verschwiegenheit könnten an der angezweifelte Entschlossenheit Lehrkräften gegenüber liegen, gegen die aggressiven Verhaltensweisen vorzugehen. Häufig hemmt auch die Angst vor weiteren Übergriffen, sich Erwachsenen anzuvertrauen. Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, zwischen „Petzen“ und dem Melden von nicht- angebrachten Verhaltensweisen zu differenzieren. Aufgrund eines gewissen Gewöhnungseffektes werden sich täglich wiederholende aggressive Handlungen als normal erlebt und in das negative Selbstbild integriert.

Erschreckend sind die Ergebnisse einer Studie von Graham und Juvonen (2001), in der 50% der befragten Schülerinnen und Schüler angeben, dass die Opfer selbst in irgendeiner Form für ihre Situation verantwortlich sind.

2.6 Risikomildernde Bedingungen

Risikoerhöhende Faktoren sind empirisch besser belegt als risikomildernde Bedingungen. Folgende allgemeine unspezifische Bedingungen gelten als risikomindernd:

- ein positives Sozialverhalten,
- ein positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen,
- soziale Unterstützung, beispielsweise durch Gleichaltrige,
- positive Freundschaftsbeziehungen,
- ein offenes, unterstützendes Erziehungsklima innerhalb der Familie,
- familiärer Zusammenhalt oder
- Modelle positiven Bewältigungsverhaltens (Scheithauer et. al., 2003, S. 88).

3 Schulische Gewaltpräventionsforschung

Im Laufe der letzten zehn Jahre haben sich Forscherinnen und Forscher vermehrt die Frage gestellt, ob die Fokussierung auf Mobbing- Prävention und –Intervention an Schulen zu Veränderungen geführt haben. Rigby (2012) hält fest, dass Fortschritte und Effekte erzeugt wurden, aber das Problem Mobbing nach wie vor präsent und ernst zu nehmen ist. Ein Drittel aller in Befragungen erfassten Schülerinnen und Schüler berichten über gelegentliche Mobbing- Vorfälle oder Viktimisierung und ungefähr eines von zehn Kindern ist regelmäßig als Täter oder Opfer involviert (vgl. Rigby, 2012, S. xi – xii).

Zahlreiche schulische Interventionen wurden entwickelt und implementiert, um der Problematik Mobbing zu begegnen. Die Maßnahmen hatten die Täter, Opfer, Peer, Lehrerinnen und Lehrer im Fokus oder die Schule im Allgemeinen. Ttofi et. al. (2008) kritisieren, dass empirisch belegte Theorien zu den Ursachen oder Auslösern von

Mobbing zu wenig in die Entwicklung von Programmen eingebunden wurden (vgl. Ttofi & Farrington, 2008, S. 10).

Evaluationen liefern laut Rigby (2012) Aussagen darüber, ob eine Methode als effektiv oder evidenz- basiert einzustufen ist oder auch nicht. Allerdings kritisiert er die fehlende oder lückenhafte Auskunft über Mechanismen, die den positiven Effekt bewirken. Ist es das Programm in seiner Gesamtheit? Aber welche Elemente waren darin dann besonders förderlich? Könnten bestimmte Übungen innerhalb einer Klasse, die stärkere Kontrolle und konsequentes Vorgehen gegen gewalttätiges Handeln oder Elterntrainings an einer Schule zu einer förderlichen Entwicklung beigetragen haben? In der Regel wollen Schulen am Ende in erster Linie wissen, ob sich etwas verbessert hat. Also ob das Programm in seiner Gesamtheit wirksam war. Somit erscheint eine Erhebung zur Darstellung von Veränderungen über einen bestimmten Zeitraum mit Vor- und Nachtests und Kontrollgruppen ein brauchbares Forschungsdesign. Die wissenschaftliche Begleitung einer Schule bzw. Kontrollgruppe übersteigt meist die vorhandenen Ressourcen und somit werden als Alternative, Vergleiche von Altersgruppen über einen bestimmten Zeitraum innerhalb der Schule gezogen (vgl. Rigby, 2012, S. 128-129).

Die erste Langzeitstudie zu einem Anti- Mobbing- Programm wurde im Jahr 1983 in Norwegen gestartet. Eine modifizierte Version des Programms wurde dann 1991 von Dan Olweus evaluiert. Es zeigte sich ein drastischer Rückgang der Viktimisierungsrate. Von diesem Zeitpunkt an wurden mindestens 15 weitere groß angelegte Programme in unterschiedlichen Ländern implementiert und evaluiert.

Die Forschung in Amerika bezieht sich in erster Linie auf Gewalt und Viktimisierung unter Schülerinnen und Schülern und fokussiert weniger auf Mobbing. Als Ausnahme gelten P. K. Smith et.al., die 2004 eine Beschreibung von 13 Programmen, die in 11 verschiedenen Ländern umgesetzt wurden, veröffentlichten (vgl. Ttofi et. al., 2008, S.10-11).

Rigby (2012) sieht im Einsatz von anonym zu beantwortenden Fragebögen eine gangbare Methode, um Erhebungen zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Mobbing durchzuführen, auch wenn die Daten der *real world* nicht in gleichem Maße aussagekräftig sind wie jene in Laborsituationen festgestellten. Die Forschung ist sich der Tatsache bewusst, dass es an sicheren Beweisen mangelt.

Gerade deshalb fordert Rigby die empirische Begleitung von Programmen, um dieses schwierige Feld der Forschung voranzutreiben und um auf die Effektivitätsfrage verwertbare Antworten zu erhalten. Diese Antworten müssen allerdings noch in einem weiteren Kontext betrachtet werden. Unter Umständen haben andere Einflüsse eine Intervention gelingen oder scheitern lassen. Gerade deshalb ist die Evaluation von ein und demselben Programm wichtig. Bei verschiedenen Versuchsgruppen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und sozialen Kontexten können durchwegs positive Effekte sichtbar werden, wohingegen aber auch bei einigen Gruppen kein Wirknachweis zu erbringen ist. Jedes einzelne Ergebnis ist relevant, um Rückschlüsse ziehen und Programme weiterentwickeln zu können. Rigby kritisiert die geringe Begleitung von Programmen durch typische bzw. klassische Forschungsdesigns wie es bei KiVa (finnisches Anti-Mobbing-Programm) der Fall ist.

Um verwertbare Daten zu erhalten, sind Beobachtungen des Verhaltens von Tätern und Opfern über einen bestimmten Zeitraum (vor und nach der Intervention) notwendig. Ergänzend sollten auch Forschungsdesigns für Einzelpersonen eingesetzt werden, die sich in der Komplexität von anderen Erhebungsinstrumenten unterscheiden. Ziel ist es, herauszufinden, ob das Mobbing beendet oder reduziert wurde oder sich unter Umständen verstärkt hat. Folgeinterviews sollten von neutralen Personen, die nicht in die Umsetzung der Maßnahmen involviert sind, durchgeführt werden. Letztendlich muss die Aussage über die Effektivität erfahrenen Evaluatoreninnen und Evaluatoren überlassen werden, die eine Überprüfung und Interpretation auf professionelle Weise vornehmen, auch wenn Schulen in dieser Hinsicht häufig sensibel reagieren (vgl. Rigby, 2012, S.129-132).

3.1 Positive Jugendentwicklung

Forschungsgruppen beschäftigen sich weltweit mit der Identifikation von Risiken, die zu jugendlichem Problemverhalten beitragen und den Schutzfaktoren, die den Einfluss von Risiken vermindern können. Die Autoren Weichold und Silbereisen (2007, S.102) schreiben der Entwicklungspsychopathologie große Bedeutung für die Entwicklung und Implementation von Programmen zu, die jugendlichem Problemverhalten

entgegenwirken sollen. Der Beitrag der Entwicklungspsychopathologie liegt in der Erforschung von Verlauf und Ursache individueller Muster von Fehlanpassungen über die gesamte Lebensspanne. Im Zentrum steht die Suche nach Erkenntnissen über Gesetzmäßigkeiten von Entwicklungsprozessen. Grundlage bilden dafür die Konzepte Vulnerabilität, Schutzfaktor und Resilienz wie bereits in Kapitel 2.4 durch Scheithauer et. al. dargestellt wurde.

3.1.1 Konzepte positiver Jugendentwicklung

Ursprünglich herrschte in der Präventionslandschaft das Defizitmodell vor, das Programme und Interventionsstrategien zum Schutz vor Risiken und Gefahren hervorbrachte und darauf abzielte, bestehende Probleme konstruktiv zu lösen. Weichold und Silbereisen (2007, S.105-108) berufen sich auf den Jugendforscher Richard Lerner, der ein gewollt optimistisches Bild von Jugendlichen propagiert, indem er in jedem Jugendlichen das Potential sieht, sich positiv entwickeln zu können. Es liegt nur daran, dieses Potential zu entdecken und zu fördern und Unterstützung bei der Anpassung an unterschiedliche Situationen zu gewährleisten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung der Entwicklungsregulation. Darunter versteht man aktive Bemühungen einer Person, Ziele zu verwirklichen verbunden mit der Nutzung von Ressourcen. Lerner bezeichnet den lebensbegleitenden Prozess der Entwicklungsregulation als Thriving. Konkret ist damit der Veränderungsprozess gemeint, in dem Jugendliche in den Erwachsenenstatus mit positiver psychosozialer Anpassung hineinwachsen. Faktoren, die einen positiven Entwicklungsverlauf begünstigen, sind beispielsweise der Schulerfolg, Hilfsbereitschaft, psychische Gesundheit, eine ausgeprägte Fähigkeit zum Belohnungsaufschub, die Wertschätzung von Diversität und angemessene Strategien zur Bewältigung von Problemen und Entwicklungsrisiken. Als Ergebnis des Thriving- Prozesses werden von Weichold und Silbereisen (2007, S.106) fünf Attribute für eine gelungene positive Entwicklung und aktive Partizipation in der Gesellschaft unterschieden:

- Interpersonale und intrapersonale Kompetenz
- Vertrauen in eigene Kompetenzen und in andere Personen
- Positive Persönlichkeitseigenschaften und ein gefestigter Charakter
- Tragfähige soziale Bindungen/ Vernetzung
- Fürsorgliche Beziehungen zu anderen

Dadurch können Jugendliche auch einen positiven Beitrag zur Gesellschaft leisten. Diese Ressourcen können sich aber nur entwickeln, wenn bestimmte Voraussetzungen in der Umwelt vorliegen wie Sicherheit, Anregungen zur Kompetenzförderung, Möglichkeiten der Partizipation oder das Fehlen von Vorurteilen und Diskriminierungen. Diese Entwicklungsressourcen werden als *Developmental Assets* bezeichnet und in internale und externale Ressourcen unterschieden, wie man Abbildung 4 entnehmen kann.

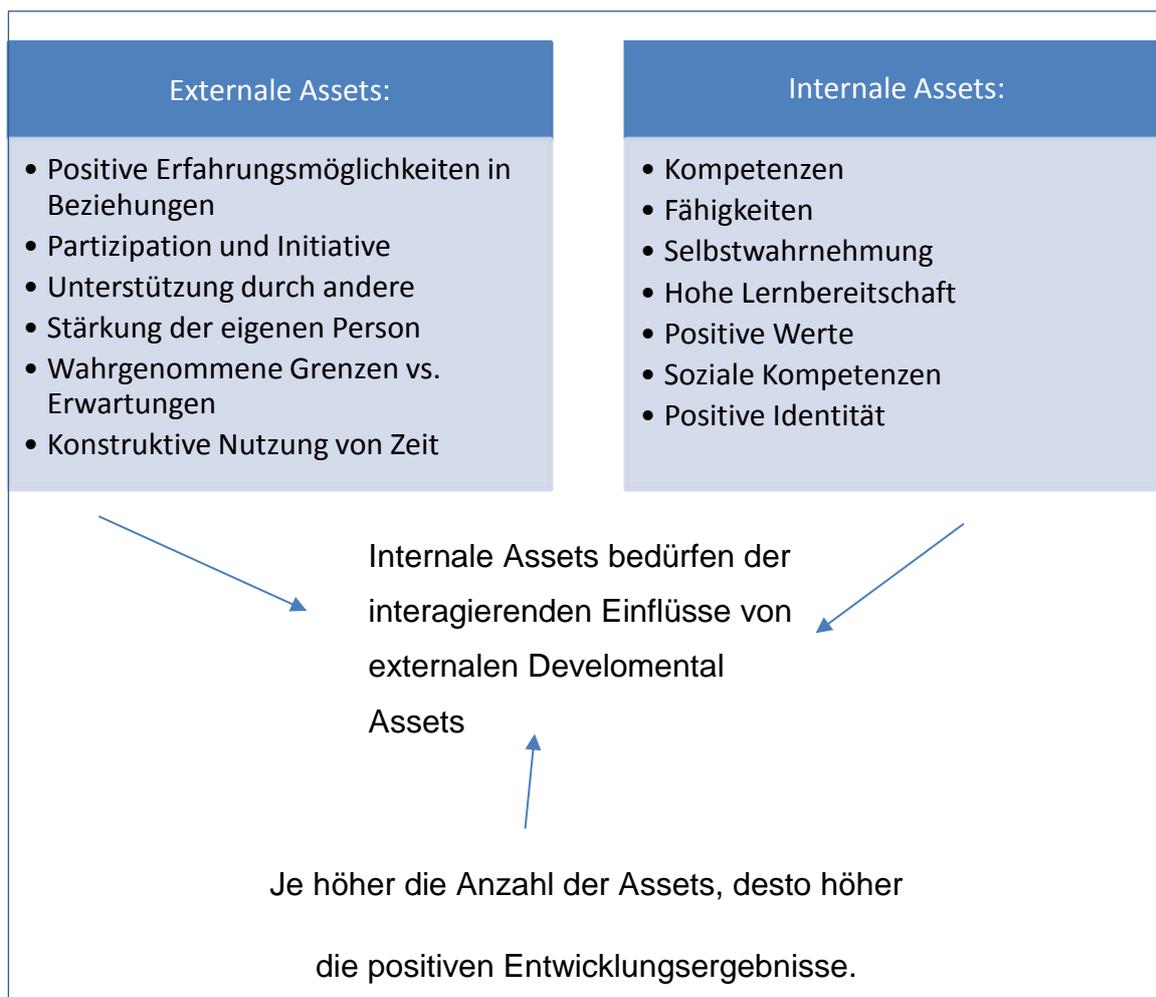


Abbildung 4: Internale und externale Entwicklungsressourcen (vgl. Weichold & Silbereisen, 2007, S.107-108)

Developmental Assets schützen vor gesundheitsschädigendem Verhalten und erhöhen die Optionen für Thriving. Sie werden als Erweiterung des psychopathologischen Konzepts der Schutzfaktoren gesehen und basieren auf Forschungsergebnissen aus den Bereichen der Prävention von Risikoverhalten, der Förderung von positiven Entwicklungsergebnissen und der Resilienzforschung. Weichold und Silbereisen berufen sich auf empirische Befunde amerikanischer Studien mit großen Stichproben, die einen kumulativen Effekt von Entwicklungsressourcen bestätigen. Entwicklungsfördernde Faktoren wirken additiv und stehen mit unterschiedlichen Indikatoren für positive aber auch negative Entwicklung in Zusammenhang. Die Schule nimmt demnach bei der Förderung positiver Developmental Assets einen besonderen Stellenwert ein, weil sie über ergänzende Maßnahmen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern kann, wie zum Beispiel durch ein verbessertes Klassenklima, das Lehrerinnen- und Lehrerverhalten im Unterricht, Angebote zur Partizipation und Übernahme von Verantwortung. Außerdem besteht durch die Schule die Möglichkeit, Partner im Umfeld zu mobilisieren durch die Kontaktaufnahme mit Jugendorganisationen oder Freizeitvereinen. Ein weiterer positiver Aspekt ist, dass mehr Entwicklungsressourcen zu besseren Leistungen in der Schule führen (vgl. Weichold & Silbereisen, 2007, S.105-108).

3.1.2 Fördermaßnahmen positiver Jugendentwicklung

Weichold und Silbereisen (2007) liefern Vorschläge, wie mögliche Maßnahmen zur Förderung positiver Jugendentwicklung aussehen können. Aus ihren Überlegungen geht deutlich hervor, dass die Schaffung von klaren Standards in Form von Zielen eine wichtige Grundlage darstellt, um eine Orientierung zu ermöglichen. Dies kann beispielsweise durch staatliche Bildungsziele erfolgen, die über Verordnungen und Medien bekannt gemacht werden. Die Veröffentlichung einschlägiger empirischer Befunde durch Medienkampagnen, die gleichzeitig über die Ressourcen in der Gemeinde oder über qualitative und effektive Programme informieren, wird als gangbarer Weg gesehen. Der Austausch von Wissen durch Schulungen von

Schlüsselpersonen, wie es die Mentorensysteme vorsehen, erweitert die personalen Kapazitäten. Programme sollten nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden:

- Formulierung klarer Ziele für die Intervention
- Partizipation der Jugendlichen soll ermöglicht und unterstützt werden
- Stärkung positiver Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen sollte Teil des Programms sein
- Förderung von Lebenskompetenzen
- Evaluation, um Maßnahmen mit hoher Akzeptanz und Qualität zu erkennen und um dieses Wissen verbreiten zu können

Programme setzen auf unterschiedlichen Systemebenen an und sollten unterschiedliche Maßnahmen miteinander kombinieren. Im Idealfall sind Programme mit verschiedenen Systemebenen vernetzt. Dies wird vereinzelt verwirklicht. Jedoch mangelt es an einer umfassenden Umsetzung, die auch wissenschaftlich begleitet wird. (vgl. Weichold & Silbereisen, 2007, S.109-111).

3.1.3 Problemverhalten und Präventionsmaßnahmen

Den Schwerpunkt legen Weichold und Silbereisen (2007, S.111-113) hier auf den Lebenskompetenzansatz, der einen Versuch darstellt, über die Förderung positiver proximaler Prozesse indirekt Einfluss auf Problemverhalten zu nehmen. Grundsätzlich wird zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention bei Problemverhalten unterschieden:

Universelle Prävention: Maßnahmen, die auf eine gesamte Populationsgruppe (z.B. Schulklasse) vor dem Auftreten von Problemverhalten abzielen

Selektive Prävention: Maßnahmen, die auf Gruppen abzielen, bei denen bereits erste Anzeichen negativer Entwicklungsverläufe beobachtbar sind oder die einem hohen Risiko ausgesetzt sind

Indizierte Prävention: Maßnahmen, die Auswirkungen von Problemverhalten eindämmen sollen

Der heute übliche Risiko- Ressourcen- Ansatz der Prävention will einerseits den Einfluss von allgemeinen und für das jeweilige Problemverhalten spezifische Entwicklungsrisiko reduzieren und andererseits durch die Förderung allgemein wirkender Schutzfaktoren den Einfluss von Entwicklungsrisiken vermindern.

Weichold und Silbereisen (2007) bezeichnen folgende Maßnahmen als wirksam:

- Die universelle Prävention ist der selektiven und indizierten Prävention vorzuziehen.
- Eine Kombination von verschiedenen Interventionsstrategien lohnt sich.
- Speziell interaktive Lehrmethoden wie z.B. Rollenspiele oder Kleingruppenarbeit bestimmen den Erfolg des Programms, weil so der Kontakt untereinander erlaubt wird und es die Möglichkeit für gegenseitiges Feedback gibt. Neu erlernte Fertigkeiten und Fähigkeiten können trainiert werden.
- Das „social- influence- model“ fördert die Widerstandsfähigkeit gegen sozialen Druck meist in Kombination mit der Stärkung allgemeiner Lebenskompetenzen.
- Die Vermittlung von Wissen, das wiederum normative Erwartungen beeinflusst.

(vgl. Weichold & Silbereisen, 2007, S.112-113).

Abbildung 5 (siehe Folgeseite) fasst kurz zusammen, dass Präventionsprogramme bei Jugendlichen darauf abzielen, Risiken zu reduzieren bei einer gleichzeitigen Förderung der Ressourcen und einer Kompetenzerweiterung.



Abbildung 5: Ziel von Präventionsprogrammen

Der derzeit erfolgreichste Ansatz zur Prävention von problematischen Verhaltensweisen wie Substanzmissbrauch, Depression und Aggression ist der Life-Skills- oder Lebenskompetenzansatz. Die Vermittlung von allgemeinen Lebenskompetenzen und damit die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen bilden den Schwerpunkt.

Als Lebenskompetenzen werden laut WHO (1997, S.1) Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit altersadäquaten Herausforderungen und Aufgaben des Alltags erfolgreich umzugehen. Die WHO definiert zehn intra- und interpersonale Kernkompetenzen (core- life- skills) für eine positive Entwicklung:

- decision making
- problem solving
- creative thinking
- critical thinking
- effective communication
- interpersonal relationship skills
- empathy
- coping with emotions
- coping with stress

(WHO, 1997, S.1)

Zusätzlich sollen nach Weichold und Silbereisen (2007, S.113) zu den Kernkompetenzen auch mit Problemverhaltensweisen korrelierende Fähigkeiten, wie zum Beispiel Nein- Sagen trainiert und das notwendige Wissen als Kompetenz vermittelt werden.

Die WHO (1997) verknüpft im Modell der Lebenskompetenzen drei Bereiche. Dabei handelt es sich erstens um Wissen, Haltungen und Werte, zweitens um psychosoziale Lebenskompetenzen und drittens um die Verstärkung oder Veränderung von Verhaltensweisen. In Folge sieht die WHO einen Weg darin, das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen zu fördern und negativen Entwicklungen entgegenzuwirken.

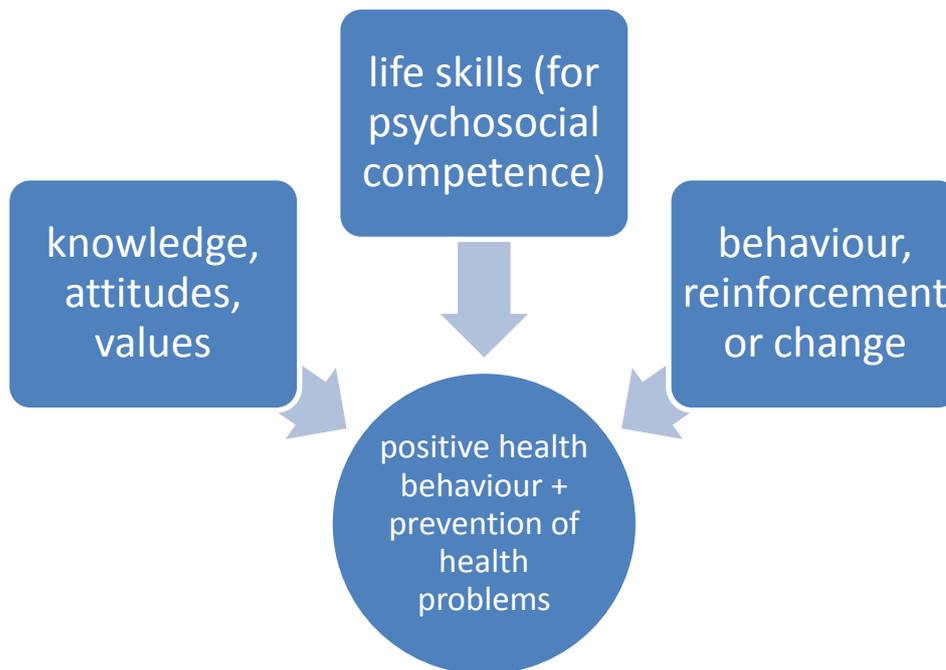


Abbildung 6: Modell zur Prävention von Problemverhalten

Abbildung 6 veranschaulicht, dass Lebenskompetenzen eingebettet in ein Programm Einfluss nehmen auf das Konzept der Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein. Daher spielen sie eine wichtige Rolle für das mentale Wohlbefinden. Die Vermittlung der Lebenskompetenzen soll, wie auch bei Weichold und Silbereisen (2007) bereits erwähnt, interaktiv erfolgen und die Möglichkeit bieten, durch eigene Erfahrungen bzw. am Modell anderer zu lernen, welche Konsequenzen bestimmte Verhaltensweisen haben können. Die Schule wird als adäquater Lernort dafür gesehen, weil Lehrerinnen und Lehrern eine wesentliche Rolle bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben wird. Einen weiteren Vorteil sieht die WHO in einer bestehenden Infrastruktur und der damit verbundenen Möglichkeit einer längerfristigen Evaluation (vgl. WHO, 1997, S.4-5).

3.2 Methoden zur Erhebung von Wirkmechanismen

Grundlage von Ttofis und Farringtons (2010) Suche nach Evaluationsberichten für ihre Meta- Analyse bildeten etablierte Forscherinnen und Forscher im Bereich der Mobbing- Prävention wie Ken Rigby (Australien), Peter K. Smith (England), Christina Salmivalli (Finnland), Eleni Andreou (Griechenland), Rosario Ortega (Spanien) und Dan Olweus (Norwegen). Verschiedene Datenbanken wurden mithilfe immer gleicher Begriffe durchsucht, um möglichst viele Evaluationsberichte zu erhalten. Im nächsten Schritt wurden zusätzlich 35 Zeitschriftenreihen, erschienen von 1983 bis Mai 2009, gesichtet. Mithilfe der Campbell Collaboration konnten zusätzliche Informationen zusammengetragen werden.

Die Auswahl der Studien unterlag zahlreichen Kriterien. So wurden beispielsweise Evaluationen zu Aggression und Gewalt ausgeschlossen und nur Studien herangezogen, die Programme zur Prävention von Mobbing an Schulen in die Analyse einbezogen haben. Den Evaluationsberichten musste eine klare Definition des Begriffes Mobbing zugrunde liegen und diese als zentraler Aspekt des Evaluationsergebnisses fungieren. Erhebungsinstrumente auf Basis von Fragebögen, Peer- Einschätzungen, Lehrerinnen- und Lehrereinschätzungen oder Beobachtungen wurden bevorzugt. Programme, deren Effektivität anhand von Versuchs- und Kontrollgruppendesigns erhoben wurde, mussten die äußeren Variablen wie Randomisierung, Pre- Testung und eine Auswahl von Vergleichssituationen aufweisen, um in die Meta- Analyse aufgenommen zu werden. Studien, die nur Messungen vor und nach der Intervention durchgeführt haben, schieden im Vorfeld aus. Allerdings wurden Kohortenstudien mit in die Liste aufgenommen, weil Vergleiche in Bezug auf Alter und Schule hergestellt werden konnten und in diesen Bereichen verwertbare Daten zu erwarten waren. Zusätzlich wurden veröffentlichte und unveröffentlichte Forschungsberichte aus den Jahren 1983 bis Mai 2009 herangezogen.

Insgesamt wurden 622 Berichte zur Evaluation von Mobbing- Programmen erfasst und in die nach Relevanz geordnete Übersicht aufgenommen. Davon kamen 89 Berichte letztendlich in die engere Auswahl, wobei 62 davon insgesamt 32 Programm- Evaluationen mit einer Stichprobe von mehr als 200 aufwiesen und 15 Berichte

beinhalteten 12 Programm- Evaluationen mit Stichproben kleiner als 200. Die 89 Berichte über insgesamt 53 Evaluationen wurden in 4 Kategorien von Forschungsdesigns eingeordnet:

- *Randomisierte Untersuchungen*
- *Vorher- Nachher- Quasi- Experimente*
- *Andere Quasi- Experimente*
- *Alters- Kohortenstudien*

(vgl. Ttofi & Farrington, 2010, S. 4-9).

Ausgehend von gemeinsamen kulturellen und sozialökonomischen Einflüssen beschreibt Diekmann (2012) das Kohortenkonzept als Instrument für die Untersuchung von Veränderungen in der Sozialstruktur und des sozialen Wandels, der an den Unterschieden in den Einstellungen und dem Verhalten der Kohorten (=Bevölkerungsgruppe, die ein zeitlich gemeinsames und längerfristig prägendes Startereignis hat) ablesbar wird. Die Daten von Kohorten werden mithilfe von Querschnitt- oder Paneldesigns erhoben, was eine Vorher- und Nachher- Erhebung ermöglicht (vgl. Diekmann, 2012, S.319-320).

3.3 Evaluationsergebnisse von Programmen

Ttofi und Farringtons (2010) führten eine Meta- Analyse durch, um positive Präventionseffekte aufzuzeigen. Dabei stellte sich heraus, dass sich gegenüber den Kontrollgruppen in den Programmgruppen sowohl das aktive Mobbing um 20- 23% verringerte wie auch die Viktimisierung verminderte sich um 17- 20%. Die Effekte erschienen in Kohortenstudien generell höher und in randomisierten Experimenten geringer.

Jedes Anti- Mobbing- Programm basiert auf einer Vielzahl von Interventionen und Maßnahmen. Im Rahmen der Meta- Analyse wurden insgesamt 20 Elemente kodiert, wobei vier davon aufgrund zu geringer Datensätze nicht untersucht werden konnten.

Die Meta- Analyse macht deutlich, dass folgende Programminhalte zu wesentlich größeren Effekten in Bezug auf aktives Mobbing in den Ergebnissen führen als Programme, die auf diese Maßnahmen verzichten:

- *parent trainings*
- *parent meetings*
- *improved playgrounds supervision*
- *disciplinary methods*
- *classroom management*
- *teacher training*
- *classroom rules*
- *a whole- school anti- bullying policy*
- *school conferences*
- *information for parents*
- *cooperative group work*

Des Weiteren ergab die Analyse, dass Programme basierend auf der Arbeit von Dan Olweus in Summe die höchsten positiven Effekte erzielten. Zusätzlich führten die Programme bei älteren Schülerinnen und Schülern zu besseren Ergebnissen speziell in Norwegen.

In Bezug auf Viktimisierung zeigte die Analyse, dass folgende Maßnahmen den höchsten Wirkungsgrad erzielen:

- *disciplinary methods*
- *parent trainings*
- *parent meetings*
- *videos*
- *cooperative group work*

Zusätzlich spielen Dauer und Intensität eines Programms bei Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Rolle. Es zeigte sich, dass ältere Schülerinnen und Schüler (über 11 Jahre) besser auf Präventions- Programme ansprechen. Aufgrund dieser Tatsache wurden die Ergebnisse weiter analysiert und in vier Kategorien das Alter betreffend aufgeteilt. Letztendlich kamen die Autoren zum Schluss, dass bei älteren Schülerinnen und Schülern die Effektivität von Präventions-

Programmen steigt und folgende Elemente aktivem Mobbing und Viktimisierung entgegenwirken:

Aktives Mobbing:

- *parent trainings*
- *parent meetings*
- *disciplinary methods*

Viktimisierung:

- *videos*
- *disciplinary methods*

(vgl. Ttofi & Farrington, 2010, S. 14-18).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Anti- Mobbing- Programme häufig effektiv sind und bestimmte Programmelemente mit einem Rückgang von Mobbing und Viktimisierung korrelieren. Intensivere Programme zeigen größere Effekte genauso wie Elterntreffen, konsequentes Vorgehen gegen Mobbing und eine verstärkte Pausenaufsicht. Es zeigte sich auch, dass die Arbeit mit älteren Schülerinnen und Schülern effektiver ist und zu besseren Ergebnissen führt.

Möchte man ein neues Programm entwickeln, sollte man auf die Elemente zurückgreifen, die am stärksten mit Effektivität verzahnt sind, auch wenn das nicht heißt, dass sie wirksam sind. Ttofi und Farrington (2010) regen die Entwicklung eines Qualitätsscreenings an, das Anti- Mobbing- Programme durchlaufen sollten bevor sie in die Implementierungs- Phase gehen. So könnte man auf Basis der erworbenen Kriterien, die in Zusammenhang mit Wirknachweisen stehen, im Vorfeld die Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit feststellen. Zusätzlich fordern die Autoren mehr Transparenz bei der Implementierung, um die für weitere Evaluationen notwendigen Schlüsselinformationen zu erhalten. Intensität und Dauer eines Programmes wurden ebenfalls als Qualitätskriterien definiert, ebenso wie die Aufsicht in Pausen und am Schulhof und *firm sanctions*, sprich ernsthafte Gespräche mit den Tätern, Termine bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter, die Pausen in der Nähe einer Lehrkraft verbringen und der Entzug von Privilegien bzw. Vergünstigungen (vgl. Ttofi & Farrington, 2010, S. 18-19).

Zusätzlich regen Ttofi und Farrington (2010) die Berücksichtigung des Wirkfaktors Familie bei der Konzeption von Programmen an. Eine Sensibilisierung der Eltern für das Thema Mobbing und seine Anzeichen und Handlungsmöglichkeiten stellen

präventive Maßnahmen dar. Kooperative Gruppenarbeiten stellen nicht nur unter Schülerinnen und Schülern eine wichtige Maßnahme dar, sondern diese werden auch von Experten angeregt, um die Wirksamkeit und Effizienz zu erhöhen.

Entwicklung und Durchführung von Programmen sind immer mit Kosten verbunden, was eine Kosten- Nutzen- Analyse sinnvoll und notwendig macht. In Summe könnte man auf lange Sicht Geld sparen, weil eine sinkende Mobbing- Rate Folgeerscheinungen wie beispielsweise Delinquenz oder psychologische Behandlungen minimiert (vgl. Ttofi & Farrington, 2010, S. 19-20).

4 Best- Practice- Beispiele schulischer Gewaltprävention

In diesem Kapitel werden allgemein gültige Qualitätskriterien für Programme zur Prävention herausgearbeitet. Im Anschluss erfolgt eine Auswahl von Best- Practice- Beispielen, die den Qualitätskriterien entsprechen und die Darstellung der Konzepte. Die dient als Grundlage für die im dritten Teil geplante Konzepterstellung.

4.1 Qualitätskriterien

Die Autoren Preiser und Wagner (2003) definieren für Programme zur Prävention und Verminderung von Gewalt die Notwendigkeit von sozialwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Grundlagenforschung und Anwendungsforschung, um die Ursachen und Bedingungen von Gewalt zu verdeutlichen. Die Begründung von Maßnahmen und deren Evaluation sollte auf pädagogisch- psychologischer Präventions- und Interventionsforschung basieren. Aufgrund der zahlreichen Konzepte zur Gewaltprävention, die in den letzten Jahren entwickelt wurden, erscheint ein Kriterienkatalog zur Qualitätsbeurteilung notwendig und sinnvoll. Dies liegt im Interesse der Auftraggeber, der Zielgruppe und der Programmentwickler. Die Sektion

Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) und kooperierende Wissenschaftler haben sich zur Aufgabe gemacht, einen Kriterienkatalog zu entwickeln, der es ermöglicht, neue und bereits laufende Programme vergleichbar und bewertbar zu machen (vgl. Preiser & Wagner, 2003, S.661).

Im Wesentlichen gilt es bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation fünf Aufgaben zu bewerkstelligen, die institutionell voneinander zu trennen sind, um Interessenskonflikte zu vermeiden:

- 1- Programmentwicklung auf Basis von Grundlagenforschung und Praxiserfahrung
- 2- Begutachtung und Beratung der Anbieter oder der Abnehmer durch eine neutrale Institution
- 3- Finanzierung durch Auftraggeber
- 4- Programmdurchführung
- 5- Evaluation (Preiser & Wagner, 2003, S.661).

Damit wurde vorab eine Orientierung über die geforderten fachwissenschaftlichen Standards geschaffen und mehr Transparenz für Entwickler, Anbieter und Auftraggeber erreicht. Jedes Programm unterliegt der Grundforderung von gesellschaftlichem Bedarf und muss den ethischen Grundsätzen entsprechen. Zusätzlich bedarf es einer fundierten theoretischen Basis sowie einer wissenschaftlich begründeten didaktischen Umsetzung.

Die Autoren Preiser und Wagner (2003) erachten folgende Punkte als wesentlich für eine qualitative Programmbegutachtung:

- Theoriebasis für Gewaltursachen
- Theoriebasis für Präventions-/ Interventionsmaßnahmen und deren postulierte Wirksamkeit
- Klärung und Präzisierung der Ziele
- Realistische Effekterwartungen
- Generalisierbarkeit, Praxistransfer
- Eingrenzung der Zielgruppe
- Kontextsensibilität, Berücksichtigung von Rahmenbedingungen
- Maßnahmen zur Akzeptanzsicherung

- Sicherung qualifizierter Implementierung
- Flexibilität und Adaptivität (Preiser & Wagner, 2003, S.662)

Aus den o.a. Punkten entstand eine Art Kriterienkatalog zur Beurteilung von Gewaltpräventions- und Interventionsprogrammen entwickelt, die eine Einschätzung der Qualität erleichtern soll. Konkret bedarf es einer Analyse der Programmbeschreibung hinsichtlich Zielklärung, Zielgruppe, theoretischen Grundlagen, Maßnahmenbeschreibung, Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer, Evaluation und Qualitätssicherung und der Effizienz (Preis- Leistungs- Verhältnis). Um die Einschätzung der Beurteilungs- und Anforderungskriterien zu erleichtern, werden die einzelnen Aspekte noch genauer definiert:

Zielklärung:

Definition von konkreten und überprüfbar Zielen hinsichtlich Interventionszielen, Wertvorstellungen, Ist- Zustand, Soll- Zustand, Kriterien zur Zielüberprüfung und Erwartungen realistischer Effekte.

Zielgruppe:

Begründung des Bedarfs, der Erreichbarkeit und genaue Beschreibung und Eingrenzung der Zielgruppe. Dieser Teil einer Programmbeschreibung soll darlegen, wie die Zielgruppe erreicht wird, ob die Teilnahme freiwillig oder verpflichtend ist, welche Motivation die Zielgruppe hat, um teilzunehmen, die Berücksichtigung von bereits vorliegenden Kompetenzen und Vorkenntnissen und die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen.

Theoretische Grundlagen:

Benennung konkreter theoretischer Grundlagen für das Programm im Allgemeinen und für die Ableitung von Interventionszielen daraus, wie auch Verweise auf den Ursprung von Elementen des Programms und auf empirisch gesicherte Erkenntnisse.

Maßnahmenbeschreibung:

Darin enthalten sein sollten organisatorische Rahmenbedingungen wie Ort, Raum, Gruppengröße und Zeitstruktur, konkrete verhaltens- und handlungsorientierte,

themenzentrierte, kognitive und emotionale Methoden und Medien, Maßnahmen zur Teilnehmeraktivierung und Teilnehmermotivation, Sicherstellung der Akzeptanz, verwendete Materialien zur Vor- und Nachbereitung, weiterführende Hilfs- oder Interventionsangebote.

Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer:

Dieses Qualitätskriterium erfordert den Nachweis der fachlichen und didaktischen Kompetenz der Trainerinnen und Trainer sowie die Voraussetzung einer Vertrautheit mit dem System, in dem das Programm zur Anwendung kommen soll. Weitere Qualitätsmerkmale stellen auch die Ausbildung, Einschulung und Supervision dar.

Evaluation und Qualitätssicherung:

Ein Programm zeichnet sich unter anderem durch die Integration einer systematischen Evaluation aus. Dabei ist laut Preiser und Wagner (2003) zu beachten, wer die Evaluation durchführt, ob eine Bewertung des Trainings und der Abschlussevaluation erfolgt und die Klärung der Frage, wie die Evaluationsergebnisse dokumentiert werden (vgl. Preiser & Wagner, 2003, S.664-666).

In den Standards für Evaluation wird der Punkt „Wer evaluiert“ präzisiert, indem „(...) fachliche und methodische Kompetenz, Integrität, Unabhängigkeit sowie soziale kommunikative Kompetenzen (...)“ (DeGEval, 2008, S.25) als wichtige Eigenschaften der Evaluatorin bzw. des Evaluators benannt werden. Um Evaluationsergebnisse zur Optimierung eines Konzepts heranziehen zu können, ist es einerseits notwendig, die Erhebung bereits in die Planung miteinzubeziehen und andererseits rechtzeitig damit zu beginnen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass eine Vorlaufzeit einzuplanen ist und die Auswertung der Ergebnisse erfolgen muss. Als sinnvoll erweist sich ein Rückmelden von vorläufigen Resultaten und Zwischenberichten, um handlungsrelevante Anpassungen rechtzeitig vornehmen zu können (vgl. DeGEval, 2008, S:26-27).

Effizienz:

Dieses Kriterium erfordert Angaben darüber, ob Kosten, Nebenkosten und erwarteter Nutzen in einem sinnvollen Verhältnis stehen. Zusätzlich soll das Programm Auskunft geben über Kostenträger, Kosteneinsparungen durch das Programm, Kosten pro Teilnehmerin und Teilnehmer, erwartete Langzeiteffekte, Multiplikatoreffekte,

Berücksichtigung von Risiken oder potentiellen negativen Nebenwirkungen, erwartete Effekte und angestrebte Breitenwirkung (Preiser & Wagner, 2003, S.664-666).

Die Gesellschaft für Evaluation hebt hervor, dass es oftmals schwierig ist, die Kosten eines Evaluationsvorhabens bereits zu Beginn genau aufzulisten. Nichts desto trotz ist eine genaue Auflistung der zu erwartenden Kosten und dem aus der Evaluation erwachsenden Nutzen wesentlich für die Verwirklichung und damit verbundene Finanzierung (vgl. DeGEval, 2008, S29).

4.2 Generalstrategie zur Gewaltprävention

Gewalt ist eine Aufgabe für die Gesellschaft und somit auch ein Kernbereich von Bildungseinrichtungen. Im Jahre 2003 wurden Moira Atria und Christiane Spiel im Zuge eines EU- Projekts mit der Aufgabe betraut, alle schulischen Initiativen schulischer Gewaltprävention zu untersuchen. Das Ergebnis des Berichtes zeigte, dass die Maßnahmen weder evidenzbasiert noch erfolgreich waren. Im Jahre 2007 folgte der Auftrag des Unterrichtsministeriums, eine Nationalstrategie angelehnt an Forschungserkenntnissen und positiven internationalen Beispielen zu entwickeln, um schulische Gewaltprävention zu einem gemeinsamen Ziel zu machen und letztendlich evidenzbasierte Programme in österreichischen Schulen zu implementieren (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.71).

4.2.1 Inhalte, Ziele und Maßnahmen des Strategieplans

Die nationale Strategie gliedert sich in sechs Bereiche, zu denen Ziele definiert und konkrete Maßnahmen abgeleitet wurden, die Spiel und Strohmeier (2007) wie folgt beschreiben:

1- Politisches Bekenntnis

Ziele:

Schaffung eines Verantwortungsbewusstseins und die Sicherung der Nachhaltigkeit

Maßnahmen:

Ministerratsbeschluss, Einrichtung Task Force, Deklaration auf Bundes-, Landes- und Schulebene

2- Information und Öffentlichkeitsarbeit

Ziele:

Sensibilisierung der Öffentlichkeitsarbeit für die Thematik Gewalt und Aggression

Maßnahmen:

Homepage, Medienarbeit (national, regional und lokal)

3- Vernetzung und Kooperation

Ziele:

Erfahrungs- und Wissensaustausch national und international, Schaffung von Schnittstellen, Qualitätssicherung der Maßnahmen

Maßnahmen:

Etablierung einer Projektgruppe, Partnerverträge, Vernetzungstagungen, Workshops, Veranstaltungen auf Schulebene

4- Wissensaustausch, Aus- und Weiterbildung

Ziele:

Gemeinsames Grundverständnis und Handeln, professioneller Umgang mit dem Thema Gewalt und dem Umgang damit, Sicherung von Nachhaltigkeit

Maßnahmen:

Train- the- trainer (Konzepterstellung), Aus- und Weiterbildungsangebote, Workshops und Vorträge, Weiterbildung und Coaching zur Durchführung von Präventionsprogrammen, Einrichtung verpflichtender Module in Kindergärtnerinnen- und Kindergärtnerausbildung und der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Homepage

5- Prävention und Intervention

Ziele:

Gemeinsames Grundverständnis und Handeln, Förderung der Sozialkompetenz, Umgang mit Vielfalt, Erhöhung der sozialen Verantwortlichkeit, der Partizipation und

des Demokratieverständnisses, Reduktion von Aggression und Gewalt, Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, Erhöhung der Lernmotivation und Leistungsbereitschaft

Maßnahmen:

Unterstützungssystem für Präventionsprogramme, Durchführung von altersadäquaten Programmen begleitet von Supervision durch externe Expertinnen- und Experten

6- Evaluation und Forschung

Ziele:

Wissen über die Mechanismen von Gewalt, die Zusammenhänge von Gewalt und Prävention, den Einfluss des sozialen Umfeldes und die Wirkmechanismen von Präventionsprogrammen, Bereitstellung von standardisierten Evaluationsinstrumenten, Qualitätssicherung

Maßnahmen:

Systematische Dokumentation und Evaluation der Generalstrategie, repräsentative Längsschnittstudien und systematische Evaluationsforschung, Entwicklung von standardisierten web- basierten Instrumenten zur Selbstevaluation

(vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S.28-33).

4.2.2 Programme

Aus den o.a. Zielen und Maßnahmen lässt sich die Bedeutung qualitativ guter und evidenzbasierter Programme nachvollziehen. National und international gibt es eine Fülle an Programmen, denen es allerdings häufig an theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Grundlagen mangelt. Spiel und Strohmeier (2007, S.71-72) analysierten die Publikationen hinsichtlich der Qualitätskriterien nach Preiser & Wagner (siehe Kap. 4.1) und Flay, um den Zielgruppen eine vorab getroffene Auswahl an evidenzbasierten Programmen anbieten zu können. Außerdem galt als Einschlusskriterium, die Minderung des Gewalt- oder Bullying- Vorkommens als oberstes Ziel. Hauptaugenmerk lag auch auf den theoretischen Grundlagen nach dem aktuellen Stand der Forschung und einer bereits mehrmaligen Durchführung des Programms. Ein weiteres Kriterium war die mindestens zweimalige Evaluation mit

einem positiven Effektnachweis. Da die Zielgruppen Kinder und Jugendliche darstellen sollten, fanden im Strategieplan nur primärpräventive Programme Platz.

Nach eingehender Prüfung wurden insgesamt zehn Programme in den Strategieplan aufgenommen, wobei sechs davon deutschsprachig und vier englischsprachig sind, wie der Tabelle der Abbildung 7 zu entnehmen ist:

Programm	Kinder- garten	Grund- stufe	Sekundar- stufe
Faustlos	x	x	
Be- Prox	x		
Verhaltenstraining im Kindergarten	x		
Das Friedensstifter- Training		x	
WiSK			x
Verhaltenstraining für Schulanfänger		x	
OLWEUS Bullying Prevention Program		x	x
ZERO		x	x
Friendly Schools and Families	x	x	x
Don't suffer in silence	x	x	x

Abbildung 7: Tabelle über zehn ausgewählte Programme

Im Jahre 2008 wurde die Strategie von zwei Regierungsparteien zur Generalstrategie erklärt und die Finanzierung des Programms bis 2013 zugesichert (vgl. Strohmeier et al., 2012, S.72).

4.3 WiSK- Programm

Hauptziele des Programms, das für Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 16 Jahren konzipiert wurde, sind die Reduktion aggressiver Verhaltensweisen und Bullying sowie die Stärkung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen in Schulen im Allgemeinen und auf Individualebene. Dabei steht ein gemeinsames Vorgehen

gegen Gewalt als Prinzip und Grundhaltung von Schulen im Vordergrund. Grundlage dieser Haltung bildet die Definition von Gewaltprävention als Schulentwicklungsaufgabe (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.72).

Die Erreichung der Ziele soll durch die Umsetzung von drei Prinzipien, die in Abbildung 8 aufgelistet zu sehen sind, gelingen:

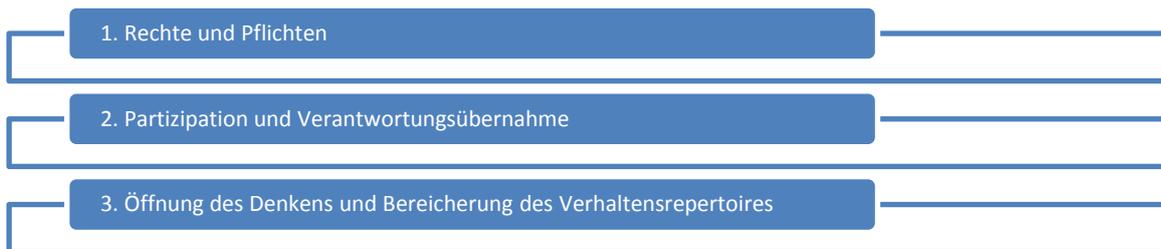


Abbildung 8: Prinzipien des Programms

4.3.1 Theoretische Grundlagen

Als Brücke zwischen Forschung und Praxis wurde ein Train- the- Trainer- Modell entwickelt, das im Rahmen von schulinternen Fortbildungen umgesetzt wird.

Die Ausbildung der Multiplikatoren fand an der Uni Wien statt und dauerte drei Jahre. Dabei wurden drei Workshops innerhalb eines Studienjahres absolviert. Parallel dazu wurde bereits in einer Schule das WiSK- Programm implementiert. Die Coaches wurden über die Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsstätten und den Schulpsychologischen Dienst gesucht, um Personen zu schulen, die in permanentem Kontakt mit Schülerinnen und Schülern stehen bzw. im System verankert sind, für welches das Programm gedacht ist. Wesentliche Inhalte der Schulung sind Wissen über Bullying basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, eine Einführung in die Philosophie bzw. die Idee des Programms und ein Angebot an detaillierten Anweisungen, wie das Programm implementiert werden kann (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.73).

4.3.2 Zielgruppen des Programms

Die Zielgruppen des Programms, welche in Abbildung 9 (siehe Folgeseite) gruppiert dargestellt werden, sind Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern. Hinsichtlich des Strategieplans erfüllt das Programm zahlreiche Kriterien (siehe Kap. 4.2.1) aus den einzelnen Tätigkeitsbereichen:

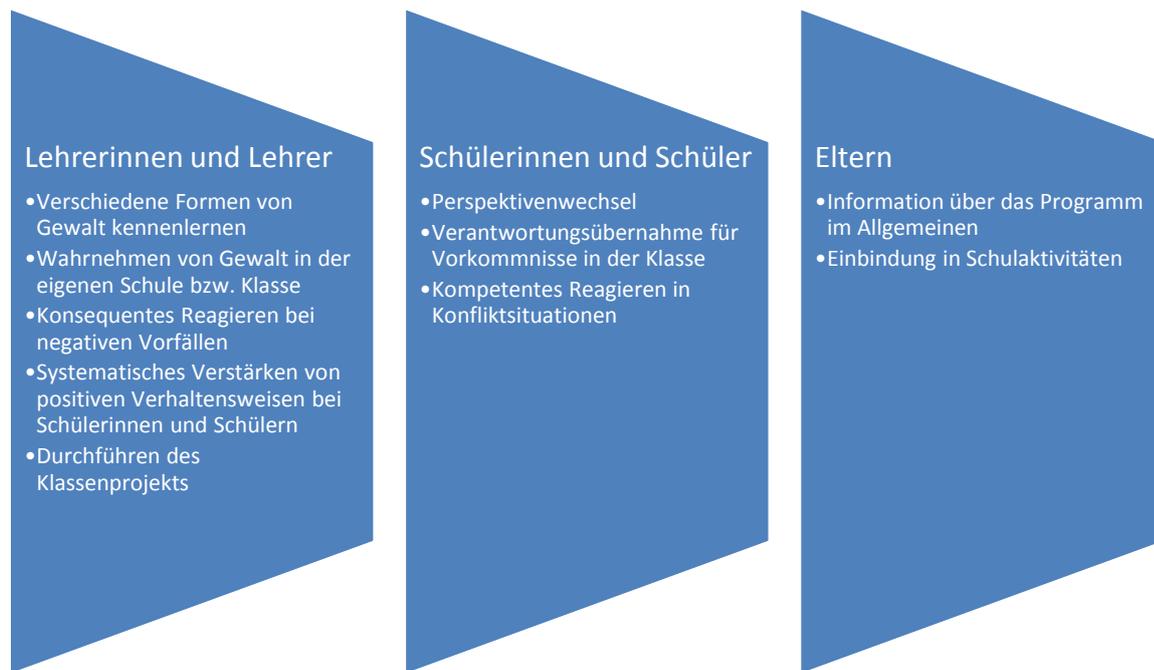


Abbildung 9: Zielgruppen

4.3.3 Aufbau des Programms

Aggressives Verhalten wird nicht als Problem eines Individuums gesehen, sondern daraus ergibt sich ein Auftrag für die gesamte Schule. Strohmeier et. al. (2008, S.218-219) vertreten den Standpunkt, dass ganzheitliche Präventionsprogramme auf mehreren Ebenen ansetzen müssen und nicht bei Einzelpersonen oder unmittelbar betroffenen Personen. Auch das WiSK Programm verfolgt diese Grundidee und bedient sich einiger Elemente, die sich in anderen Programmen bereits bewährt haben, bringt jedoch ein neues Modul in das Konzept ein- das Klassenprojekt und

einen konkreten Ablaufplan auf Schulebene. Wesentliche Elemente zur Prävention von aggressivem Verhalten werden in der folgenden Abbildung 10 dargestellt:

Schule	Bildung eines verantwortlichen Lehrerinnen- und Lehrerteams Festlegung von Schulregeln Entwicklung eines schulweiten Aktionsplans Information an alle: Lehrer, Eltern, Schüler Erhöhte Pausenaufsicht Konsequentes Eingreifen im Ernstfall Gespräche mit Schülern und Eltern Datenerhebungen (IST- Stand- Analyse, Effektivitätsprüfung)
Eltern	Information über Schulregeln, schulweite Aktionen, Klassenprojekte Einbindung in schulweite Aktionen Gespräche im Ernstfall
Klassen	Festlegung von Klassenregeln Klassenmanagement, d.h. Unterricht mit klaren Regeln und Abläufen Einbauen des Themas in den Unterricht Soziale Kompetenztrainings (z.B. WiSK Klassenprojekt) Projekttag
Schülerinnen und Schüler	Einfühlsame Gespräche mit Opfern Ernste Gespräche mit Tätern Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für Täter und Opfer

Abbildung 10: Bestandteile des WiSK Programms als ganzheitliches Schulkonzept

Wie man der Übersicht entnehmen kann, versucht das Programm möglichst viele Personen einzubinden. Die Durchführung der Maßnahmen wird durch WiSK Coaches bzw. Multiplikatoren unterstützt und ist auf drei Ebenen angesiedelt:

- Schulebene
- Klassenebene
- Individualebene

Derartig breit aufgestellte Maßnahmen erfordern eine klare Definition und Ausformulierung der organisatorischen und inhaltlichen Kriterien, der zu erreichenden Ziele und brauchen einen klaren Ablaufplan. In Abbildung 11 kann der Ablaufplan des WiSK- Programms als Beispiel eingesehen werden.

Aktivität	Einheiten	Schuljahr 1								Schuljahr 2						
		Nov	Dez	Jän	Feb	März	Apr	Mai	Juni	Sept	Okt	Nov	Dez	Jän	Feb	März
1.Pädagogische Konferenz: Vorstellen WiSK	ca. 2	■	■													
1.SCHiLF	ca. 10			■	■											
Unterstützung des WiSK Schulteams	ca. 4			■	■	■	■	■								
Unterstützung von einzelnen Lehrpersonen	Nach Bedarf			■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■
2.Pädagogische Konferenz: WiSK Klassenprojekt	ca. 2							■								
2.SCHiLF für WiSK Klassenlehrerinnen und -lehrer	ca. 10									■						
Unterstützung der WiSK Klassenlehrerinnen und -lehrer	ca. 6									■	■	■	■			
3.Pädagogische Konferenz: Abschluss und Reflexion	ca. 2															■
Gesamt	ca. 40															

Abbildung 11: Ablaufplan des WiSK Programms für eine Schule

4.3.2.1 WiSK auf Schulebene

Inhaltlich werden auf Schulebene drei Fragen in den Vordergrund gestellt, die als Leitlinie für die Arbeit gelten:

- (1) Was ist Gewalt und wie erkennen wir sie?
- (2) Was können wir im Ernstfall tun?
- (3) Was können wir vorbeugend tun? (WiSK Materialien, S.8)

Als ideale Vorbereitung für die Lehrerinnen und Lehrer wird ein Schulungsprogramm durchlaufen.

Das Training sieht zwei Schulungen im Rahmen von schulinternen Fortbildungen (SCHiLFs) vor, wobei im ersten Teil drei Workshops zu Beginn des 1. Semesters durchlaufen werden, die auf aktiven Übungselementen basieren und in der Schule abgehalten werden.

1. Schulungsteil

Workshop 1: Erkennen von Bullying

Der Ablauf der Schulung sieht eingehend ein Brainstorming vor mit einer anschließenden Diskussion. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit der Definition der WHO zu Gewalt und der wesentlich engeren Definition von Bullying. Die wissenschaftliche Definition von Sozialkompetenz wird besprochen, um ein gemeinsames Verständnis des Problems und der Ernsthaftigkeit des Problems zu erzeugen. In Kleingruppenarbeit werden Fallstudien bearbeitet, um Bullying zu erkennen und von reaktiver Aggression, Schüchternheit und anderen Begriffen, die schnell mit diesem Thema in einen Topf geworfen werden, differenzieren zu lernen.

Workshop 2: Umgang mit akuten Fällen/ Situationen

In dieser Phase wird daran gearbeitet, einen gemeinsamen und gleichen Umgang mit Bullying zu finden, mit dem sich alle Beteiligten identifizieren können.

In der Regel ist folgende Reihenfolge vorgesehen:

1. Gespräch mit dem Opfer
2. Gespräch mit dem Täter/ den Tätern, in dem eine ernste aber respektvolle Gesprächsführung gepflegt werden soll und eine klare Haltung gegen Bullying zum Ausdruck gebracht werden muss. Im Fall von mehreren Tätern muss das Gespräch auch darauf abzielen, die sozialen Bande zwischen den Tätern zu schwächen.
3. Information an die Eltern

Workshop 3: Implementierung von präventiven Maßnahmen auf Schulebene

Sollten an der Schule bereits Maßnahmen wie zum Beispiel Peer- Mediation bestehen und institutionalisiert sein, werden diese in das WiSK- Programm eingebettet. Parallel dazu erfolgt beispielsweise die Elterninformation durch die Lehrerinnen und Lehrer. Im 2. Semester steht das Klassenprojekt im Zentrum. Dabei geht es vorab um die Festlegung der teilnehmenden Klassen, der Verantwortlichen für die Implementierung und die Integration der WiSK- Einheiten in den Stundenplan (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.76-77).

2. Schulungsteil

Zu Beginn des 2. Semesters startet der 2. Bereich des Trainings, der wiederum in der Schule abgehalten wird. Hauptziel ist die Vermittlung der Philosophie und die Arbeit mit dem Material für das Klassenprojekt. Auch dieser Teil des Trainings enthält zahlreiche aktive Elemente wie Rollenspiele und interaktive Spiele, um die Lehrerinnen und Lehrer zur Übernahme und Verinnerlichung des Grundgedankens des Programmes zu animieren (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.78).

4.3.2.2 WiSK auf Klassenebene

Strohmeier et. al. (2012) sehen das Ziel des Klassenprojektes darin, die Schülerinnen und Schüler zu bestärken, Verantwortung für das Geschehen innerhalb ihrer Klasse zu übernehmen.

In den Units 1 – 8 arbeiten die Schülerinnen und Schüler daran, Wege zu finden, um aggressive Verhaltensweisen in ihrer eigenen Klasse zu verhindern oder zu vermeiden. In den Units 9 – 13 wird an einem gemeinsamen positiven Ziel gearbeitet. Das WiSK- Programm ist kein Anti- Bullying- Programm im herkömmlichen Sinn, sondern trainiert ein breites Spektrum von Kompetenzen, die als wichtig erachtet werden für die Entwicklung spezieller und interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei wird Rücksicht auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler genommen. Im Wesentlichen zielen die Einheiten darauf ab, Verantwortungsbewusstsein und die Wahrnehmung zu schärfen. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, sich für negative Vorgänge in der Gemeinschaft verantwortlich zu fühlen und darauf reagieren zu können. Dazu bedarf es auch der Wahrnehmung und dem Umgang mit eigenen Emotionen. Zusätzlich wird der persönliche Umgang mit negativen Verhaltensweisen und Lösungswege aus der Opferrolle thematisiert. Um diese Kompetenzen zu erreichen, wurden für jede Unit Arbeitsblätter für Einzel- und Gruppenarbeiten erstellt, sowie Zusammenfassungen und ein Leitfaden für die Implementierung. Das bereitgestellte Material unterstützt den Austausch und die Diskussionen untereinander. Die Lehrerinnen und Lehrer sind durch die 2. Schulung bereits mit den Unterlagen und den aktiven Übungselementen vertraut und somit in der Lage das Klassenprojekt durchzuführen.

Die ersten acht Units basieren auf hypothetischen Situationen, wobei Unit 9 bereits den Transfer in reale Situationen vorsieht. Die Klasse ist gefordert, eine gemeinsame Aktivität zu finden, die in Form eines Projekttages umgesetzt werden soll. Beispiele dafür sind Interviews in anderen Klassen, ein Theaterstück, ein Kurzfilm, Fotos oder beispielsweise eine Zeitung. Die Idee soll von den Schülerinnen und Schülern kommen. Aufgabe der Lehrkraft in dieser Phase ist die Begleitung des kreativen und kooperativen Findungs- und Entwicklungsprozesses (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.78-80).

4.3.2 Implementierung des Programms

In dieser Phase wird versucht, möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer zu gewinnen, deren Anliegen es ist, gegen Gewalt an Schulen vorzugehen und gemeinsam dafür Verantwortung zu übernehmen, um auf Schul- und Klassenebene aktiv gegen Bullying vorzugehen. Dabei gilt es primär, das Bewusstsein für das Thema zu schaffen. Die Idee, dass durch ein gemeinsames Vorgehen, Gewalthandlungen kein Rahmen bzw. keine Chance geboten wird, muss sich manifestieren und zu einer Überzeugung werden. Eine wesentliche Aufgabe der Multiplikatoren besteht daher darin, eine Identifikation mit dem Programm zu erzeugen. Zusätzlich werden durch die Coaches viele praktische Werkzeuge für den Lehrkörper angeboten. In dieser Phase sind drei informelle Treffen im Rahmen von pädagogischen Konferenzen vorgesehen. Die Materialien für die Trainings werden einerseits durch die Multiplikatoren und andererseits über eine Online- Lernplattform zur Verfügung gestellt (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.73-75).

4.3.3 Evaluation des Programms

Innerhalb der Pilotphase wurde das Programm vier Mal implementiert. Die Erhebungen erfolgten sowohl formativ als auch summativ. Strohmeier et. al. (2008, S.224-225) legten den Fokus bei der formativen Evaluation auf folgende Bereiche:

1. Durchführbarkeit des Klassenprojekts anhand des WiSK Manuals
2. Umsetzbarkeit der Trainingsprinzipien während der Durchführung

Die Dokumentation der Einheiten sowie die Protokolle der Supervisionen wurden einer qualitativen Analyse unterzogen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Inhalte des Trainingsmanuals von sehr hoher Qualität waren und die Trainingsprinzipien gut umgesetzt werden konnten.

Strohmeier et. al. (2012, S.80) schildern einen Kurzzeiteffekt, der sich aufgrund der Programmevaluation zeigte. Dieses Ergebnis fungierte als Grundlage für die

Überarbeitung bzw. Optimierung der Materialien und die Weiterentwicklung des Programms inklusive Lehrerinnen- und Lehrerschulungen und der Maßnahmen auf Schulebene (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.80).

Von Mai 2009 bis Dezember 2010 wurden mithilfe eines randomisierten Interventions-Kontrollgruppen- Designs Daten von 2042 Schülerinnen und Schülern an vier Messzeitpunkten zusammengetragen. Zusätzlich nahmen 338 Lehrerinnen und Lehrer an Vor- und Nachtests teil, welche die Kurzzeiteffekte hinsichtlich aggressivem Verhalten und Viktimisierung aufzeigen sollten.

Die Auswertung der Daten zeigte ein deutlich geringeres Vorkommen von aggressiven Verhaltensweisen bei der Interventionsgruppe. Hinsichtlich Viktimisierung zeigte sich kein wesentlicher Unterschied zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe. Zum Messzeitpunkt 1 zeigten sich bei den Burschen höhere Werte bezüglich aggressiven Verhaltensweisen als bei den Mädchen. Der Faktor Alter erwies sich nicht als relevant.

Somit wurde das Hauptziel des Programms erreicht. Zusätzlich konnte mithilfe des Handling Bullying Fragebogens (HBQ) nachgewiesen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer, die am Programm teilgenommen hatten, weniger häufig Bestrafungen bei Tätern einsetzten und mehr Strategien einsetzten, um Opfer zu unterstützen und zu schützen.

Zukünftige Studien sollen das theoretische Modell und die daraus resultierenden Mechanismen der Interventionseffekte noch genauer beleuchten. Des Weiteren sind noch zusätzliche Langzeitanalysen vorgesehen (vgl. Strohmeier et. al., 2012, S.80-81).

4.4 Das Olweus- Programm

Olweus (2006, S.71-73) vertritt die Überzeugung, dass Problembewusstsein und Betroffensein erfüllte Bedingungen sein müssen, um in der Schule die richtige Ausgangslage für ein Interventionsprogramm zu haben. Das von ihm präsentierte Programm soll auf Schulebene, Klassenebene und auf Individualebene implementiert

werden. Vorab wird eine anonyme Erhebung mittels Fragebogen durchgeführt, um konkrete Informationen zur Situation an der Schule zu erhalten. Dann kann man sich an die Arbeit machen, das große Ziel vor Augen:

„(...) bessere Beziehungen zwischen Gleichaltrigen in der Schule zu erreichen und Bedingungen zu schaffen, unter denen sowohl Opfer als auch Täter besser miteinander auskommen und innerhalb und außerhalb der schulischen Umgebung zurechtkommen können“ (Olweus 1978, zit. n. Olweus 2006, S.71).

Aufgrund der Studien und den daraus resultierenden Erkenntnissen befürwortet Olweus die Reduktion auf Kernbereiche des Programms. Er betont die Wichtigkeit aller Punkte. Die Kernbereiche haben sich aber als besonders wirkungsvoll erwiesen und lassen sich relativ leicht und ohne Kosten umsetzen.

4.4.1 Maßnahmen auf Schulebene

Dazu gehören in jedem Fall eine Fragebogenerhebung, ein Pädagogischer Tag und die Pausen- bzw. Mittagsaufsicht. Wünschenswert ist eine Schulkonferenz, um die Kooperation Lehrkräfte und Eltern zu vertiefen.

Der Pädagogische Tag und die Schulkonferenz haben das Ziel, einen langfristigen Handlungsplan aufzustellen. Dazu ist es erforderlich, dass alle Lehrkräfte der Schule, die Schulleitung, Elternvertreterinnen- und –vertreter und Experten daran teilnehmen. Letztlich geht es darum, Einigkeit über die zukünftigen Maßnahmen bzw. ein Schulprogramm zu erlangen, da in einer anschließenden Konferenz ein für die Durchführung notwendiger Beschluss gefasst werden muss.

Eine hohe Lehrerinnen – und Lehrerpräsenz in den Pausen und beim Mittagessen beugt Gewalt vor. Lehrkräfte müssen bei negativen Handlungen sofort entschlossen eingreifen und klar kommunizieren, dass Gewalt nicht akzeptiert wird. Vorfälle müssen an die zuständigen Lehrkräfte weitergeleitet werden.

Die enge Kooperation zwischen Schule und Eltern durch organisierte Treffen aller Eltern, nur Eltern einzelner Klassen oder auch einer einzigen Klasse ist

erstrebenswert. Telefonkontakte und regelmäßiger Austausch in kurzen Gesprächen fördern zusätzlich die enge Einbindung der Eltern in schulische Angelegenheiten (vgl. Olweus, 2006, S.73-79).

Die von Olweus (1996, zit. n. Scheithauer et. al. 2003, S.159-160) als besonders wichtig erachteten Einzelmaßnahmen sind in der Abbildung 12 fett gedruckt. Alle anderen sind als wünschenswert einzustufen.

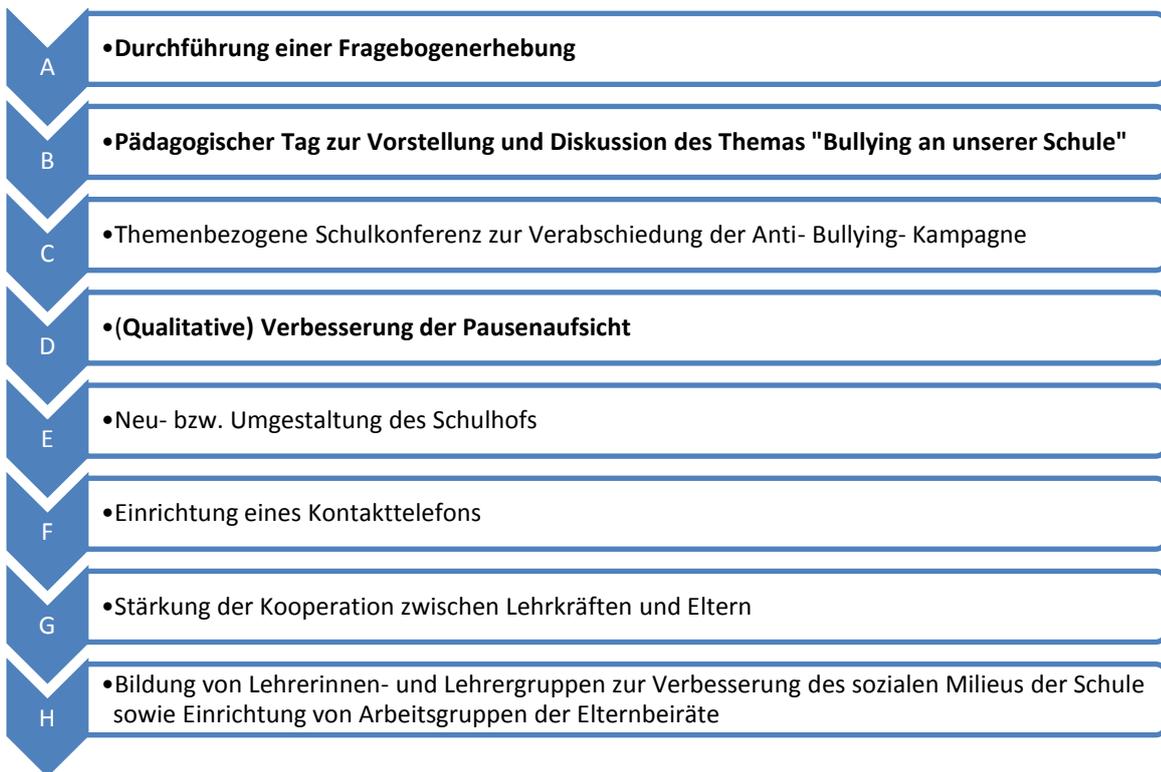


Abbildung 12: Maßnahmenkatalog auf Schulebene nach Olweus

4.4.2 Maßnahmen auf Klassenebene

Klassenregeln: Unverzichtbar sind auf dieser Ebene Klassenregeln gegen Gewalt und regelmäßige Klassengespräche.

Eine immer vorhandene und bedeutende Ressource stellen die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte einer Klasse dar, die im Rahmen einer sozialen Lernstunde

gemeinsam Regeln gegen Gewalt aufstellen sollen. Dabei ist wichtig, dass über die Regeln diskutiert wird und deren Bedeutung allen klar ist, damit eine Identifikation stattfinden kann. Die Lehrkraft muss für die Diskussionen in der Klasse vorbereitet sein. Aufgabe der Lehrkraft ist es, Klarheit darüber zu schaffen, dass Mobbing bzw. Bullying sowohl offene Angriffe resp. direkte Gewalt als auch versteckte Angriffe im Sinne von Ausgrenzung bedeuten kann. Um ein besseres Verständnis in der Klasse zu erzeugen, kann man auch sorgfältig ausgewählte Textstellen aus der Kinder- und Jugendliteratur verwenden. Deren Inhalt soll das Mitgefühl für die Opfer wecken und die Mechanismen, die Mobbing auslöst, deutlich werden lassen. Auf keinen Fall dürfen die Texte neue Formen von Gewalthandlungen verherrlichen und somit in den Klassenraum getragen werden. Eine weitere sehr wirkungsvolle Methode sind dem Alter der Schülerinnen und Schüler angepasste Rollenspiele, die sich auf bereits geschehene Ereignisse beziehen können. Anschließende Diskussionen sollen das Verständnis gegenüber den neuen Regeln gegen Gewalt vertiefen, um auftretende Zwischenfälle richtig einordnen zu können. Besonders für Täter ist die Arbeit am Verstehen der Regeln wichtig, da es ihnen oft schwer fällt, wahrzunehmen wie viel Leid und Schaden sie anrichten. Für proactive bullies ist die Erkenntnis notwendig, dass sie sich zu Mittätern machen, wenn sie nicht einschreiten (vgl. Olweus, 2006, S.84-85).

Salmivalli et. al. (2008, S.222) bezeichnen damit den *participant role approach*. Dieser besagt, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse an der Eskalation von aggressiven Handlungen beteiligt sind und eine bestimmte Rolle einnehmen. Laut diesem Ansatz reicht die Beschränkung auf „Täter“ und „Opfer“ nicht aus.

Der Begriff des Petzens muss nach Olweus (2006, S.85-86) auch aufgegriffen und dessen Bedeutung in andere Worte gefasst werden. Jemandem helfen, indem man Rat und Hilfe bei einer Lehrperson sucht, ist der erste Schritt gegen Mobbing vorzugehen und sich für schwächere Mitschülerinnen und Mitschüler einzusetzen. In Bezug auf Ausgrenzung sollen die Schülerinnen und Schüler Vorschläge machen, wie man es schaffen kann, am Rand der Gruppe stehende Mitschülerinnen und Mitschüler in die Gruppe hereinzuholen. Wichtig ist auch das Schärfen des Bewusstseins dahingehend, dass nicht jede bzw. jeder gleichermaßen die Fähigkeit besitzt, mit anderen in Kontakt zu treten oder um Beteiligung zu bitten. Besonders dann nicht, wenn schon viele negative Erfahrungen in diese Richtung gemacht wurden.

Lob/ positiv verstärken: Untersuchungen belegen zudem, dass Lehrkräfte zu wenig loben. Durch Lob kann jedoch positive Aufmerksamkeit erlangt werden, was wiederum starken Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler hat. Wird in angemessenem Ausmaß positiv verstärkt, ist es auch leichter negative Verhaltensweisen zu beeinflussen. Lob soll sich nicht nur auf gut erbrachte Leistungen im fachlichen Kontext beziehen, sondern soll verstärkt bei positiven sozialen Verhaltensweisen eingesetzt werden.

Johann Wolfgang von Goethe hielt es mit dem Lob folgendermaßen:

*„Schwer lebt sich's ohne Lob,
viel leichter lebt sich's oft gelobt.“*

Konsequenzen bzw. Strafen: Bei Nichteinhaltung der vereinbarten Regeln gegen Gewalt bedarf es Konsequenzen bzw. Strafen. Diese können ebenso wie die Regeln auch, gemeinsam mit der Klasse erarbeitet werden. Wichtig ist, dass bei der Wahl der Strafe das Alter, das Geschlecht und die Persönlichkeit berücksichtigt werden und die Lehrkraft deutlich zum Ausdruck bringt, dass aggressives Verhalten nicht geduldet wird. Als Strafe bieten sich persönliche Gespräche mit der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler an. Falls nötig kann auch ein Gespräch mit der Schulleitung vereinbart werden. Das Verbringen der Pause vor der Direktion, in der Nähe einer Lehrkraft, die Teilnahme am Unterricht in einer fremden Klasse für mehrere Stunden oder das Verbot an Lehrausgängen teilzunehmen, gelten auch als mögliche Konsequenzen bzw. Strafen. Das Einbinden der Eltern bei Regelverstößen bietet sich auch an. Wichtig ist das konsequente Einhalten und Festhalten an den Vereinbarungen. Untersuchungen belegen, dass das Wechselspiel von Lob bei positiven Handlungen und das Einfordern der Strafen bei Regelverstößen, sehr effektiv sind.

Regelmäßige Klassengespräche: Viele Schulen schaffen die Rahmenbedingungen für Klassengespräche durch eine einmal pro Woche stattfindende soziale Lernstunde. Im Idealfall wird dies gegen Ende der Woche abgehalten, um die Ereignisse der vergangenen Woche zu besprechen. Diese Stunde eignet sich auch, um die vereinbarten Klassenregeln und die Strafen zu reflektieren und notfalls neu zu formulieren. Da es sich um eine Gesprächsrunde handelt, eignet sich ein Halbkreis oder Sitzkreis. Die Lehrkraft übernimmt die Moderation. Sinnvoll ist auch Begleit- oder

Sonderpädagoginnen oder –pädagogen miteinzubeziehen oder gelegentlich außerschulische Experten zu holen (vgl. Olweus, 2006, S.83-90).

Auf der Klassenebene müssen Unterrichtsmethoden wie zum Beispiel das Kooperative Lernen als äußerst wünschenswerter Bestandteil gelten, da im Sinne der Schülerinnen und Schüler Unterricht sinnvoll und herausfordernd gestaltet werden muss und in dieser Lehrmethode Möglichkeiten stecken, soziale Kompetenzen zu fördern. Herrmann (2010, S.96) beschreibt Lernen als Kommunikationsprozess. „Lernen in der Gruppe ermöglicht zugleich optimale Individualisierung, weil jeder auf seine Weise und nach seinen Kräften wahrnehmbar zum Gruppenerfolg beitragen kann. So wird- durch Selbstwahrnehmung und Selbstkritik- zugleich auch Respekt und Toleranz gelernt“.

Da dies Kompetenzen sind, die sowohl Mobbern wie auch Opfern in ihrer Persönlichkeitsentwicklung dienlich sind und als Schutzfaktoren gelten, wurden die Unterrichtsmethoden als Maßnahme durch die Autorin in die Kernbereiche miteinbezogen.

Unterrichtsmethoden: Das Kooperative Lernen stellt eine Möglichkeit dar, im Unterricht direkten Einfluss auf die Förderung der Akzeptanz, der Hilfsbereitschaft und der gegenseitigen Unterstützung zu nehmen. Diese Lehrmethode basiert auf Partner- oder Gruppenarbeiten, wobei jedes Mitglied gleichermaßen für das Ergebnis der Arbeit verantwortlich ist (vgl. Olweus, 2006, S.91-92).

„Kooperatives Lernen bietet Gelegenheiten für ein gemeinsames Arbeiten, bei dem Kompetenzen erworben werden, die für das ganze Leben bedeutsam sind (life skills). (...) ein lebenswertes persönliches und familiäres Leben hängen (...) mit den sozialen Kompetenzen (interaction skills) eines Menschen zusammen. Je besser Menschen lernen, in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen, desto wahrscheinlicher werden sie (...) im Privatleben glückliche und sinnvolle persönliche Beziehungen aufbauen können“ (Brüning/ Saum, 2009, S.4).

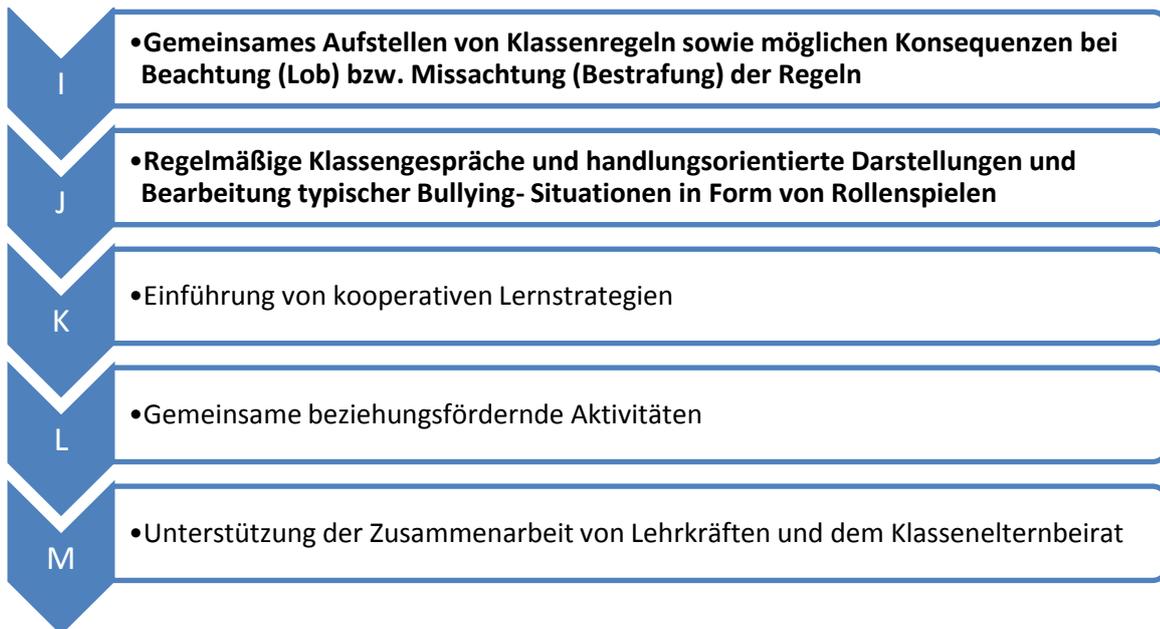


Abbildung 13: Maßnahmenkatalog auf Klassenebene nach Olweus

4.4.3 Maßnahmen auf Individualebene

Ernsthafte Gespräche mit Tätern: Bei beobachtetem Mobbing muss unverzüglich das Gespräch mit dem Täter oder den Tätern gesucht werden, um klar zu machen, dass dieses Verhalten inakzeptabel ist. Sollten mehrere Schülerinnen und Schüler involviert sein, ist es ratsam, diese einzeln zu befragen, noch bevor sie sich absprechen können. Danach empfiehlt sich ein Gespräch mit allen. In diesem Fall sind bereits vereinbarte Regeln und Konsequenzen hilfreich. Zusätzlich ist ein Klassengespräch erforderlich, um die Schwere des Vergehens allen Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen.

Gespräche mit dem Opfer: Ziel des Gesprächs ist, Vertrauen in die von der Lehrkraft gewährleistete Unterstützung zu erlangen. Das Opfer muss das Gefühl haben, dass es durch Erwachsene geschützt werden kann und sollte seine Zustimmung geben, dass das Problem auch mit der ganzen Klasse besprochen werden darf.

Gespräche mit den Eltern: In Gesprächen mit den Eltern geht es nicht nur darum, zu informieren, sondern sie um Zusammenarbeit zu bitten. Manchmal brauchen Eltern

auch Rat und Hilfe, wie sie mit der Situation umgehen können. Bei Eltern eines mobbenden Kindes zielt das Gespräch darauf ab, ihren Einfluss auf das Kind wirksam werden zu lassen. Vereinbarungen, die im Rahmen einer solchen Zusammenkunft getroffen werden, müssen in Folgegesprächen auf ihre Einhaltung überprüft werden (vgl. Olweus, 2006, S.97-100).

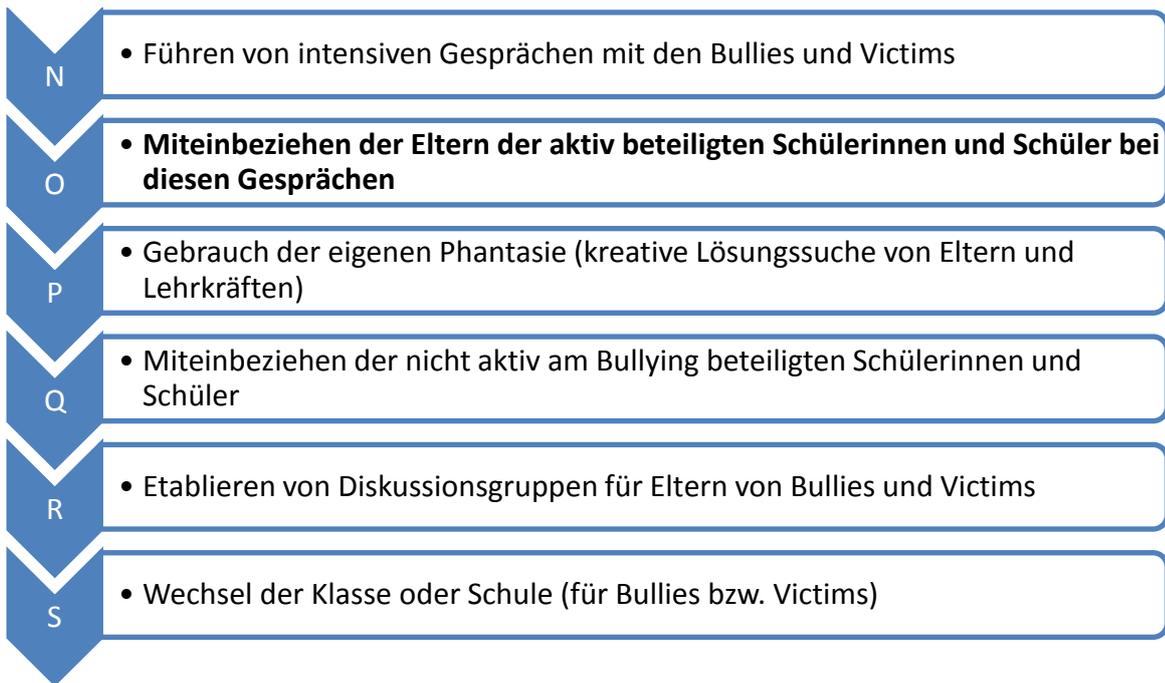


Abbildung 14: Maßnahmenkatalog auf Individualebene nach Olweus

4.4.4 Wirksamkeit des Programms

Das Interventionsprogramm wurde an 42 Schulen in Bergen/ Norwegen im Rahmen einer Kampagne gegen Gewalt durchgeführt. Entwickelt wurden ein Lehrbuch, eine Elternmappe, eine Videokassette und ein Gewalttäter-/ Gewaltopfer- Fragebogen. Die Evaluation ergab einen deutlichen Rückgang des Gewaltproblems bei Schülerinnen und Schülern im Alter von 10- 15 Jahren. Es gab keine Verlagerung der Gewalt in andere Settings. Zusätzlich konnte ein deutlicher Rückgang asozialen Verhaltens wie Vandalismus, Diebstahl oder Schulschwänzen, eine Verbesserung des Klassenklimas,

eine Senkung der Opferzahlen erzielt werden. Gleichzeitig nahm die Zufriedenheit mit der Schule unter den Schülerinnen und Schülern zu (vgl. Olweus, 2006, S.109-111).

B EMPIRISCHER TEIL

Im folgenden Teil wird die im Rahmen dieser Masterthesis durchgeführte Selbstevaluation der Europaschule Linz präsentiert. In Kapitel 5 werden die einzelnen Aspekte der methodischen Grundlagen angeführt, die der Datenerhebung zugrunde liegen. In Kapitel 6 werden die erhobenen Ergebnisse dargestellt. Kapitel 7 widmet sich dem Assessment der Europaschule Linz.

5 Datenerhebung

5.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die im folgenden Abschnitt aufgeworfenen Fragestellungen haben zum Ziel, Untersuchungsergebnisse zu spezifischen Teilgruppen wie die der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerschaft der NMS/ Europaschule Linz zu erlangen. Flick (2009, S.39) betont, dass sich qualitative Fragestellungen durch Spezifität und Fokussierung auszeichnen, indem sie eindeutig und zielgerichtet formuliert sind.

Fragestellung 1: Kommt es an der NMS der Europaschule zu Gewalthandlungen und wenn ja, in welchen Ausprägungen treten sie in Erscheinung?

Hypothese 1: An der Europaschule Linz tritt Gewalt auf.

Hypothese 2: An der Europaschule Linz tritt Gewalt in unterschiedlichen Formen auf.

Fragestellung 2: Wie oft treten Gewalthandlungen auf (bei Mädchen/ bei Knaben)?

Hypothese 3: Die Häufigkeit von Gewalthandlungen unterscheidet sich bei Mädchen und Knaben.

Hypothese 4: Gewalthandlungen treten bei Knaben häufiger auf als bei Mädchen.

Fragestellung 3: Gibt es Unterschiede in der Häufigkeit von negativen Handlungen in den einzelnen Schulstufen?

Hypothese 5: In den einzelnen Schulstufen verändert sich das Gewaltvorkommen dahingehend, dass mit zunehmendem Alter eine Abnahme von negativen Handlungen eintritt, wenn die Wirkfaktoren von Gewalt stärker ausgeprägt sind.

Fragestellung 4: Wie geht die Schule mit negativen Handlungen um?

Hypothese 6: Die Schule bemüht sich, Gewalthandlungen zu vermeiden und hat Strategien im Umgang mit negativen Handlungen.

Fragestellung 5: Wie sehen Lehrende die Situation an der Schule?

- Hypothese 7: Lehrende erleben die Gewalthandlungen unter Schülerinnen und Schülern als belastend.
- Hypothese 8: Lehrende unterstützen sich gegenseitig im Umgang mit den Betroffenen, weil ein vertrauensvolles Klima in der Schule vorherrscht und lösungsorientierte Gespräche möglich sind und erhalten auch Unterstützung durch die Schulleitung.
- Hypothese 9: Unter den Lehrenden herrscht Einigkeit darüber, wie bei Gewalthandlungen unter Schülerinnen und Schülern vorzugehen ist.

5.2 Erhebungsinstrumente

Da der vorliegenden Arbeit die Erstellung eines Gewaltpräventionskonzeptes für die Neue Mittelschule/ Europaschule Linz und somit geeigneter Strategien gegen Gewalt zugrunde liegt, gilt das Ausmaß des Gewaltvorkommens an der Schule als wesentliche Grundlage. Somit liegt es nahe, auf eine quantitative Forschungsmethode zurückzugreifen. Dabei gilt es gemäß der Standards für Evaluation im Speziellen der Selbstevaluation nach der Deutschen Gesellschaft für Evaluation/ DeGEval (2004, S.9-14), die Kriterien der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und genauen Selbstevaluation zu erfüllen. Unter Nützlichkeit wird die exakte Definition und Festlegung der Beteiligten und Betroffenen verstanden sowie die Klärung des Evaluationszwecks. Der Soziologe Diekmann (2012, S.187) bestätigt dies mit seiner Forderung einer genauen Definition der zu befragenden Population. Ebenso stellt er an den Anfang jeder Untersuchung die Frage nach dem „Was will ich wissen?“. Selbstevaluatorinnen und –evaluatorennen sollen eine kompetente Beratung bzw. Einführung erhalten und die Auswahl und der Umfang der Informationen sollen fokussiert werden. Selbstevaluationsberichte sollen in leicht verständlicher Weise erfolgen, um den Zugang für alle Betroffenen und Beteiligten möglich zu machen. Das Instrument der Selbstevaluation macht nur Sinn, wenn es zum erforderlichen Zeitpunkt bereitsteht und Neugier und Motivation weckt, sich aktiv am Prozess zu beteiligen. Das Kriterium der Durchführbarkeit erfordert angemessene Verfahren und Effizienz.

Konkret ist damit gemeint, dass der Wert der erhaltenen Informationen in Relation zum Aufwand stehen soll (vgl. DeGEval, 2004, S.9-11). Im Einklang mit dieser Forderung beschreibt Diekmann (2012, S.434-435) die Erhebung sozialstatistischer Daten zur Erforschung von Einstellungen und Meinungen in Form von quantitativen Befragungen als unverzichtbar. DeGEval (2004) fordert unter dem Aspekt der Fairness bei Selbstevaluationen die Wahrung der Persönlichkeitsrechte und des Datenschutzes und verlangt eine klare Darstellung darüber, in welcher Weise die Ergebnisse weitergegeben werden. Ein weiteres Kriterium stellt die Genauigkeit dar. Sie erfordert Methoden, die sich an den Gütekriterien qualitativer und quantitativer Sozialforschung orientieren (vgl. DeGEval, 2004, S.12-14). Die für diese Arbeit gewählte Methode der Online- Befragung ordnet Diekmann (2012) unter vollständig strukturiert ein, was konkret bedeutet, dass alle Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien in einer festgelegten Reihenfolge gestellt werden. Damit wird man durch die Standardisierung des Messinstruments den Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität eher gerecht als in unstrukturierten Interviews. Ein weiterer Vorteil einer strukturierten Befragung liegt darin, dass die Daten unabhängig davon sind, wer die Erhebung durchführt und durch wen die Auswertung erfolgt (vgl. Diekmann, 2012, S.437-438). Das Vorgehen und der mit der Evaluation verfolgte Zweck sollen laut DeGEval (2004) dokumentiert und verwendete Informationsquellen nachvollziehbar und transparent sein. Vorab muss eine Beschreibung des Evaluationsgegenstandes erfolgen, die u.a. eine Beschreibung und Dokumentation von klärungs- oder verbesserungswürdigen Aspekten beinhaltet. Soziale, kulturelle, politische und ökonomische Faktoren sollen ebenfalls identifiziert werden und in die erkannten Zusammenhänge einfließen. Die Genauigkeit erfordert auch eine systematische Fehlerprüfung der gesammelten, aufbereiteten und präsentierten Daten und Informationen. Folgerungen und praktische Konsequenzen müssen begründet und unterschiedliche Auffassungen sollen dokumentiert werden (vgl. DeGEval, 2004, S.11-14).

Da die Datenerhebung auf ein bereits erprobtes und wissenschaftlich begleitetes Evaluationsinstrument zurückgreift, geht die Autorin davon aus, dass o.a. Qualitätskriterien Eingang in die Entwicklung des Befragungstools gefunden haben. Die Beantwortung der Items durch die Schülerinnen und Schüler wird in Form von farbigen Balkendiagrammen wiedergegeben. Im Falle, dass mindestens eine Schülerin oder ein Schüler angibt, oft negative Handlungen zu erfahren, wird auch die absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler angegeben, welche diese Option gewählt

haben. Zusätzlich erfolgt ein Hinweis, dass in dieser Klasse eine Intervention gegen Gewalt angeraten wird (vgl. www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/811/projektbericht-self-assessment.pdf, S.19-21, am 23.6.2014).

5.2.1 Erhebungsinstrument Online- Befragung

Wie bereits erwähnt (Kap. 5) stützt sich diese Arbeit auf die Erhebung des Ausmaßes an Gewaltvorkommen an der Europaschule. Dabei bedient sich die Autorin eines standardisierten web- basierten Instruments zur Selbstevaluation (siehe Kap. 4.2.1), welches im Rahmen des Strategieplans erarbeitet wurde.

Das Selbstevaluationsinstrument AVEO (= Austrian Violence Evaluation Online- Tool) greift auf die Messmethode des Fragebogens zurück. AVEO gliedert sich in AVEO-S für Schülerinnen und Schüler, AVEO-T für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Fragebögen wurden von der Universität Wien in Kooperation mit dem bm:ukk entwickelt (www.aveo.schulpsychologie.at).

Die Methode der Online- Befragung hat in den letzten Jahren stark an Beliebtheit gewonnen. Diekmann (2012, S.520-521) befürwortet diese Form der Datengewinnung aufgrund ihrer Vorteile, betont jedoch, dass sich darin auch gravierende Nachteile verbergen. Denn Online- Surveys, die beispielsweise Einstellungen in der Bevölkerung erheben möchten, haben das Problem, dass sich die Population der Internetnutzer in wesentlichen Merkmalen von der allgemeinen Bevölkerung unterscheidet. Diesen Nachteil kann die Autorin ausschließen, da die Befragung eine bestimmte Bevölkerungsgruppe eingrenzt, indem selbstadministriert die gesamte Sekundarstufe 1 der Europaschule an der Befragung teilnimmt. DeGEval (2004, S.11) fordert im Sinne der Durchführbarkeit die Effizienz der Evaluation. Im Einklang mit dieser Forderung sieht Diekmann (2012, S.522) als Vorteil der Online- Befragung die Kostengünstigkeit, da Ausgaben für Druck und eventuell anfallende Versandkosten entfallen. Als weiteren Vorteil führt Diekmann das Argument der Schnelligkeit an, was bei DeGEval (2004, S.10) unter Rechtzeitigkeit einer Evaluation vermerkt ist. Eine

standardisierte Online- Befragung lässt sich rasch durchführen und liefert zeitgerecht Ergebnisse, die den angestrebten Zwecken somit innerhalb kürzester Zeit dienlich sein können.

5.2.2 Items zur Erfassung der Daten

Bei der Entwicklung des Schülerinnen- und Schüler- Fragebogens zur Erhebung des Gewaltvorkommens an der Schule haben Spiel et. al. (2011) einerseits auf bereits bewährte Items zurückgegriffen und andererseits neue Items entwickelt.

AVEO-S:

Der erste Teil des Fragebogens AVEO-S beinhaltet einige allgemeine Fragen zur Person, die Auskunft über demografische Daten liefern und ungefähre Schlüsse zu sozialen, kulturellen oder ökonomischen Faktoren zulassen könnten. Aus Datenschutzgründen erfolgt keine automatische Auswertung dieser Ergebnisse, um Rückschlüsse auf einzelne Personen zu verhindern.

Dann folgen Fragen zum Gewaltvorkommen in der eigenen Klasse mit Rückmeldefunktion für Lehrkräfte und die Schulleitung. Die Inhalte der Fragen beziehen sich auf unterschiedliche Formen von Gewalt und Bullying wie verbale, körperliche und indirekte Gewalt aber auch auf Gewalt durch neue Medien. Hierbei verwendete Items sind:

... durch gemeine Worte

... durch körperliche Angriffe

... dadurch, dass sie dich nicht haben mitmachen lassen

... mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos

Die Antwort erfolgt durch Ankreuzen von nie, manchmal oder oft. Bei der automatischen Auswertung der Ergebnisse wird zusätzlich in Angaben aus der Sicht von Opfern und Tätern unterschieden (vgl. Spiel et. al., 2011, S.5-6).

Spiel et. al. (2011) erfassen die Wirkfaktoren Empathie, Verantwortungsübernahme und Einstellungen gegenüber Gewalt einerseits auf der Individualebene und andererseits auf Gruppenebene. Die dafür ausgewählten Items bilden ab, wie Schülerinnen und Schüler empfinden und sich verhalten, wenn Mitschülerinnen und Mitschüler Opfer von Gewalt werden. Fragen nach dem Klassenklima und dem Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern bei gewalttätigen Handlungen sollen verdeutlichen, ob Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig helfen und ob Lehrkräfte Gewalt verhindern helfen bzw. bei Gewalthandlungen einschreiten:

Wenn ein Mitschüler oder eine Mitschülerin beleidigt oder verletzt wird, dann tut mir diese Person leid.

Wenn andere (...) beleidigt oder verletzt werden, helfe ich ihnen.

Manche (...) verdienen es, beleidigt oder verletzt zu werden.

Bei uns in der Klasse helfen (...) einander.

Unsere Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, Gewalt zu verhindern.

(Spiel et. al., 2011, S.7).

Zusätzlich ermöglicht das Selbstevaluationsinstrument noch die Möglichkeit, von der Lehrkraft selbst formulierte Items einzubringen, um spezielle Bedürfnisse des eigenen Standorts abzudecken.

AVEO-T:

Das Selbstevaluationsinstrument für Lehrerinnen und Lehrer AVEO-T bietet die Möglichkeit zur Selbstreflexion und Selbstevaluation und liefert der Schulleitung Informationen über deren Sichtweisen und Strategien. Als weiteren positiven Aspekt von AVEO-T stellt Spiel (2012, Folie 45-46, abgerufen Juni 2014) die Entscheidungsgrundlage und Evaluationsmöglichkeit für Präventions- und Interventionsmaßnahmen dar. Die Erhebung beinhaltet Bereiche wie

Fremdwahrnehmung von verbaler, physischer, relationaler Gewalt und neuen Medien zwischen Schülerinnen und Schülern und deren Wirkfaktoren. In Form von Fallbeispielen wird das Erkennen von und Verhalten in Gewaltsituationen erhoben.

Im nächsten Teil des Fragebogens folgen Items zur Erfassung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die eigene Belastung durch Gewalt unter Schülerinnen und Schülern wird als letzter Item angeführt und findet sich in der Darstellung der Ergebnisse (siehe Kap. 6.3) wieder.

5.3 Beschreibung der Stichprobenauswahl

In der vorliegenden Arbeit geht es um Gewalt und Bullying in der Schule, resp. um Gewalthandlungen unter Jugendlichen in der Schule, die mittels Fragebogen erhoben werden. Da dieser Fragebogen speziell für die Sekundarstufe 1 (5.- 8.Schulstufe) konzipiert wurde, bilden die Grundgesamtheit dabei alle Schülerinnen und Schüler, die im Zeitraum der Datenerhebung die obligatorischen Schuljahre in der entsprechenden Bildungsstätte und –stufe absolvieren. Um möglichst an die Nähe der alltäglichen Lebenssituation anzuknüpfen, wird die Untersuchung vor Ort, das heißt direkt in der Schule durchgeführt. Nach Absprache mit der Schulleitung (März 2013), dessen Rücksprache mit dem Rektorat der Pädagogischen Hochschule OÖ und der schriftlichen Erlaubnis durch das Ministerium (25.Juni 2013), wird die Realisierung der Befragung genehmigt. Zusätzlich wird die Erlaubnis erteilt, die erworbenen Daten aller Klassen im Rahmen dieser Arbeit verwenden zu dürfen. Der Zugang zu den Ergebnissen wurde durch die Schulleitung ermöglicht, welche sich wiederum beim Rektorat und Ministerium das Einverständnis einholte. Nach Rücksprache mit dem Kollegium und der Administration wird ein Zeitplan durch die Verfasserin dieser Arbeit erstellt.

Im Zeitraum 2.- 6.Juli 2013 wird die Erhebung in allen acht Klassen durchgeführt. Vorab ergeht eine Erläuterung des Erhebungszwecks an die Schülerinnen und Schüler, sowie die Erklärung zur Handhabung des Online- Fragebogens und dem Grundsatz der Anonymität, der wie eingehend (Kap. 5) dem Kriterium der Fairness

unterliegt. Dem Anspruch auf eine möglichst große Altersbandbreite innerhalb der Sekundarstufe wird die Stichprobe gerecht, indem Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters, aller vier Schulstufen und beider Geschlechter teilnehmen. Die Interviews dürfen während der Unterrichtszeit durchgeführt werden, was die Motivation daran teilzunehmen sicherlich fördert. In Folge hat sich folgende Stichprobe für die Untersuchung ergeben:

Klasse	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b
Schulstufe	5.	5.	6.	6.	7.	7.	8.	8.
Mädchen	12	10	14	9	11	10	9	11
Knaben	12	15	12	14	13	11	13	13

Abbildung 15: Zusammensetzung der gesamten Stichprobe

Im Zeitraum von 12. Juni – 18. August 2013 hatten die Lehrkräfte der NMS/ Europaschule Linz die Möglichkeit, an der Erhebung teilzunehmen. Daraus hat sich eine Stichprobe von 9 Personen ergeben.

5.4 Erhebungsdurchführung

Die Durchführung der Erhebung mit AVEO gestaltet sich grundsätzlich unkompliziert. Voraussetzung ist die Registrierung durch die Schulleitung unter:

<http://aveo.schulpsychologie.at/schule/registrierung>

Daraufhin erhält die Schulleitung einen Code mit dem auch Lehrerinnen und Lehrer einzelne Klassen für die Erhebung freischalten können.

Es kann auch eine Erhebung zu einem späteren Messzeitpunkt stattfinden. Daraufhin erhält die Schule Informationen über die Veränderungen des Gewaltvorkommens. Für die Schulleitung ergibt sich eine Gesamtsicht auf die Ergebnisse der Schule.

Zusätzlich erhält die Universität Wien Daten in anonymisierter Form. Alle von den erworbenen Daten profitierenden Systeme können Abbildung 16 entnommen werden.

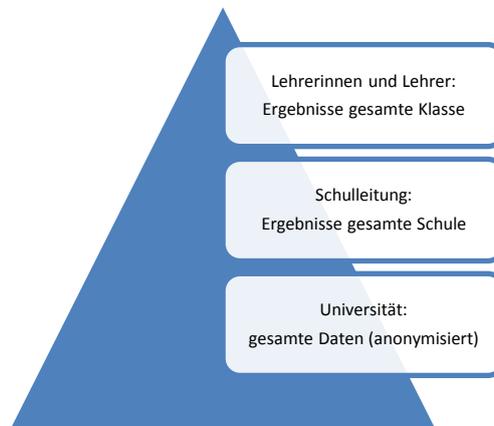


Abbildung 16: Datennutzung auf unterschiedlichen Ebenen

6 Ergebnisse

Die automatische Auswertung, die das Online- Fragetool unmittelbar nach der Erhebung generiert, stellt die Ergebnisse in Form von farbigen Balkendiagrammen dar. Aufgrund von Gegenüberstellungen einzelner Klassen, die durch die in Kapitel 5.1 ausgeführten Fragestellungen und Hypothesen notwendig sind, werden durch die Autorin dieser Arbeit die erworbenen Daten in neu generierten Diagrammen visualisiert. Die Verbalisierung der folgenden relevanten Ergebnisse lehnt sich an die von Spiel et. al. (2011, S.26-32) gewählte Interpretationsform an.

6.1 Darstellung der Ergebnisse auf Schulebene

Die Angaben der Ergebnisse in den Diagrammen erfolgen in Prozent und beziehen sich auf die Gesamtheit der befragten Schülerinnen und Schüler (n= 189).

Vorkommen von Gewalt und Bullying in den befragten Klassen:

Opfer von Gewalt und Bullying:

1% der befragten Schülerinnen und Schüler (2 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft Gewalt mit neuen Medien erfahren** zu haben.

2% der befragten Schülerinnen und Schüler (4 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft physische Gewalt erfahren** zu haben.

4% der befragten Schülerinnen und Schüler (8 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft relationale Gewalt erfahren** zu haben.

14% der befragten Schülerinnen und Schüler (26 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft verbale Gewalt erfahren** zu haben.

Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt ...

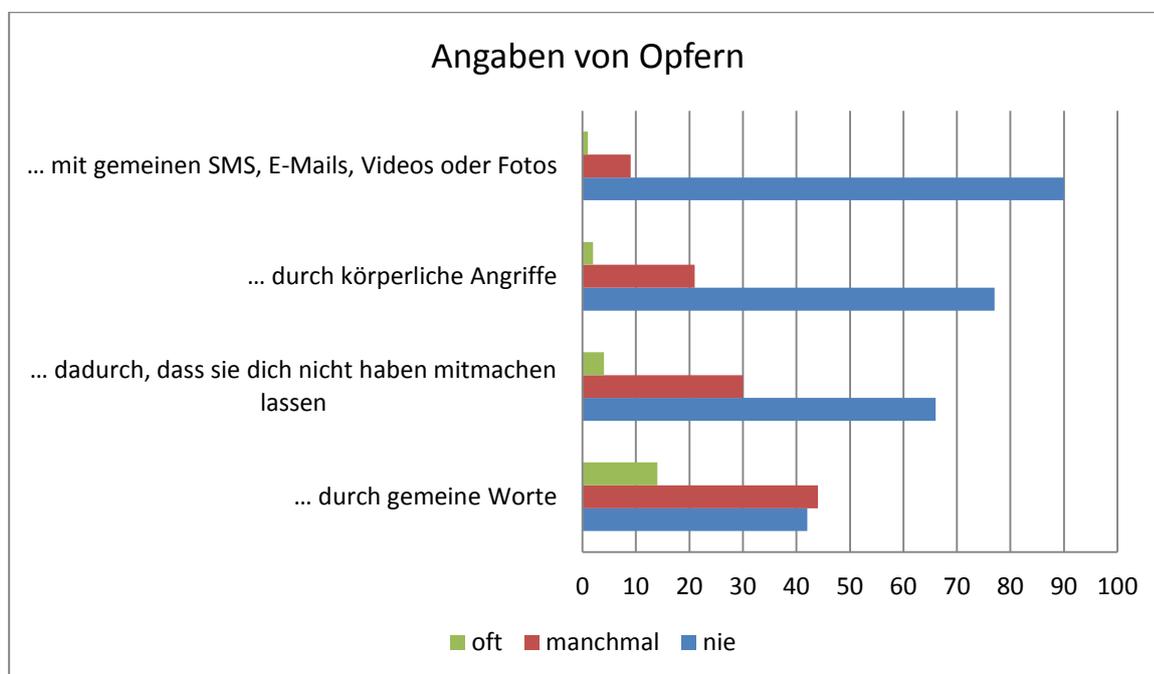


Abbildung 17: Opfer von Gewalt und Bullying- Schulebene

Täter von Gewalt und Bullying:

1% der befragten Schülerinnen und Schüler (2 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der **Schule oft Gewalt mit neuen Medien ausgeübt** zu haben.

2% der befragten Schülerinnen und Schüler (4 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft physische Gewalt ausgeübt** zu haben.

2% der befragten Schülerinnen und Schüler (4 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft relationale Gewalt ausgeübt** zu haben.

7% der befragten Schülerinnen und Schüler (13 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft verbale Gewalt ausgeübt** zu haben.

Wie oft hast du andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt ...

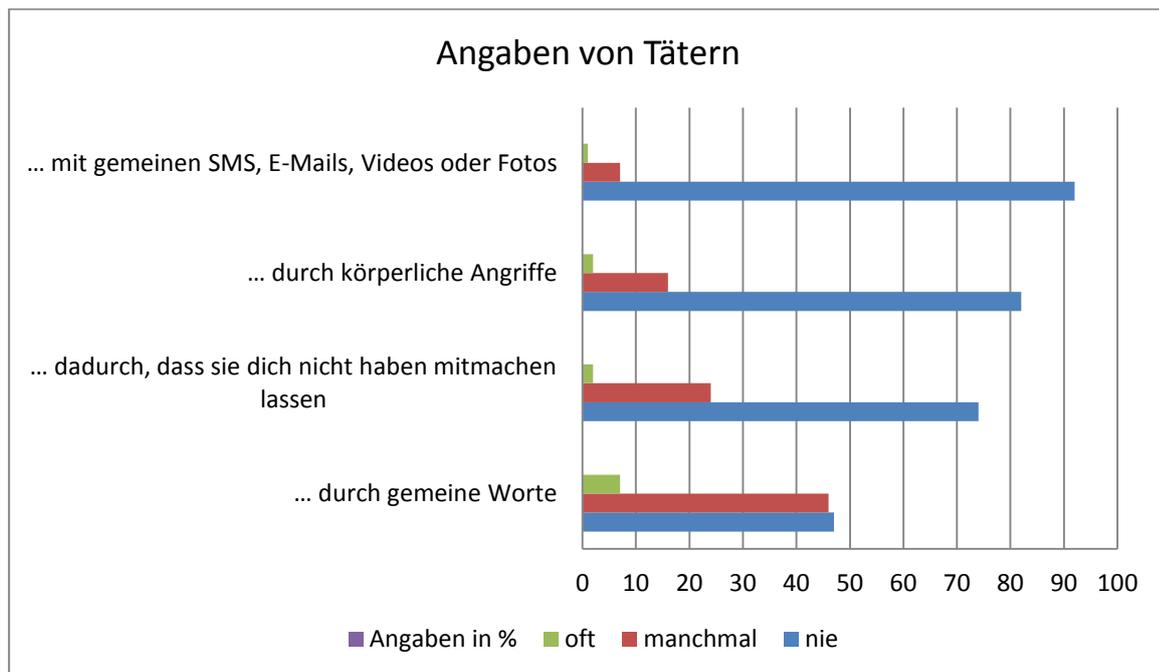


Abbildung 18: Täter von Gewalt und Bullying- Schulebene

Wirkfaktoren von Gewalt und Bullying in den befragten Klassen:

Empathie:

39% der befragten Schülerinnen und Schüler (74 Personen) gaben an, dass ihnen Mitschülerinnen oder Mitschüler, wenn diese beleidigt oder verletzt werden, **immer leidtun**.

6% der befragten Schülerinnen und Schüler (11 Personen) gaben an, dass ihnen Mitschülerinnen oder Mitschüler, wenn diese beleidigt oder verletzt werden, **nie leidtun**.

Wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler beleidigt oder verletzt wird, dann tut mir diese Person leid.

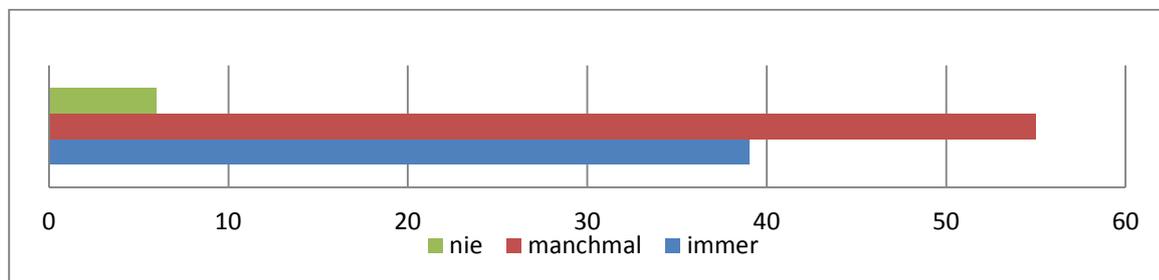


Abbildung 19: Empathie- Schulebene

Überzeugungen bezüglich Gewalt:

52% der befragten Schülerinnen und Schüler (98 Personen) gaben an, dass Mitschülerinnen und Mitschüler es **nie verdient** haben, beleidigt oder verletzt zu werden.

5% der befragten Schülerinnen und Schüler (9 Personen) gaben an, dass Mitschülerinnen und Mitschüler es **oft verdient** haben, beleidigt oder verletzt zu werden.

Manche Mitschülerinnen oder Mitschüler verdienen es, beleidigt oder verletzt zu werden.

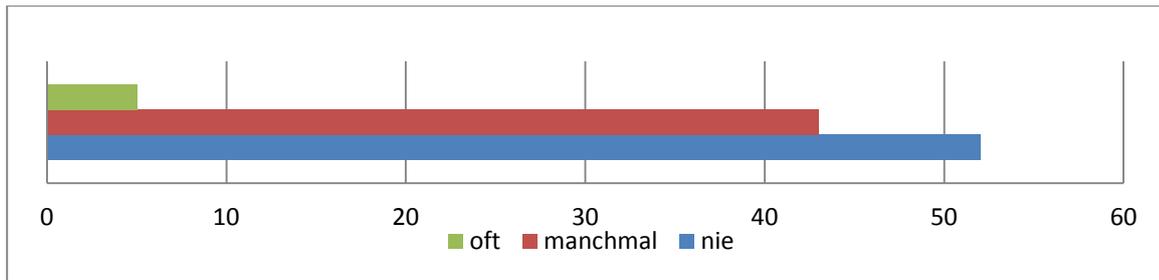


Abbildung 20: Überzeugungen bezüglich Gewalt- Schulebene

Verantwortungsübernahme:

28% der befragten Schülerinnen und Schüler (53 Personen) gaben an, **immer zu helfen**, wenn Mitschülerinnen oder Mitschüler beleidigt oder verletzt werden.

9% der befragten Schülerinnen und Schüler (17 Personen) gaben an, **nie zu helfen**, wenn Mitschülerinnen oder Mitschüler beleidigt oder verletzt werden.

Wenn andere Mitschülerinnen oder Mitschüler beleidigt oder verletzt werden, helfe ich ihnen.

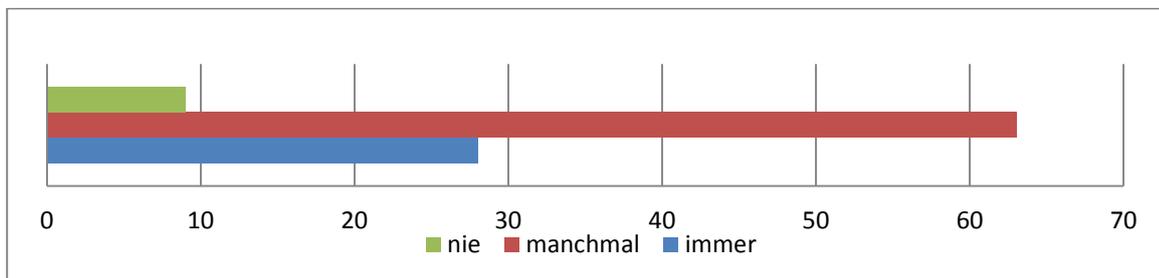


Abbildung 21: Verantwortungsübernahme- Schulebene

Klassenklima:

21% der befragten Schülerinnen und Schüler (40 Personen) gaben an, dass in ihrer Klasse die Schülerinnen und Schüler **immer einander helfen**.

16% der befragten Schülerinnen und Schüler (30 Personen) gaben an, dass in ihrer Klasse die Schülerinnen und Schüler **nie einander helfen**.

Bei uns in der Klasse helfen die Schülerinnen und Schüler einander.

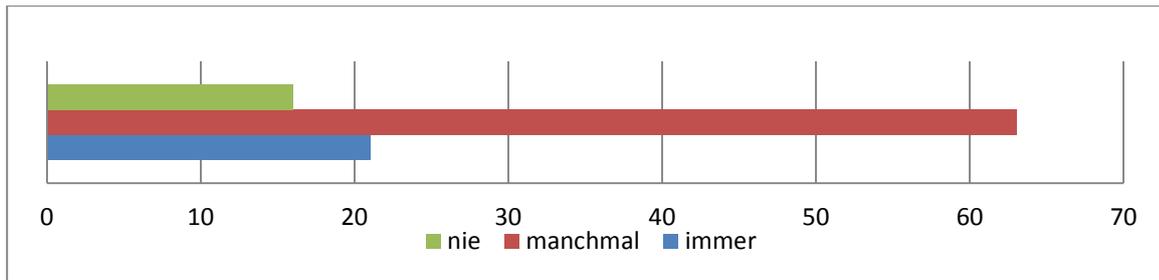


Abbildung 22: Klassenklima- Schulebene

Vorgehen bei Gewalt in der Schule:

59% der befragten Schülerinnen und Schüler (112 Personen) gaben, dass die Lehrerinnen und Lehrer **immer bemüht** sind, **Gewalt zu verhindern**.

13% der befragten Schülerinnen und Schüler (25 Personen) gaben an, dass die Lehrerinnen und Lehrer **nie bemüht** sind, **Gewalt zu verhindern**.

Unsere Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich. Gewalt zu verhindern.

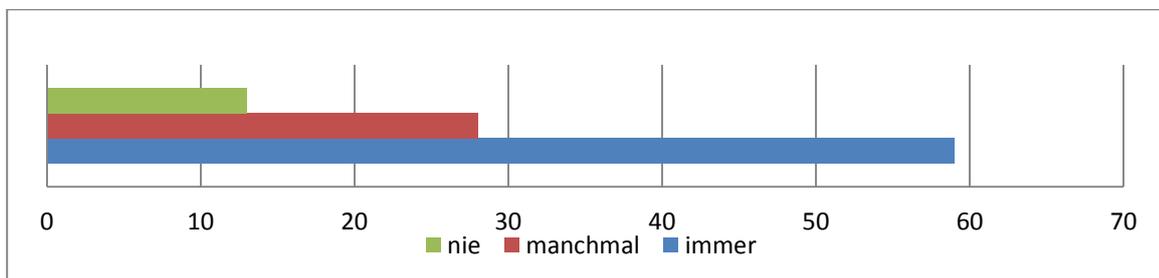


Abbildung 23: Vorgehen gegen Gewalt- Schulebene

6.2 Darstellung der Ergebnisse auf Klassenebene

Die Angaben der Ergebnisse in den Diagrammen erfolgen in Prozent und beziehen sich auf die in jeder einzelnen Klasse teilnehmenden Schülerinnen und Schüler:

Klasse	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b
Schulstufe	5.	5.	6.	6.	7.	7.	8.	8.
Mädchen	12	10	14	9	11	10	9	11
Knaben	12	15	12	14	13	11	13	13

Vorkommen von Gewalt und Bullying in den einzelnen befragten Klassen:

Opfer von Gewalt und Bullying:

Verbale Gewalt

Jeweils 12% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a und 1b** (6 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft verbale Gewalt erfahren** zu haben.

11% der befragten Schülerinnen und Schüler der **2a** (3 Personen) und **8%** der **2b** (2 Personen) gaben an, in den letzten Monaten in der Schule **oft verbale Gewalt erfahren** zu haben.

12% der befragten Schülerinnen und Schüler der **3a** (3 Personen) und **19%** der **3b** (4 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft verbale Gewalt erfahren** zu haben.

18% der befragten Schülerinnen und Schüler der **4a** (4 Personen) und **20%** der **4b** (5 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft verbale Gewalt erfahren** zu haben.

Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt durch gemeine Worte.

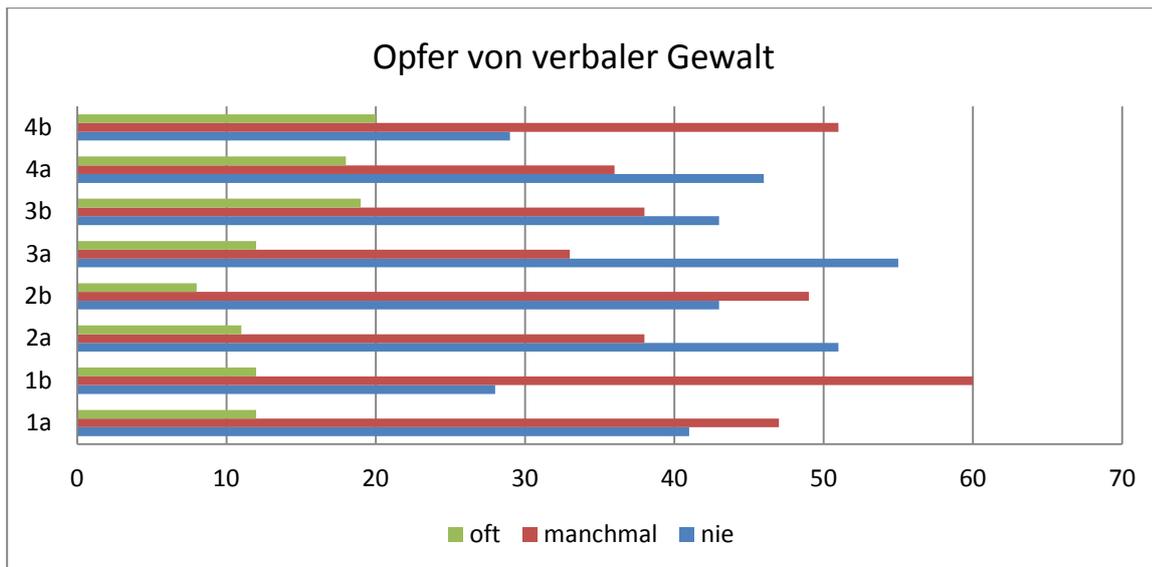


Abbildung 24: Opfer von verbaler Gewalt- Klassenebene

Relationale Gewalt

8% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (2 Personen), **7%** der **2a** (2 Personen), **9%** der **3b** (2 Personen) und **4%** der **4b** (1 Person) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft relationale Gewalt erfahren** zu haben.

Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt dadurch, dass sie dich nicht haben mitmachen lassen.

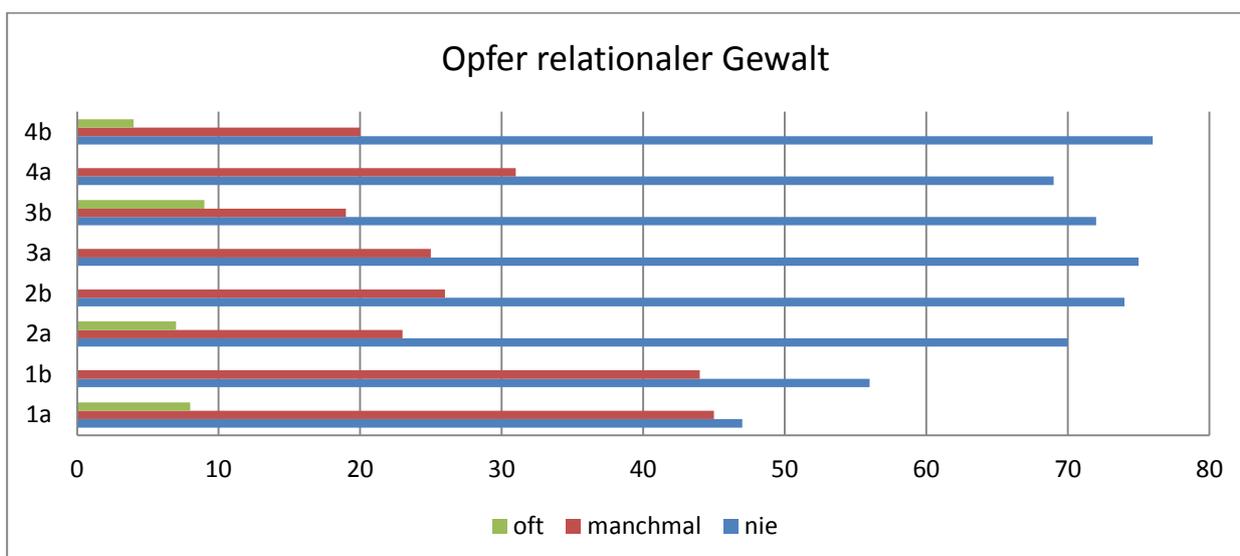


Abbildung 25: Opfer von relationaler Gewalt- Klassenebene

Physische Gewalt

8% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (2 Personen) und **4%** der **4b** (1 Person) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft physische Gewalt erfahren** zu haben.

Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt durch körperliche Angriffe.

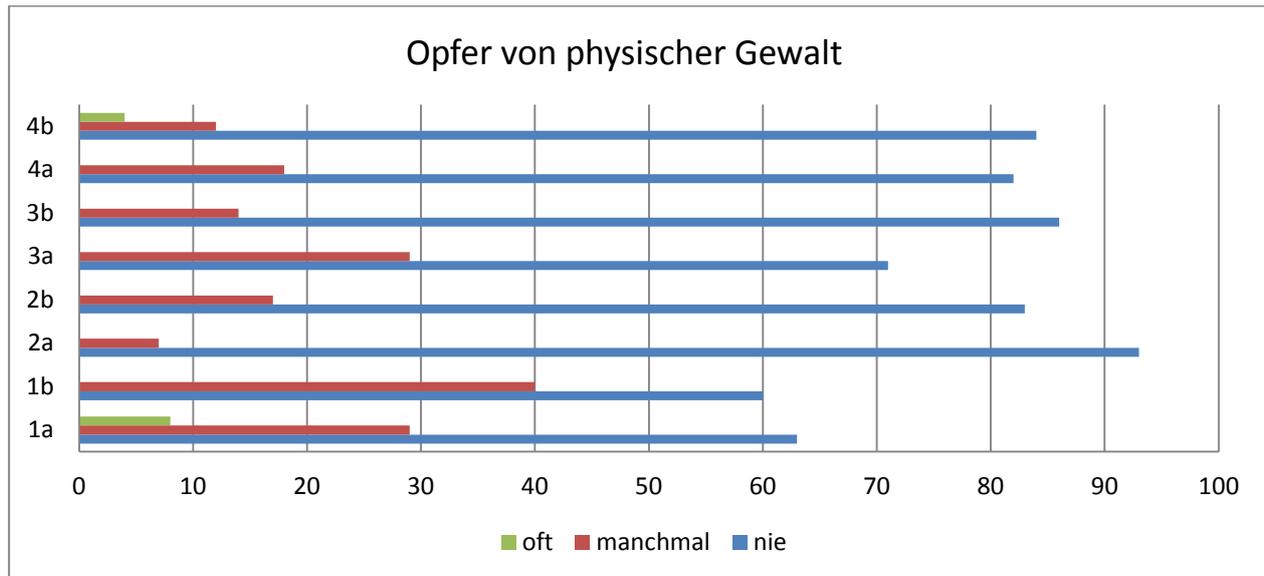


Abbildung 26: Opfer von physischer Gewalt- Klassenebene

Gewalt mit neuen Medien

4% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1b** (1 Person) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft Gewalt mit neuen Medien erfahren** zu haben.

Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos.

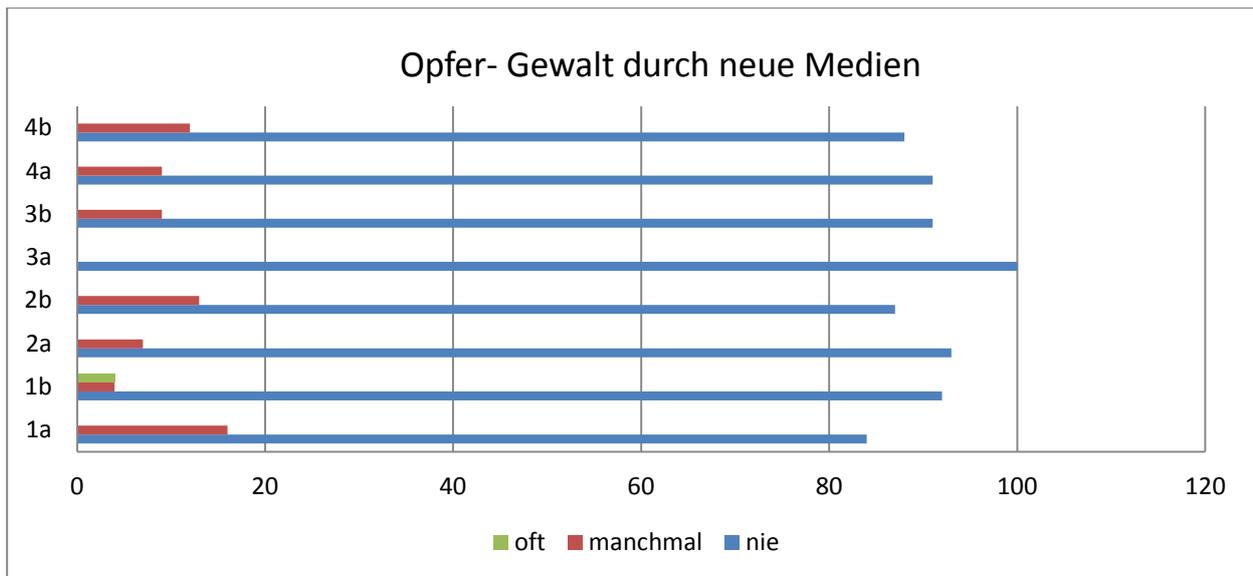


Abbildung 27: Opfer von Gewalt durch neue Medien- Klassenebene

Täter von Gewalt und Bullying:

Verbale Gewalt

4% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (1 Person), **12%** der **1b** (3 Personen), **3%** der **2a** (1 Person), **8%** der **2b** (2 Personen), **8%** der **3a** (2 Personen), **4%** der **4a** (1 Person) und **12%** der **4b** (3 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft verbale Gewalt ausgeübt** zu haben.

Wie oft hast du andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt durch gemeine Worte.

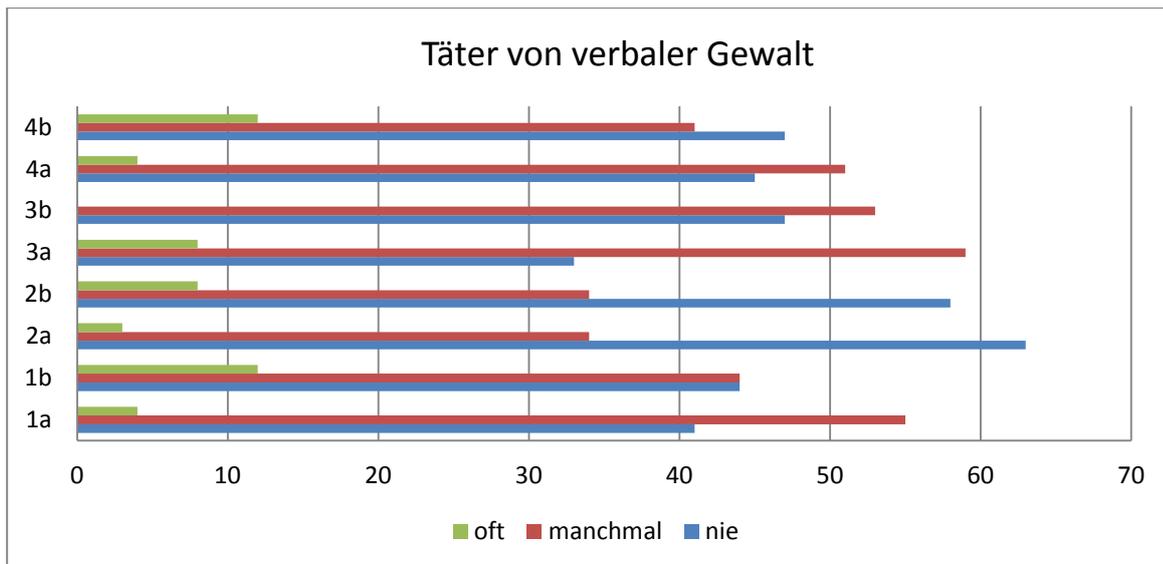


Abbildung 28: Täter von verbaler Gewalt- Klassenebene

Relationale Gewalt

8% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (2 Personen), **3%** der **2a** (1 Person) und **4%** der **2b** (1 Person) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft relationale Gewalt ausgeübt** zu haben.

Wie oft hast du andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt dadurch, dass du sie nicht hast mitmachen lassen.

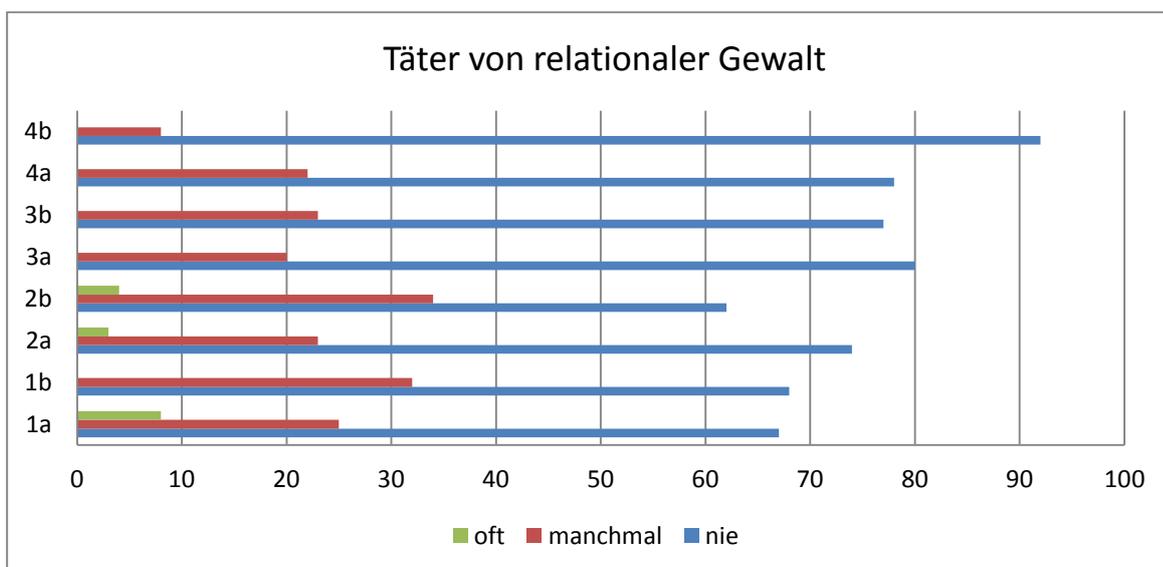


Abbildung 29: Täter von relationaler Gewalt- Klassenebene

Physische Gewalt

4% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1b** (1 Person) und **8%** der **2b** (2 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft physische Gewalt ausgeübt** zu haben.

Wie oft hast du andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt durch körperliche Angriffe.

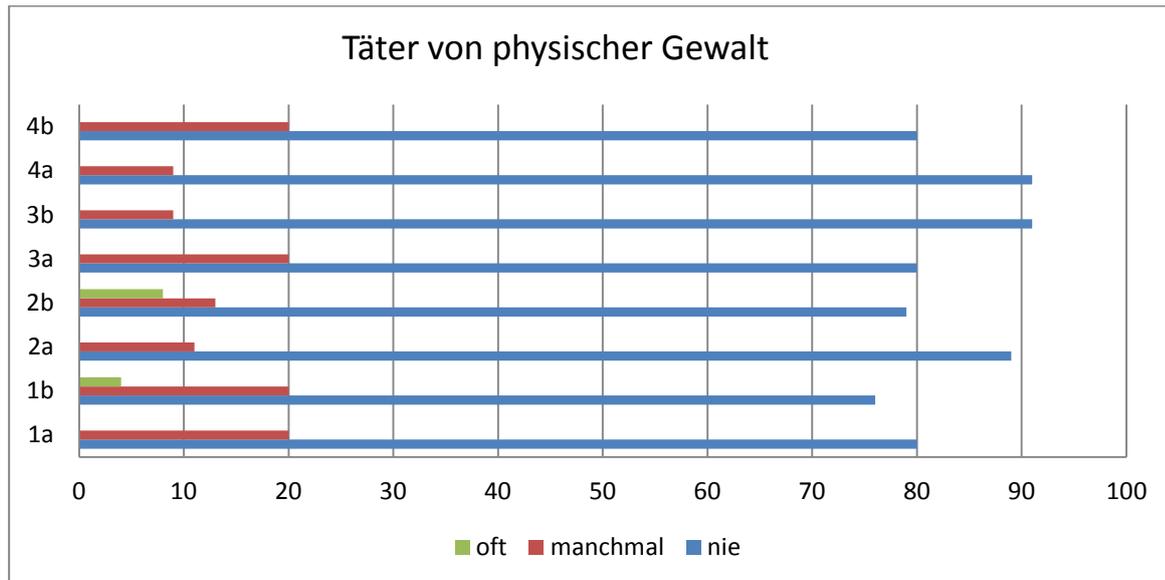


Abbildung 30: Täter von physischer Gewalt- Klassenebene

Gewalt mit neuen Medien

8% der befragten Schülerinnen und Schüler der **2b** (2 Personen) gaben an, in den letzten zwei Monaten in der Schule **oft Gewalt mit neuen Medien ausgeübt** zu haben.

Wie oft hast du andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos.

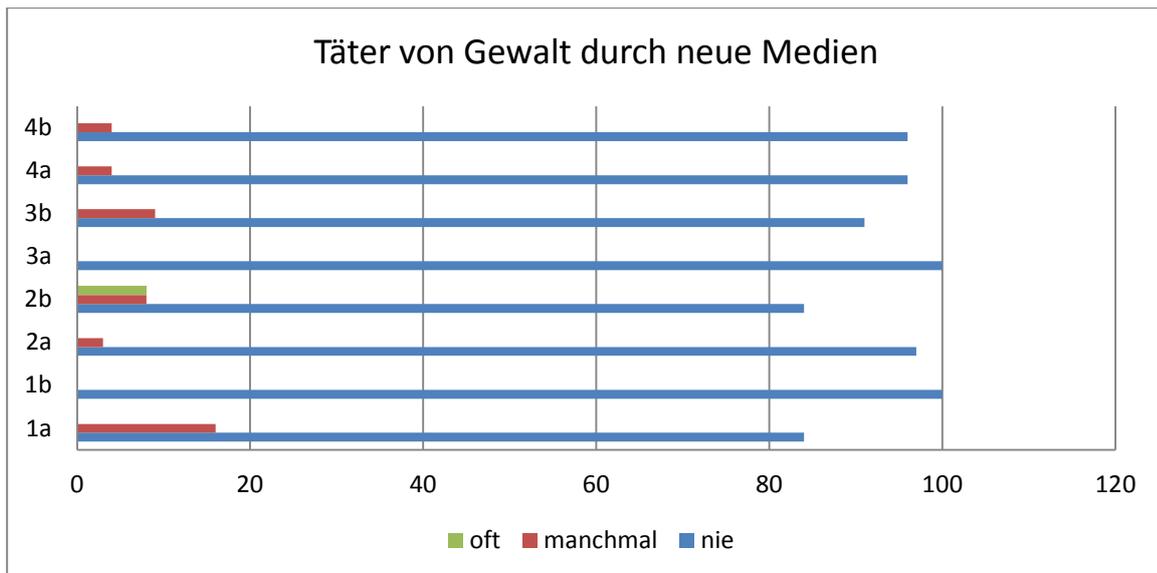


Abbildung 31: Täter von Gewalt durch neue Medien- Klassenebene

Wirkfaktoren von Gewalt und Bullying auf Klassenebene:

Empathie:

47% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (11 Personen), **64%** der **1b** (16 Personen), **42%** der **2a** (11 Personen), **17%** der **2b** (4 Personen), **20%** der **3a** (5 Personen), **58%** der **3b** (12 Personen), **27%** der **4a** (6 Personen) und **37%** der **4b** (9 Personen) gaben an, dass ihnen Mitschülerinnen oder Mitschüler **immer leidtun**, wenn diese beleidigt oder verletzt werden.

Wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler beleidigt oder verletzt wird, dann tut mir diese Person leid.

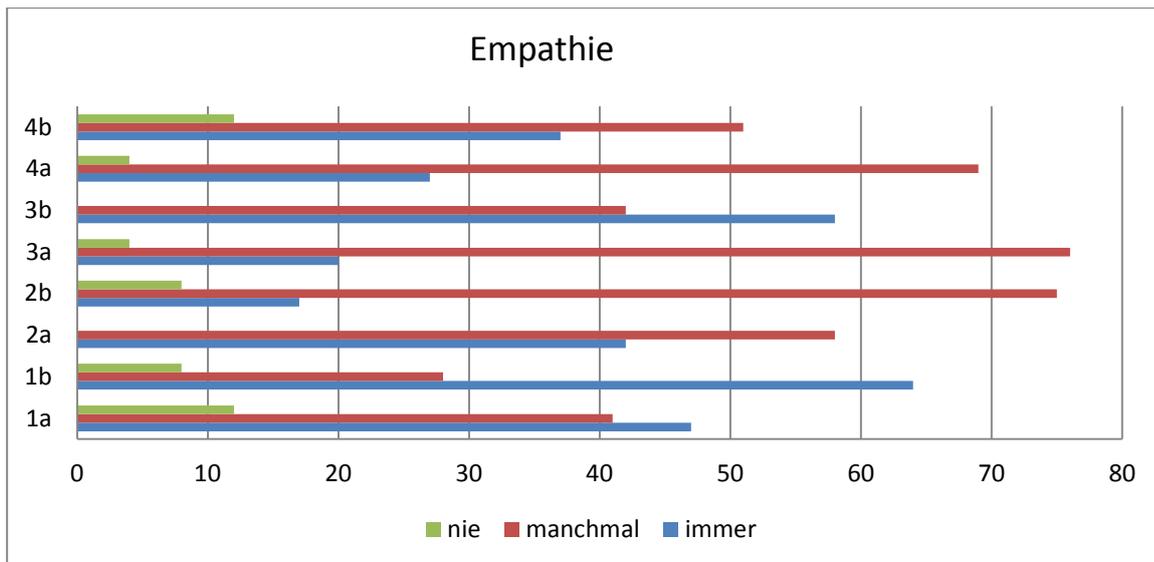


Abbildung 32: Empathie- Klassenebene

Überzeugungen bezüglich Gewalt:

55% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (13 Personen), **68%** der **1b** (17 Personen), **67%** der **2a** (17 Personen), **21%** der **2b** (5 Personen), **59%** der **3a** (14 Personen), **63%** der **3b** (13 Personen), **51%** der **4a** (11 Personen) und **33%** der **4b** (8 Personen) gaben an, dass Mitschülerinnen oder Mitschüler es **nie verdienen** beleidigt oder verletzt zu werden.

Manche Mitschülerinnen oder Mitschüler verdienen es beleidigt oder verletzt zu werden.

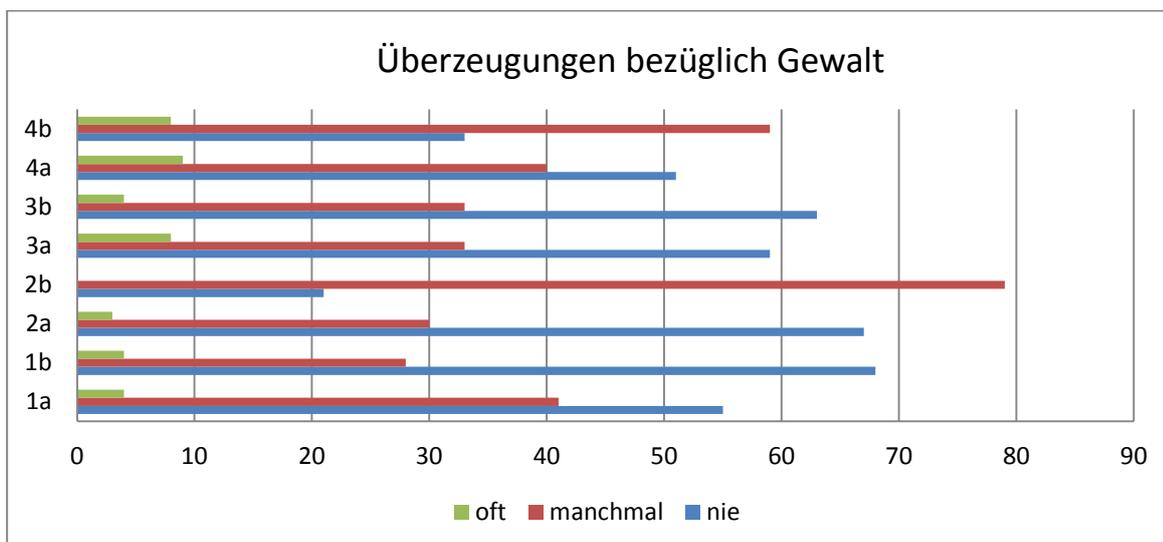


Abbildung 33: Überzeugungen bezüglich Gewalt- Klassenebene

Verantwortungsübernahme:

37% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (9 Personen), **48%** der **1b** (12 Personen), **30%** der **2a** (8 Personen), **8%** der **2b** (2 Personen), **20%** der **3a** (5 Personen), **38%** der **3b** (8 Personen), **18%** der **4a** (4 Personen) und **25%** der **4b** (6 Personen) gaben an, dass sie Mitschülerinnen oder Mitschülern **immer helfen**, wenn diese beleidigt oder verletzt werden.

Wenn andere Mitschülerinnen oder Mitschüler beleidigt oder verletzt werden, helfe ich ihnen.

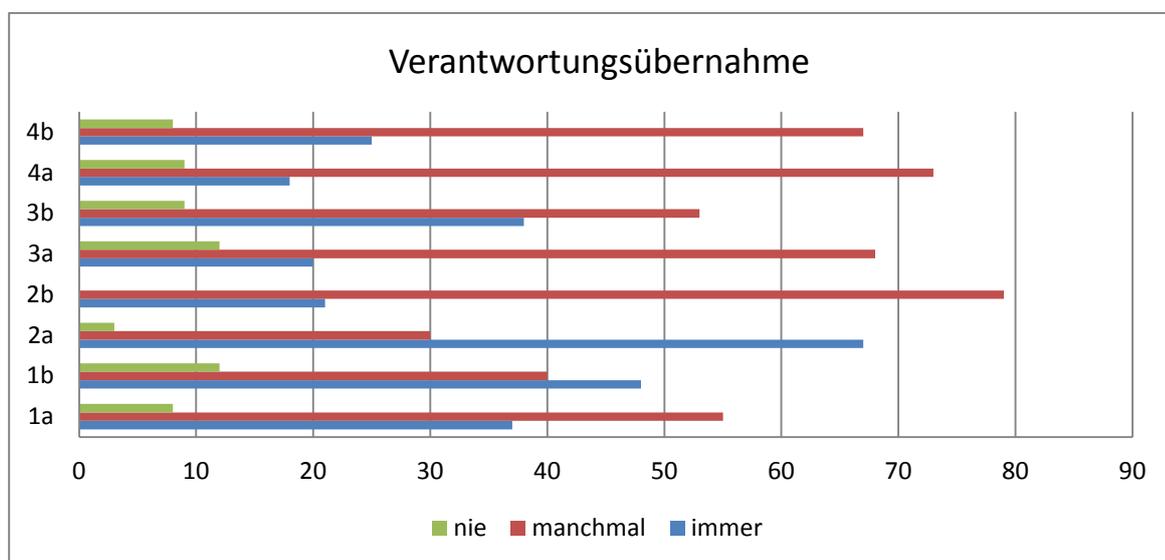


Abbildung 34: Verantwortungsübernahme- Klassenebene

Klassenklima:

8% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (2 Personen), **28%** der **1b** (7 Personen), **55%** der **2a** (14 Personen), **17%** der **2b** (4 Personen), **12%** der **3a** (3 Personen), **28%** der **3b** (6 Personen), **9%** der **4a** (2 Personen) und **12%** der **4b** (3 Personen) gaben an, dass in ihrer Klasse die Schülerinnen und Schüler **einander immer helfen**.

Bei uns in der Klasse helfen die Schülerinnen und Schüler einander.

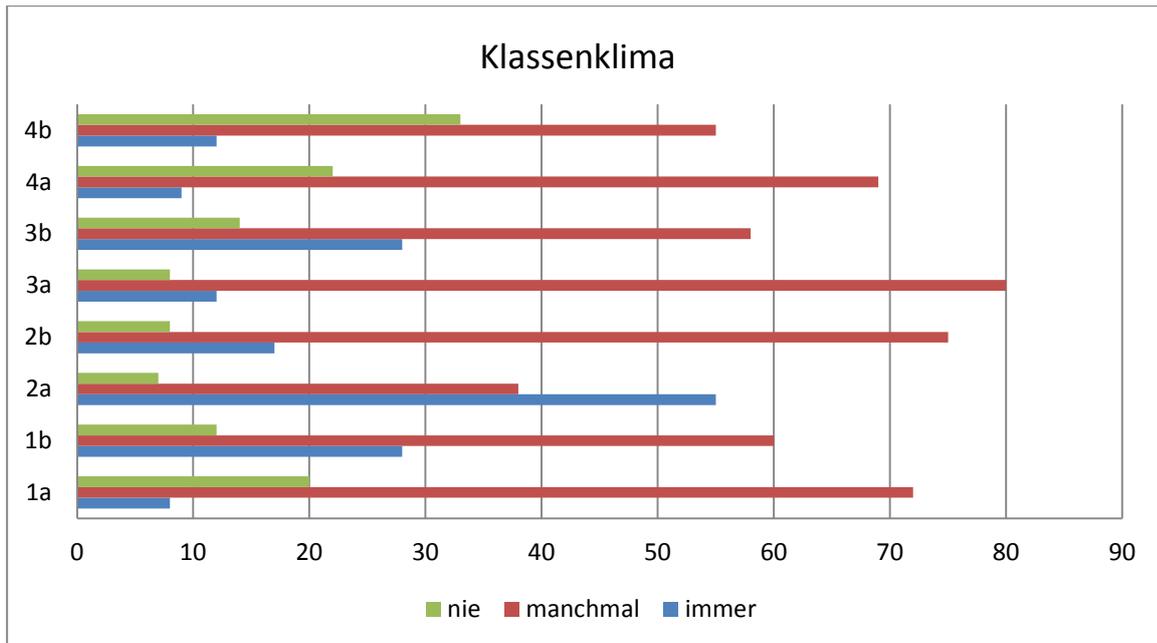


Abbildung 35: Klassenklima- Klassenebene

Vorgehen bei Gewalt in der Schule:

55% der befragten Schülerinnen und Schüler der **1a** (13 Personen), **72%** der **1b** (18 Personen), **86%** der **2a** (22 Personen), **62%** der **2b** (14 Personen), **63%** der **3a** (15 Personen), **77%** der **3b** (16 Personen), **31%** der **4a** (7 Personen) und **25%** der **4b** (6 Personen) gaben an, dass Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule bei **Gewalt immer eingreifen**.

38% der befragten Schülerinnen und Schüler der **4a** (8 Personen) und **29%** der **4b** (7 Personen) gaben an, dass Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule sich bemühen, Gewalt zu verhindern.

Jeweils **8%** der **1a**, **1b**, **2b** und **3a** (je 2 Personen) gaben dies ebenfalls an.

Unsere Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, Gewalt zu verhindern.

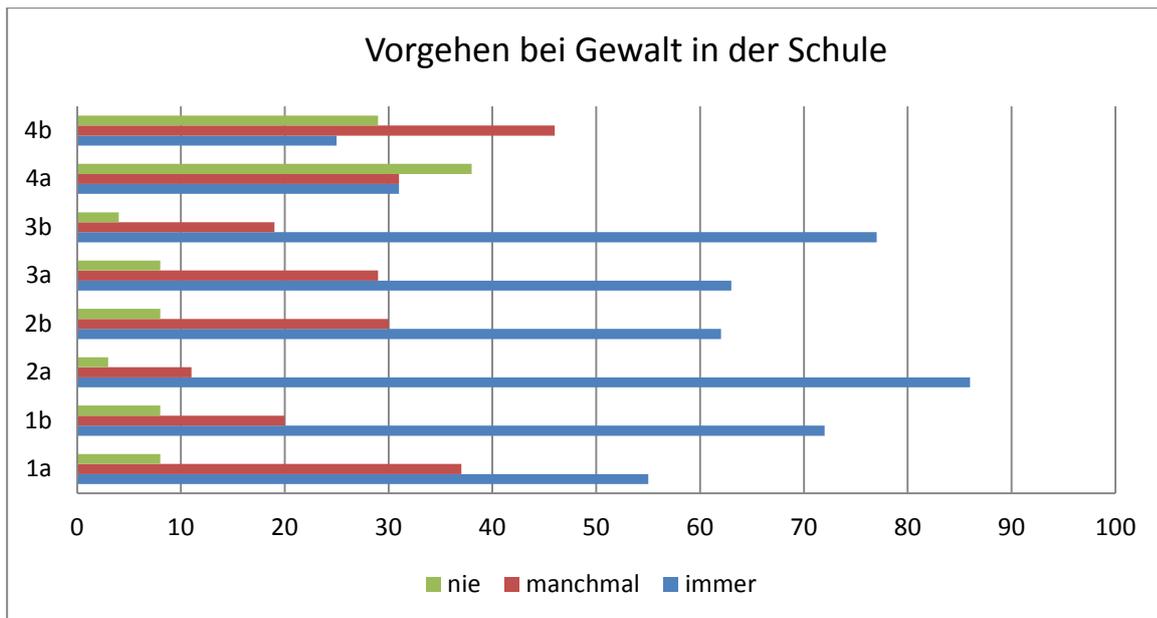


Abbildung 36: Vorgehen bei Gewalt in der Schule- Klassenebene

6.3 Gesamtergebnisse der Lehrerinnen und Lehrer

Insgesamt haben 9 Lehrerinnen und Lehrer der Neuen Mittelschule/ Europaschule Linz im Zeitraum von 12. Juni – 18. August 2013 an der Online- Befragung teilgenommen.

Im Rahmen der Befragung haben die Lehrerinnen und Lehrer zu neun Fallbeispielen ihre Angaben gemacht, die in den Diagrammen in Prozent dargestellt werden.

Umgang mit Gewalthandlungen:

2 Personen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, **eventuell** in die Situation **einzugreifen**. **7 Personen** würden **ziemlich wahrscheinlich** eingreifen.

3 Personen gaben an, dass sie das **Opfer keinesfalls ermutigen** würden, zu zeigen, dass sie oder er **sich nicht einschüchtern lassen** soll. **6 Personen** haben **wenig wahrscheinlich** angegeben.

1 Person gab an, dass sie **dem Täter wenig wahrscheinlich deutlich machen** würde, dass sein **Verhalten nicht toleriert** wird. **2 Personen** haben eventuell angegeben.

2 Personen haben angegeben, dass man dem Täter **eventuell** die **eigene Besorgnis** über das, **was dem Opfer passiert** ist, mitteilt.

3 Personen haben **wenig wahrscheinlich** angegeben und **9 Personen** würden dem **Opfer eventuell raten**, dem **Täter zu sagen**, sie oder ihn **in Ruhe zu lassen**.

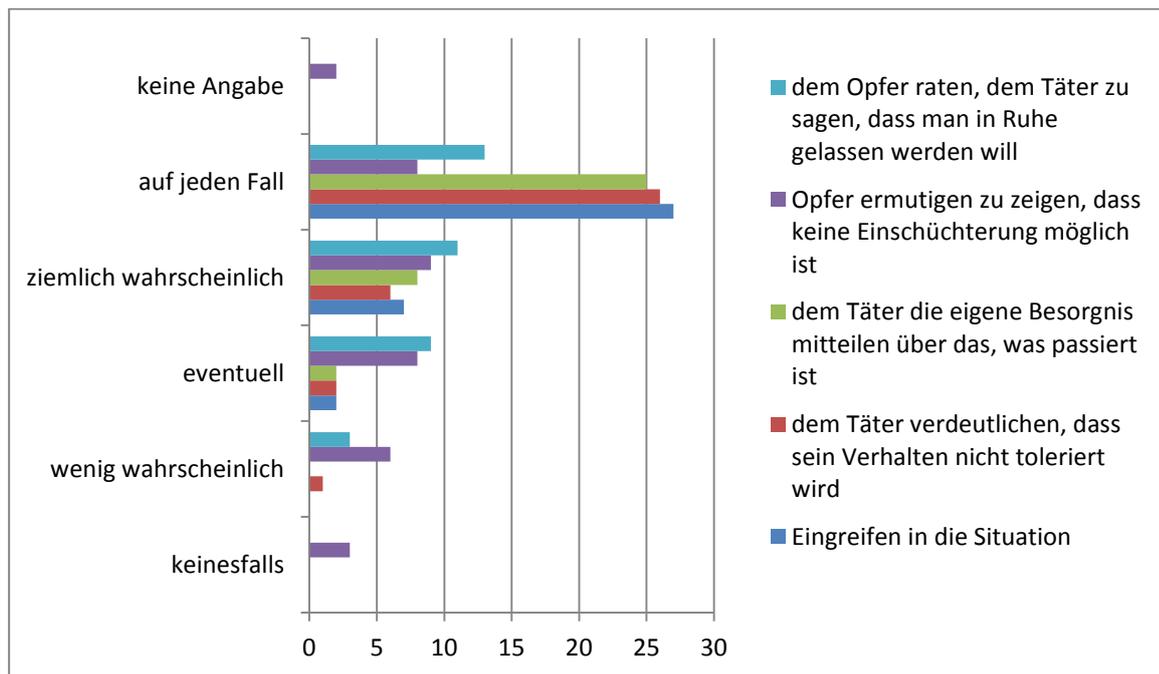


Abbildung 37: Ergebnisse Lehrkräfte/ Fallbeispiele

Umgang und Einstellungen im Kollegium:

7 Personen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass es **sehr zutrifft**, dass an ihrer Schule ein **vertrauensvolles Klima** herrscht.

6 Personen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass es **etwas zutrifft**, dass an ihrer Schule **gegenseitige Unterstützung** erfolgt.

6 Personen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass es **sehr zutrifft**, dass **lösungsorientierte Gespräche möglich** sind. **1 Person** der befragten

Lehrerinnen und Lehrer gab an, dass dies **nicht zutrifft** und **2 Personen** gaben an, dass dies **kaum zutrifft**.

4 Personen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass es **sehr zutrifft**, dass **gemeinsame Normen und Ziele verfolgt** werden. **4 Personen** gaben an, dass dies **etwas zutrifft** und **1 Person** gab an, dass dies **nicht zutrifft**.

3 Personen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass es **kaum zutrifft**, dass **Einigkeit** darüber herrscht, **wie bei Gewaltvorfällen** zwischen Schülerinnen und Schülern **gehandelt** werden soll. **4 Personen** gaben an, dass dies **etwas zutrifft**.

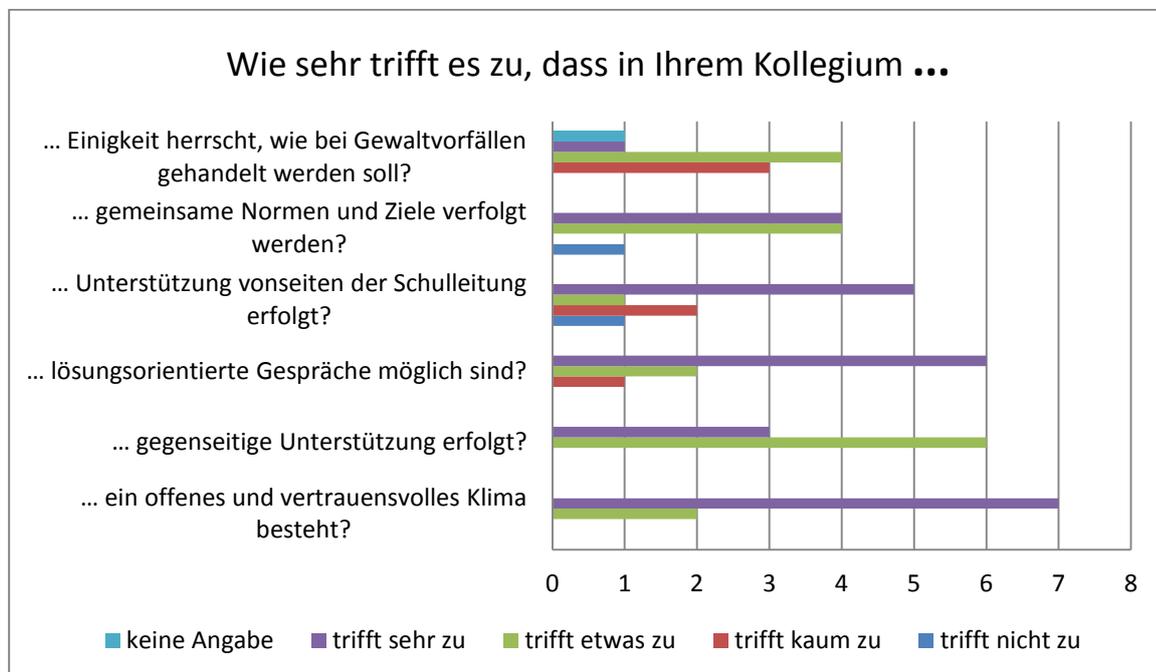


Abbildung 38: Einstellungen und Umgang im Kollegium

Belastung durch Gewalthandlungen:

6 Personen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass sie sich **durch** das **Gewaltvorkommen** zwischen den Schülerinnen und Schülern an ihrer Schule **mittelmäßig belastet** fühlen. **1 Person** gab an, dass sie sich **stark belastet** fühlt.

Wie stark fühlen Sie sich durch das Gewaltvorkommen zwischen den Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule belastet?

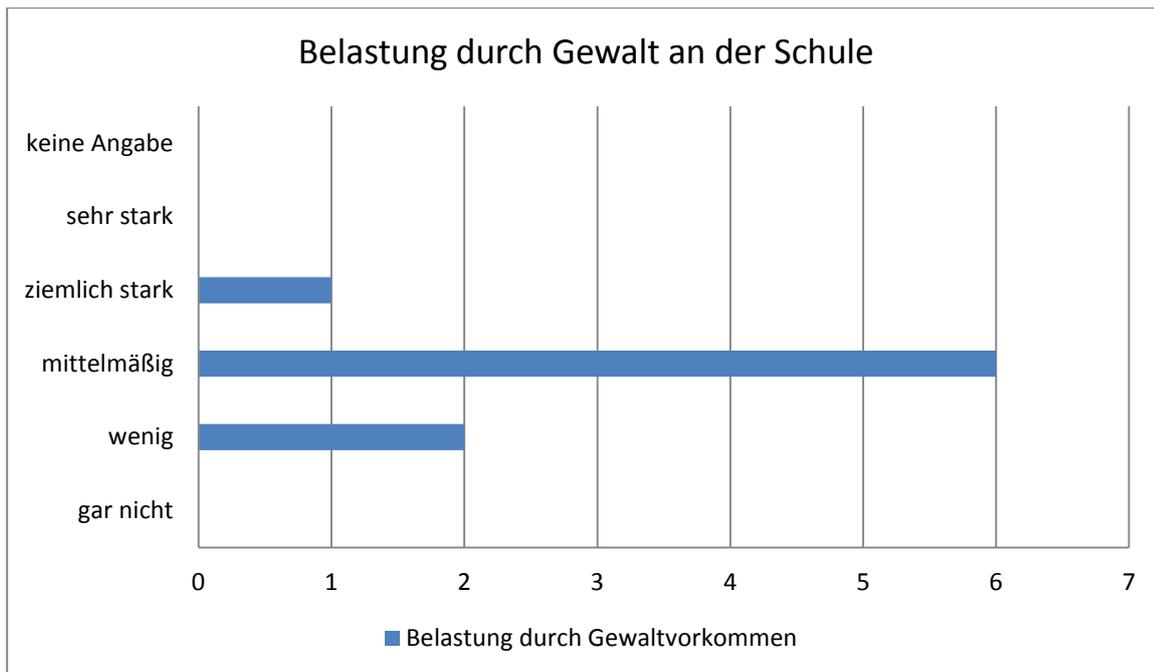


Abbildung 39: Belastung durch Gewalt

6.4 Ergebnisdiskussion

Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist es, auf der Basis theoretischer Erkenntnisse und empirisch erhobener Daten mittels des Selbstevaluationsinstruments AVEO zum Phänomen Gewalt in der Schule für die Sekundarstufe 1 der Europaschule Linz ein Gewaltpräventionskonzept auszuarbeiten.

Im Folgenden werden die unter Kapitel 6.1 bis 6.3 dargestellten Ergebnisse diskutiert und in Beziehung zu den Fragestellungen und Hypothesen (siehe Kap. 5.1) gesetzt, die zur Erleichterung der Lesbarkeit, noch einmal angeführt werden.

Fragestellung 1: Kommt es an der NMS der Europaschule zu Gewalthandlungen und wenn ja, in welchen Ausprägungen treten sie in Erscheinung?

Hypothese 1: An der Europaschule Linz tritt Gewalt auf.

Hypothese 2: An der Europaschule Linz tritt Gewalt in unterschiedlichen Formen auf.

Hypothese 1 und 2:

Aus den Daten der befragten Schülerinnen und Schüler zu verbaler, relationaler und physischer Gewalt und Gewalt durch neue Medien (siehe Abb. 14 und 15) geht hervor, auch wenn die Werte aus Tätersicht (siehe Abb. 15) etwas niedriger ausfallen, dass Mitschülerinnen und Mitschüler in den letzten zwei Monaten Gewalt ausgeübt und erfahren haben. Hypothese 1 und 2 haben sich somit im Wesentlichen bestätigt. An der NMS der Europaschule Linz tritt Gewalt auf und diese in unterschiedlichen Formen, wobei bei verbaler Gewalt ein signifikant höherer Wert von 14% aus Sicht der Opfer zustande kommt. Relationale Gewalt mit 2%, physische Gewalt mit 2% und Gewalt durch neue Medien mit 1% aus Opfersicht deuten ebenfalls auf Gewalt hin. Die Werte aus der Sicht der Täter weichen bei verbaler Gewalt mit 7% und relationaler Gewalt mit 2% zwar etwas ab, jedoch lassen die Werte den Schluss zu, dass Gewalt erfahren und ausgeübt wird und diese in unterschiedlichen Ausprägungen.

Fragestellung 2: Wie oft treten Gewalthandlungen auf (bei Mädchen/ bei Knaben)?

Hypothese 3: Die Häufigkeit von Gewalthandlungen unterscheidet sich bei Mädchen und Knaben.

Hypothese 4: Gewalthandlungen treten bei Knaben häufiger auf als bei Mädchen.

Hypothese 3 und 4:

Hypothese 3 und 4 lassen sich weder bestätigen noch widerlegen, da die Auswertung der Online- Fragebögen keine geschlechtsspezifischen Daten liefert.

Fragestellung 3: Gibt es Unterschiede in der Häufigkeit von negativen Handlungen in den einzelnen Schulstufen?

Hypothese 5: In den einzelnen Schulstufen verändert sich das Gewaltvorkommen dahingehend, dass mit zunehmendem Alter eine Abnahme von negativen Handlungen eintritt, wenn die Wirkfaktoren von Gewalt stärker ausgeprägt sind.

Hypothese 5:

Vergleicht man die Ergebnisse der einzelnen Klassen (siehe Abb. 21 bis 28) hinsichtlich physischer, verbaler und relationaler Gewalt sowie negativen Handlungen durch neue Medien lässt sich daraus schließen, dass das Gewaltvorkommen in den einzelnen Schulstufen und den einzelnen Klassen unterschiedlich ist. Jedoch sprechen die Zahlen gegen Hypothese 5, in der die Rede von einer Veränderung im Sinne eines Entwicklungsprozesses und der Weiterentwicklung und Förderung der Sozialkompetenz ist, in die auch Wirkfaktoren wie Empathie, Überzeugungen bzgl. Gewalt, Verantwortungsübernahme und Klassenklima einzubeziehen sind. Verbale Gewalt erreicht in der 8. Schulstufe aus Opfersicht mit 20% (siehe Abb. 21) und aus Tätersicht mit 12% (siehe Abb. 25) höhere oder gleiche Werte wie in den anderen Schulstufen. Auf relationale Gewalt trifft eine Abnahme bis in die 4. Klasse (siehe Abb. 22 und 26) zu, wenn man die 3b als Ausnahme betrachtet. Ebenso müsste man die 4b hinsichtlich physischer Gewalt mit 4% (siehe Abb. 23) als Ausnahme betrachten. In Summe machen diese Werte das Untermauern der Hypothese 5 unmöglich. Eine Abnahme des Gewaltvorkommens mit zunehmendem Alter, ist aus der Erhebung nicht ableitbar und kann nicht bestätigt werden.

Fragestellung 4: Wie geht die Schule mit negativen Handlungen um?

Hypothese 6: Die Schule bemüht sich, Gewalthandlungen zu vermeiden und hat Strategien im Umgang mit negativen Handlungen.

Hypothese 6:

Das Bemühen von Lehrerinnen und Lehrern, Gewalt zu verhindern, negieren 13% aller befragten Schülerinnen und Schüler (siehe Abb. 20). Dem gegenüber stehen 59%, die laut Angaben der Befragten immer bemüht sind. Die Verteilung auf Klassenebene deutet darauf hin, dass vor allem in den 4. Klassen das Vorgehen bei Gewalthandlungen gegen Schülerinnen und Schülern vermisst wird. In den anderen Klassen sind die Zahlen verglichen mit der 8. Schulstufe geringer. Die Daten aus der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung bezüglich Unterstützung vonseiten der Schulleitung und lösungsorientierten Gesprächen im Kollegium bei Gewaltvorfällen (siehe Abb. 34) legen den Schluss nahe, dass ein Zusammenhang besteht. Betrachtet man die Einigkeit darüber, wie bei Gewalt gehandelt werden soll (siehe Abb. 34), deuten die Ergebnisse darauf hin, dass im Kollegium unterschiedliche Meinungen vorherrschen. Daraus lässt sich ableiten, dass es keine gemeinsam festgelegten Strategien im Umgang mit negativen Handlungen gibt. Hypothese 7 ist somit widerlegt. Die Schule ist nicht ausreichend bemüht, Gewalthandlungen zu vermeiden und verfügt nicht über gemeinsame Strategien im Umgang mit Gewalthandlungen.

Fragestellung 5: Wie sehen Lehrende die Situation an der Schule?

Hypothese 7: Lehrende erleben die Gewalthandlungen unter Schülerinnen und Schülern als belastend.

Hypothese 8: Lehrende unterstützen sich gegenseitig im Umgang mit den Betroffenen, weil ein vertrauensvolles Klima in der Schule vorherrscht und lösungsorientierte Gespräche möglich sind und

erhalten auch seitens der Schulleitung Unterstützung, wenn diese notwendig und gewünscht ist.

Hypothese 9: Unter den Lehrenden herrscht Einigkeit darüber, wie bei Gewalthandlungen unter Schülerinnen und Schülern vorzugehen ist.

Hypothese 7:

Durch das Gewaltvorkommen von Schülerinnen und Schülern fühlen sich sechs der befragten Lehrkräfte mittelmäßig belastet, eine Person ziemlich stark und eine Person wenig belastet (siehe Abb. 35). Aus diesen Daten lässt sich schließen, dass es zu Belastungen unter den Lehrkräften kommt und Hypothese 8 bestätigt sich somit.

Hypothese 8:

An der Schule herrscht ein überwiegend offenes und vertrauensvolles Klima (siehe Abb. 34). Hingegen scheinen Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Betroffenen nicht die gewünschte gegenseitige Unterstützung zu erhalten. Aus Sicht der Lehrkräfte erfolgt die Unterstützung durch die Schulleitung nicht immer, wenn sie erforderlich bzw. von Lehrkräften erwünscht wird (siehe Abb. 34). Somit ist Hypothese 8 widerlegt.

Hypothese 9:

Auch im Fall der Einigkeit, wie bei Gewalthandlungen vorgegangen werden soll, ergeben die Daten, dass dies nur etwas bzw. kaum zutrifft. Die Hypothese ist damit widerlegt.

Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die Daten zu streng bewertet wurden und ob es einen Spielraum gibt, in welchem man sich bei der Bewertung der Daten bewegen kann. Die Autorin verweist auf Hafén und Bründel (siehe Kap. 2.4.1), die zahlreiche Auswirkungen auf die Psyche der Opfer auflisten und somit die Frage nach einem Spielraum nicht stützen. Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler, der oder dem Gewalt widerfährt, ist zu schützen. Aus den Ergebnissen der Befragung

geht eindeutig hervor, dass Interventions- und Präventionsmaßnahmen auf allen Ebenen ansetzen müssen.

7 Assessment der Europaschule Linz

Die Europaschule Linz (vgl. www.europaschule-linz.at) ist die Praxisschule der Pädagogischen Hochschule OÖ und gliedert sich in Grundstufe (6.- 10. Lebensjahr) und die Sekundarstufe 1 (10.- 14. Lebensjahr), wobei letztere seit dem Schuljahr 2008/09 als Neue Mittelschule geführt wird. In der Grundstufe wird die Hälfte der Klassen als Ganztagsklassen in verschränkter Form geführt. Die Sekundarstufe 1 und die Regelklassen der Grundstufe nützen das Angebot der Nachmittagsbetreuung.

7.1 Leitbild

Die Bildungsstätte bezeichnet sich als VIP- Schule:

V Verantwortung

I Intelligenz

P Persönlichkeit

Das Leitbild stellt die Förderung von Bildungsprozessen in den Vordergrund. Dies erfolgt, indem Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung zu übernehmen und es gelingt, wenn die Entwicklung von Intelligenz gefördert wird. Die Schule sieht es als Bildungsauftrag, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Verantwortung zu übernehmen für die eigene Person, den Lernprozess, den Lernerfolg, die Klasse und die Gemeinschaft sowie die Schulumgebung und den Lebensraum.

Durch die Berücksichtigung der multiplen Intelligenzen, der Individualität und innovativer Wissensvermittlung soll Intelligenz gefördert werden. Die Entwicklung von Toleranz und Solidarität, die Förderung der Stärken und Verringerung der Schwächen, aber auch Förderung der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz sollen der Persönlichkeitsentwicklung dienlich sein.

7.2 Konzept

Die Schule führt fünf Qualitätsmerkmale als Referenz an:

1. Die Europaschule Linz akzeptiert die Verschiedenheit der Kinder und richtet sich gegen Nivellierung und Gleichmacherei.
2. Die Europaschule Linz bietet ein differenziertes Lernangebot ohne äußere Unterteilung in Leistungsgruppen.
3. In der Europaschule Linz wird die Individualität der Schüler/innen respektiert.
4. Die Europaschule Linz stärkt die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen.
5. Die Europaschule Linz vermittelt Verantwortung anstelle von Gehorsam (www.europaschule-linz.at/europaschule.html, gesichtet März 2014).)

Die Schule formuliert auch Umsetzungsstrategien zur Realisierung dieser Qualitätsmerkmale, indem sie sich als System der Vielfalt versteht und darin eine Bereicherung sieht. Die Bildungsstätte bezeichnet sich als Leistungsschule, wobei der Begriff Leistung positiv und motivierend besetzt wird. Das Konzept sieht unterschiedliche Lernangebote in heterogenen Lerngruppen vor, um Lernfortschritte auf allen Ebenen zu erreichen. Die Schwerpunktschienen (Theater, Sprachen, Medien, Naturwissenschaft und Technik) ab der 7. Schulstufe sollen die Differenzierung und Individualisierung ohne Segregation und Selektion ermöglichen. Die Schule setzt auf qualitative Fehlerkultur, wozu Feedback im Lernprozess und die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Arbeits- und Sozialverhalten zählen. In das Konzept eingebettet ist eine demokratische Konfliktkultur, die durch Klassenparlamente und monatliche Schülerparlamente in der Grund- und Sekundarstufe verwirklicht werden. Ziel dieser Maßnahmen ist, dass die

Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für die gesamte Schule einzunehmen. Die Europaschule sieht in einem respektvollen Umgang miteinander eine Voraussetzung der Konfliktvermeidung bzw. Konfliktlösung. Dem Fördern und der zweiten Chance zum Nachholen von Lernzielen und Kompetenzen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Solidarisches Denken und verantwortungsvolles Handeln wird in gemeinsamen Lebens-, Lern- und Arbeitsbezügen als erlern- und erfahrbar gesehen.

7.2.1 Schulvereinbarung

Im Mittelpunkt der Schulvereinbarung steht das Miteinander:

Miteinander arbeiten, reden, lernen, spielen und feiern, gemeinsam etwas planen und durchführen, viel Neues über die Welt lernen, Fähigkeiten entwickeln, die uns helfen, das Leben gut zu bewältigen, eine Vielzahl an Materialien und Geräten nutzen, die das Lernen spannender und lustiger machen (www.europaschule-linz.at/fileadmin/Daten_Europaschule/Dateien/Schulvereinbarung.pdf, gesichtet März 2014).

Damit dies gelingen kann, wird ausgeführt was dafür notwendig ist und welche Regeln damit einhergehen. Für den Fall, dass die Vereinbarungen nicht eingehalten werden, wird in Absprache mit der Schulleitung, den Lehrkräften und Eltern eine Wiedergutmachung, die in Zusammenhang mit dem jeweiligen Regelverstoß steht, vereinbart.

7.2.2 Hausordnung

Basierend auf dem Schulunterrichtsgesetz, der Verordnung des BMUKK und eines Beschlusses des Schulforums vom 19.10.2010 regelt die Hausordnung die Zeiten vor und nach dem Unterricht sowie die entsprechende Beaufsichtigung. Die Ausspeisung

der Ganztagsklassen und der Nachmittagsbetreuung sowie den Jausenverkauf in den großen Pausen, das Fernbleiben vom Unterricht und Tiere im Schulgebäude. Zusätzlich sind noch die Bibliotheksordnung und die Regelung für den Schulparkplatz enthalten.

7.2.3 Schulteam

In der Schule agieren Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer der Grundstufe und der Sekundarstufe 1, Administration, Sekretariat, Freizeitpädagoginnen und –pädagogen und die Schulärztin. Die Schulpartnerschaft wird im Wesentlichen mit dem Elternverein gepflegt und durch das Schulforum unterstützt (vgl. www.europaschule-linz.at, gesichtet März 2014).

Die Europaschule Linz präsentiert sich als innovative und modern denkende Schule. Sie rückt zentrale soziale Kompetenzen gepaart mit Wissensvermittlung bzw. Wissenserarbeitung in den Vordergrund, indem Lernen über soziale Beziehungen, Arbeitsorganisation und demokratische Grundprinzipien ermöglicht werden soll, was wiederum dem Lebenskompetenzansatz entspricht. Die Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen, die sich durch das Konzept wie ein roter Faden zieht, stellt ein wichtiges Element in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen dar. Aufgrund der zahlreichen Auszeichnungen der Schule und der Tatsache, dass sie als Praxisschule für die Praxisausbildung der Studierenden verantwortlich ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Europaschule in vielerlei Hinsicht am Puls der Zeit ist und sich ständig weiterentwickelt. Wie weit das Leitbild und das Konzept in seiner Gesamtheit gelebt und umgesetzt werden, kann aus den Informationen auf der Homepage nicht abgeleitet werden.

C MASSNAHMENPOOL

Die Grundidee der vorliegenden Arbeit ist die Erstellung eines Konzepts für die Europaschule Linz unter Einbindung aller gewonnenen Erkenntnisse. Neben dem Assessment der Schule werden auch noch Ergebnisse aus dem aktuellen Schulmonitoring eingebunden, das im Schuljahr 2013/14 durch die Abteilung Pädagogik und pädagogische Psychologie der Johannes Kepler- Universität durchgeführt wurde. Im Zuge der Recherchen, der Analyse von Best- Practice-Beispielen und der automatisch ausgewerteten Erhebungsdaten hat sich immer mehr gezeigt, dass die Erstellung eines maßgeschneiderten Konzepts für die Schule nicht sinnvoll und notwendig ist. Dies begründet sich einerseits darin, dass es bei keinen Wirksamkeitsnachweis gibt und andererseits bereits Konzepte zur Verfügung stehen, die dieses Kriterium erfüllen. Daher sind die im folgenden Kapitel angeführten Aspekte als Empfehlung für Maßnahmen zu sehen, wie sie im Wesentlichen auch in evidenzbasierten Programmen zu finden sind.

8 Ein mögliches Konzept

Aufgrund der empirischen Ergebnisse erweist sich ein Mehr- Ebenen- Ansatz auf Schul-, Klassen- und Individualebene, wie in den Best- Practice- Beispielen des WiSK- und Olweus- Programms dargestellt (siehe Kap. 4), als angemessen für die NMS/ Europaschule Linz. Zusätzlich sollten klare Ziele für die Intervention formuliert werden, die Partizipation der Schülerinnen und Schüler ermöglicht und unterstützt werden, die Stärkung positiver Beziehungen zwischen den Jugendlichen und Erwachsenen verfolgt und die Förderung der Lebenskompetenzen angestrebt werden (siehe Kap.3.1.2). Die Planung und Implementierung lehnt sich an die Schritte für eine erfolgreiche Umsetzung von Gewaltpräventionsprogrammen nach Thornton et. al. (2000) an wie in Abbildung 39 prozesshaft dargestellt, die sich auch für die Umsetzung

schulweiter Bullying- Maßnahmen eignen (vgl. Thornton 2000, zit. n. Scheithauer et. al. 2003, S.155-157).

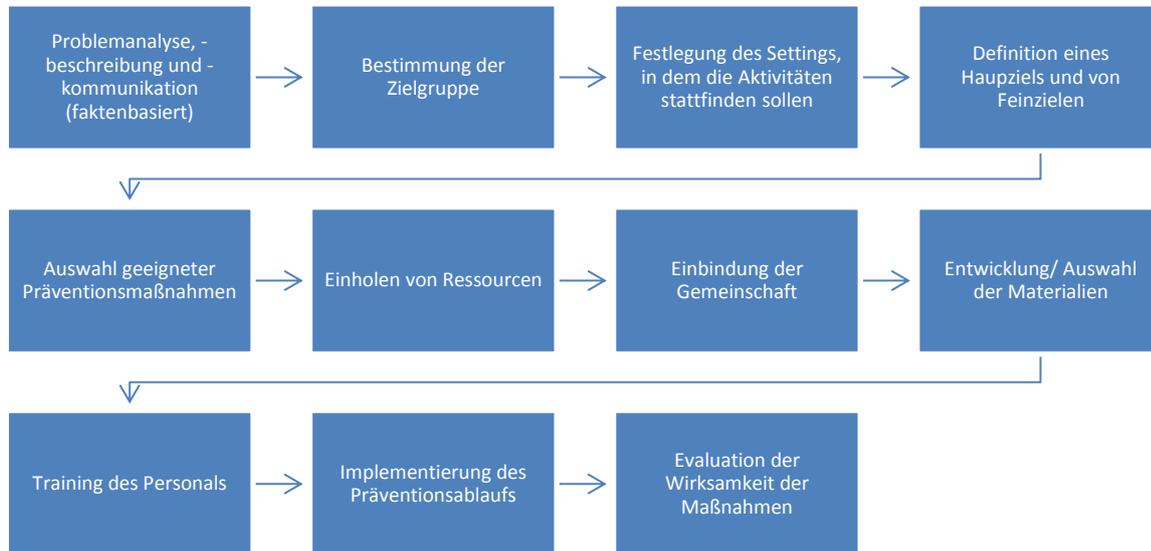


Abbildung 40: Umsetzungsphasen eines schulischen Gewaltpräventionsprogramms

8.1 Umsetzungsphasen

In den folgenden Unterkapiteln erfolgt die Darstellung der einzelnen Phasen zur Umsetzung der Maßnahmenempfehlungen nach Thornton (siehe Kap.8).

8.1.1 Problemanalyse, -beschreibung und -kommunikation

Die Phase der Problemanalyse ist bereits abgeschlossen und die Daten ausgewertet (siehe Kap. 6). In Folge müssen die Ergebnisse im Rahmen eines Pädagogischen Tages der Lehrerschaft, der Schulleitung, Schulassistentinnen und Schulassistenten, der Elternvertretung und den Experten wie z.B. dem Schulpsychologen der Schule präsentiert werden, um eine Bereitschaft sich des Themas anzunehmen und eine

Sensibilisierung für die Situation zu erreichen. Dies sind laut Olweus (2006, S.71) Grundbedingungen, die erfüllt sein müssen auf Seiten der Schule und der Eltern. Im Rahmen des Pädagogischen Tages erachtet es die Autorin der vorliegenden Arbeit bereits als sinnvoll und notwendig, den auch im WiSK Programm enthaltenen Aspekt zur Erarbeitung eines gemeinsamen Begriffsverständnisses einzubauen. Dabei geht es im Wesentlichen darum, die vorherrschenden Meinungen und Definitionen zu sammeln und in Folge eine Einigung über eine gemeinsame Grundhaltung zu erzielen. Hilfreich dafür ist vorab die Auseinandersetzung jeder und jedes einzelnen mit der persönlichen Definition von Gewalt. Es bedarf einer wissenschaftlich fundierten Klärung der Begriffe Gewalt und Mobbing bzw. Bullying um eine für alle gültige Definition von Gewalt zu formulieren. Im Anschluss daran ist die Präsentation der Ergebnisse der Selbstevaluation vorgesehen (siehe Kapitel 6.1, 6.2 und 6.3). Abschließend kann anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse der Ansatz zur Förderung positiver Jugendentwicklung dargestellt werden (siehe Kap. 3.1.1).

Die Anwesenheit o.a. Personen wird als wichtiger Bestandteil für die weiteren Schritte gesehen. Eine Akzeptanz der Maßnahmenempfehlungen soll im Besonderen bei den Lehrkräften als intrinsisch motiviertes Vorhaben wahrgenommen werden und nicht als eine von der Schulleitung aufgezwungene Schulentwicklung empfunden werden. Dies geht auch aus der im Schuljahr 2013/14 erfolgten Datenerhebung durch die Abteilung Pädagogik und pädagogische Psychologie der Johannes Kepler- Universität Linz (Langer & Moosbrugger, Projekt UIKE) hervor. Neues soll nicht als eine Verpflichtung empfunden werden, die man eigentlich nicht eingehen möchte.

8.1.2 Bestimmung der Zielgruppen der Prävention

Aufgrund der Ergebnisse aus der Selbstevaluation ergeben sich als Zielgruppe alle Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 6.1), die Lehrkräfte und die Schulleitung der NMS/ Europaschule Linz (siehe Kap. 6.3). Nach Bestimmung der Zielgruppen, was Teil des Pädagogischen Tages sein kann, wird angeraten, eine Schulkonferenz einzuberufen, um eine gemeinsam getroffene Vereinbarung zur Durchführung von

Maßnahmen herbeizuführen. In Anbetracht des In Kapitel 7.2 dargestellten Konzepts entspricht diese Vorgehensweise der an der Schule gepflegten Vereinbarungskultur.

8.1.3 Festlegung des Settings

Im Rahmen der Maßnahmenempfehlungen geplanten Aktivitäten finden in den jeweiligen Klassen der Schülerinnen und Schüler statt. Eine Ausnahme stellen eventuell stattfindende erlebnispädagogische und teambildende Aktivitäten dar, die im Turnsaal oder im Außenbereich der Schule abgehalten werden können.

8.1.4 Definition des Hauptziels und der Feinziele

Hauptziel:

Die Minimierung negativer Verhaltensweisen und die Stärkung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen in der Schule im Allgemeinen und auf Individualebene.

Feinziele:

Die folgenden Feinziele resultieren zum einen aus den Ergebnissen der durchgeführten Befragung (siehe Kap. 6.1 – 6.3) und zum anderen aus Rückmeldungen durch Kolleginnen und Kollegen und aus persönlichen Erfahrungen. Die Autorin der vorliegenden Arbeit möchte anmerken, dass die Zielfindung und Zielformulierung im Idealfall durch die mitwirkenden Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung erfolgen sollte, um eine Identifikation von Anfang an zu gewährleisten.

Die Schülerinnen und Schüler werden Kompetenzen durch das Angebot und die Teilnahme an unterschiedlichen Maßnahmen und Aktivitäten erwerben, damit sie auf lange Sicht in der Lage sind ...

... das Recht der anderen auf körperliche und seelische Unversehrtheit zu erkennen (Friedfertigkeit).

... anderen zu helfen, sich für andere einzusetzen und füreinander einstehen zu können (Hilfsbereitschaft).

... mit anderen zusammenzuarbeiten, Vorhaben gemeinsam zu planen und durchzuführen, Konkurrenzgefühle und Neid zu überwinden (Kooperationsfähigkeit).

... Gefühle differenziert und ohne Zorn zu äußern, Ärger zu bewältigen und Bedürfnisspannungen auszuhalten (Selbstbeherrschung).

... sich in andere einzufühlen, Mitgefühl zu zeigen, Rücksicht und Anteil nehmen zu können (Empathie).

... sich angemessen zu behaupten, sich zu beschweren, sich für seine Rechte einzusetzen und mit Gruppendruck umzugehen (Selbstbehauptung).

... Kritik konstruktiv zu äußern, Streit zu schlichten, Kompromisse einzugehen und verhandeln zu können (Konfliktfähigkeit).

... sich verständlich auszudrücken, aktiv zuzuhören, Ich- Botschaften zu senden, Rückmeldung in einer angemessenen Form zu geben und anzunehmen sowie jemanden etwas zu fragen und Bitten zu äußern (Kommunikationsfähigkeit).

... eigene Vorurteile zu erkennen und abzubauen und die Verschiedenartigkeit der Menschen zu respektieren (Toleranz).

... Aufgaben und Pflichten zu übernehmen und Lebensrollen zu erproben (Verantwortungsbewusstsein).

... zu grüßen, sich zu bedanken, um Erlaubnis zu fragen und sich für etwas zu entschuldigen (Höflichkeit).

(vgl. Bertet & Keller, 2011, S.31)

8.1.5 Auswahl geeigneter Maßnahmen

Die Auswahl geeigneter Maßnahmen erfolgt auf Basis der Erkenntnis, Einstellungen und Bedingungen zu schaffen, die das Gesamtausmaß negativer Verhaltensweisen an der Schule reduzieren sollen. Dafür bedarf es der Erarbeitung eines Gesprächsablaufs für Anlassfälle und konkreter Maßnahmen, wie sie das WiSK- Programm (siehe Kap. 4.3.3, Abb. 10) vorsieht. Das kann mithilfe realistischer Beispiele erarbeitet werden. Wichtig dabei ist, dass die Einbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgt. Als Ergebnis liegen der Schule dann Modelle für die Gesprächsführung mit dem Täter bzw. den Tätern vor, dem Opfer bzw. den Opfern und allen beteiligten und betroffenen Personen. Weitere Maßnahmen, die als notwendig erachtet werden und sich in Best-Practice- Beispielen (siehe Kap. 4.3 und 4.4) bewährt haben, sollen den Arbeitstreffen als Grundlage dienen.

8.1.6 Einholen von Ressourcen

Als eingegliederte Praxisschule der Pädagogischen Hochschule OÖ bietet sich an, Experten wie Erlebnispädagoginnen bzw. -pädagogen oder Lehrende der Hochschule als Ressource zu nutzen. Weiter gilt es abzuklären, welche Ressourcen einerseits für Fortbildungen und Informationsabende und andererseits für anfallende Kosten wie beispielsweise die Umgestaltung von Pausenbereichen zur Verfügung gestellt werden. Hierfür könnten einerseits die Hochschule als Schulerhalter und andererseits der Elternverein in Gespräche eingebunden werden.

8.1.7 Einbindung der Gemeinschaft

In dieser Phase erfolgt die Information der Eltern über die geplanten Maßnahmen in Form eines Elternabends, um das Bewusstsein dahingehend zu schärfen, dass

Maßnahmen gegen Gewalt keinen Makel darstellen, sondern als Qualitätsmerkmal einer Schule aufgefasst werden sollen.

8.1.8 Auswahl der Materialien

Aufgrund der Sichtung unterschiedlicher Materialien, die einerseits dem Anspruch Best- Practice gerecht werden (siehe Kap. 4.2.2, Abb. 7) und andererseits zu den unter Kapitel 8.1.4 definierten Ziele am besten passen, steht fest, dass es eine Vielzahl an Materialien gibt, deren Gestaltung übersichtlich und gut strukturiert ist, was den Einsatz im Unterricht erleichtert. Aufgrund der Tatsache, dass die Umsetzung fast ausschließlich durch Pädagoginnen und Pädagogen erfolgt, die auch in der Ausbildung der Studierenden tätig sind, wird ein kompetenter Umgang mit nicht selbst erstellten Materialien und ohne vorab erfolgte Schulung vorausgesetzt. Jedoch darf dies die Erstellung eigener Materialien, die konkrete Situationen und Anlassfälle bearbeiten, nicht ausschließen. Die Auswahl oder Erstellung von Materialien sollte in einzelnen Arbeitsschritten erfolgen. Im Anschluss daran wird in den einzelnen Klassenteams ein Zeitplan erstellt, um die Durchführung der Maßnahmen zu gewährleisten und eine Verbindlichkeit zu bewirken.

Der Zeitplan sollte auch Phasen für Feedback und Reflexion enthalten, um zu eruieren, was gut und was weniger gut gelaufen ist, was grundsätzlich auch im Konzept der Schule (siehe Kap. 7.2) für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler vorgesehen ist. Dem zufolge soll auch den an den Maßnahmen beteiligten bzw. teilnehmenden Schülerinnen und Schülern Feedback ermöglicht werden.

8.1.9 Implementierung von Präventionsmaßnahmen

Kempfert und Rolff (2005, S.252) benennen als die oberste Instanz in der Hierarchie der Verantwortlichkeit die Schulleitung. Trotzdem sind alle beteiligten Personen

mitverantwortlich. Am besten lässt sich dies durch die Einrichtung einer Steuergruppe organisieren. Nach Rolff (2007, S.18) sind Steuergruppen der Weg zum Erfolg, indem die Schule nicht nur der Ort ist, in dem man arbeitet, sondern an der man arbeitet.

Im Falle der Europaschule ist das eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, denen folgende Aufgaben obliegen:

- Terminkoordination für Arbeits- und Reflexionstreffen
- Sammeln, ergänzen und erarbeiten der Ergebnisse aus den einzelnen Treffen
- Moderation und Leitung der Arbeits- und Reflexionstreffen
- Organisation der Selbstevaluationen
- Aufbereitung der Daten aus den Erhebungen
- Schaffung von Transparenz in allen Phasen des Prozesses

Aufgrund der zahlreichen Aufgaben raten Kempfert und Rolff zu einem externen Berater, der die Arbeit der Steuergruppe begleitet und anlassgemäß schult. Im Fall der Europaschule bietet sich die Johannes Kepler- Universität an, die bereits ein Schul-Monitoring durchgeführt hat und an der laufenden Schulentwicklung und Qualitätssicherung interessiert ist.

Schulentwicklung stellt oftmals eine Herausforderung dar. Es gilt die Balance zu finden, zwischen intensiver Arbeit und einer Phase des Nichtstuns (vgl. Rolff, 2007, S.32). Die Kunst in der Schulentwicklung ist, das Feuer am Lodern zu halten. Auf der in Abbildung 41 dargestellten Zeitschiene, ist der Versuch zu sehen, eine über das Schuljahr gleichmäßige und realistische Verteilung der Arbeitsaufgaben zu schaffen.

Erfolgsbedingungen laut Langer und Moosbrugger (Projekt UIKE 2013/14) sind an der Europaschule auch, dass die Freiwilligkeit, an etwas mitzuwirken, gegeben sein muss. Die Lehrkräfte sind der Ansicht, dass sie selbst den großen Bereich der Arbeit leisten und möchten diesen nicht aufgezwungen bekommen. Aufgabe der Schulleitung während der Umsetzung ist einerseits die Förderung und Unterstützung bei der Umsetzung und andererseits die Forderung, die gemeinsam getroffene Vereinbarung zu verwirklichen. Dazu bedarf es eines Zeitplans, der allen verantwortlichen und eingebundenen Personen von Beginn an bekannt sein muss, um das Vorankommen und die Umsetzung zu gewährleisten. In Abbildung 42 (siehe Folgeseite) sind der Zeitplan und die einzelnen Umsetzungsschritte, die innerhalb eines Schuljahres stattfinden sollen, zu ersehen.



Abbildung 41: Zeitlicher Verlauf der Implementierung

Als erster Schritt wird der in Kapitel 8.1.1 dargestellte Pädagogische Tag abgehalten. Als bereits an der Schule vorhandene Maßnahme erfolgt im September die Erstellung der Pläne für die Pausenaufsicht und die Bewegte Pause, die im Turnsaal und bei entsprechendem Wetter im Freien stattfindet. Im selben Monat werden in den einzelnen Klassen die Klassenregeln erarbeitet bzw. überarbeitet. Im Oktober soll die erste Erhebung in allen Klassen erfolgen und in einer kurz darauf folgenden ersten Arbeitssitzung mit der Planung und Auswahl der auf den neuen und aktuellen Daten basierenden Maßnahmen begonnen werden. Zwischen den einzelnen Reflexionstreffen erfolgt die Umsetzung und Durchführung der erarbeiteten Maßnahmen. Das an der Schule im Juli jährlich abgehaltene Schulfest kann unter ein zum Thema Gewaltprävention passendes Motto gestellt werden, um zum Abschluss des Schuljahres gemeinsam erworbene oder erweiterte Kompetenzen der Schulgemeinschaft zu veranschaulichen und die Ernsthaftigkeit zum Ausdruck zu bringen.

8.1.10 Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahmen

Das eingehend zum Einsatz gekommene Selbstevaluationsinstrument AVEO bietet sich an, um regelmäßig Erhebungen damit durchzuführen und das Konzept weiterzuentwickeln. Die erste Erhebung liefert Daten, die es ermöglichen rasch auf extrem problematische Klassensituationen zu reagieren und bilden die Ausgangslage für die im Laufe des Schuljahres stattfindenden Aktionen.

Die Erhebung im Juni zeigt Veränderungen auf Schul- bzw. Klassenebene und stellt die Grundlage für die Erarbeitung weiterer Schritte für Gewaltpräventionsmaßnahmen an der Schule dar. Weitere Informationen liefern die Ergebnisse aus den Feedback- und Reflexionstreffen der Lehrerinnen und Lehrer, die Aufschluss darüber geben, welche Schwierigkeiten sich bei der Umsetzung einzelner Maßnahmen ergeben haben bzw. welche Maßnahmen besonders reibungslos verlaufen sind.

Das Schul- Monitoring im Rahmen des UIKE Projekts hat auch ergeben, dass in den vergangenen Jahren meist zu wenig Zeit für die Umsetzung von neuen Ideen war und

die Reflexionsphasen und Evaluation zu kurz gekommen sind. Diesen Punkten versucht die Autorin entgegenzuwirken, indem regelmäßig Reflexionsphasen in das Konzept eingebunden sind und die Evaluation einerseits durch AVEO und andererseits durch die Johannes Kepler- Universität ermöglicht werden.

9 Zusammenfassung

Der theoriegeleitete Teil dient dazu, einen Einblick in die umfassende Thematik „Gewalt“ zu erlangen. Dabei wird versucht, grundlegende Begriffe wie Gewalt, Mobbing und Bullying zu definieren. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen für die Ursache von aggressiven Verhaltensweisen, den Auswirkungen von Gewalt auf Opfer und Täter sowie eine Analyse gewaltbegünstigender Faktoren. Die schulische Gewaltpräventionsforschung lieferte Erkenntnisse darüber, dass die Förderung von Lebenskompetenzen den erfolgreichsten Ansatz universeller Prävention darstellt. Zusätzlich zeigen Best-Practice- Beispiele, wie das WiSK und das Olweus Programm, dass es sich bei Gewaltprävention um Schulentwicklung handelt. Es bedarf einer gemeinsamen Haltung, die jegliche Formen von Gewalt ablehnt. Der Weg zum Erfolg kann nur über ein Mehr- Ebenen- Konzept führen.

Im empirischen Teil der Arbeit erfolgte die Analyse der Situation an der NMS Europaschule Linz mittels eines standardisierten web- basierten Fragebogens zur Selbstevaluation. Insgesamt nahmen 189 Schülerinnen und Schüler und neun Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung teil. Aus den automatisch ausgewerteten Daten der befragten Schülerinnen und Schüler zu verbaler, relationaler und physischer Gewalt sowie Gewalt durch neue Medien ging hervor, dass Mitschülerinnen und Mitschüler in den letzten zwei Monaten Gewalt ausgeübt und erfahren haben. Die im Zentrum stehenden Hypothesen haben sich beide bestätigt. Einerseits tritt Gewalt auf und andererseits in unterschiedlichen Formen. Die Hypothese hinsichtlich der Belastung von Lehrerinnen und Lehrern durch Gewalthandlungen von Schülerinnen und Schülern hat sich ebenfalls bestätigt. Diese Belastung könnte auch in Verbindung

stehen mit dem Ergebnis, dass es doch einen erheblichen Anteil an Lehrerinnen und Lehrer gibt, die sich nicht immer bemühen, Gewalt zu verhindern.

Die gewonnenen Daten und theoretischen Erkenntnisse wurden herangezogen, um Handlungs- und Maßnahmenempfehlungen zu erarbeiten, die der NMS Europaschule Linz als Grundlage für Präventionsmaßnahmen dienen sollen.

Offen geblieben ist die Frage nach der Häufigkeit von Gewalthandlungen bei Knaben und bei Mädchen. Dieses Ergebnis hätte noch Eingang in die Auswahl der Maßnahmen finden können.

10 Literaturverzeichnis

- Alsaker, F. D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern- und wie man damit umgeht*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bandura, A. (1979). *Sozial- kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett- Cotta Verlag.
- Bauer, J. (2008). *Prinzip der Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Bauer, J. (2011). *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Bermüller, S., & Wiesner, C. (2012). Aggressives Schülerverhalten: Auftretenshäufigkeit und Zusammenhang mit schulischer Leistungsselektion. In F. Eder, *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 131-165). Münster: Waxmann Verlag.
- Bertet, R., & Keller, G. (2011). *Gewaltprävention in der Schule. Wege zu prosozialem Verhalten*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Brünig, L., & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- DeGEval (Hrsg.). (Dezember 2004). *Deutsche Gesellschaft für Evaluation- Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation*. Abgerufen am 14. Juli 2014 von <http://www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=24059>
- Diekmann, A. (2012). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Europaschule Linz*. (kein Datum). Abgerufen am März 2014 von <http://www.europaschule-linz.at/>
- Europaschule Linz- Das Konzept*. (kein Datum). Abgerufen am März 2014 von <http://www.europaschule-linz.at/europaschule.html>

- Europaschule Linz- Schulvereinbarung.* (kein Datum). Abgerufen am März 2014 von http://www.europaschule-linz.at/fileadmin/Daten_Europaschule/Dateien/Schulvereinbarung.pdf
- Gugel, G. (2006). *Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit.* Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Herrmann, U. (2010). Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In R. Caspary, *Lernen und Gehirn* (S. 85-98). Freiburg: Herder.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2007). *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kempfert, G., & Rolff, H. G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfadens für Pädagogisches Qualitätsmanagement.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz.* (26. Jänner 2014). Abgerufen am 4. August 2014 von <http://www.kphgraz.at/fileadmin/Symposien/Gewalt-2014/Tagung-Gewaltpraevention-Haller-Weisse-Feder-260114.pdf>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys.* Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten- und tun können.* Bern: Verlag Hans Huber.
- Preiser, S., & Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. *Report Psychologie* 28, 11/12, S. 661-666.
- Rigby, K. (2012). *Bullying Interventions in Schools. Six Basic Approaches.* Oxford: Wiley- Blackwell.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen.* Göttingen: Hogrefe- Verlag.

- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe- Verlag.
- Spiel, C. (2012). *Prävention von Gewalt. Förderung sozialer Kompetenz*. Abgerufen am Juni 2014 von http://gpv.ooe.gruene.at/uploads/media/Christiane_Spiel_Praevention_Gewalt_Foerderung_Sozialer_Kompetenz_Nov_2012.pdf
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (Oktober 2007). Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten "Gemeinsam gegen Gewalt". Abgerufen am 16. Mai 2014 von <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/43/bericht-generalstrategie-29102007-ohne-anhang.pdf>
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (März 2011). *Gemeinsam gegen Gewalt*. Abgerufen am 23. Juni 2014 von <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/811/projektbericht-self-assessment.pdf>
- Strohmeier, D., Atria, M., & Spiel, C. (2008). WiSK- Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti, & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen- Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 214-230). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Strohmeier, D., Atria, M., & Spiel, C. (kein Datum). *Universität Wien*. Abgerufen am 21. Mai 2014 von http://homepage.univie.ac.at/margarete.halmetschlager/download/Strohmeier_et_al_WiSK_Buch-Bildungspsychologie.pdf
- Strohmeier, D., Gradinger, P., Schabmann, A., & Spiel, C. (2012). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In F. Eder, *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 166-209). Münster: Waxmann Verlag.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSK Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, S. 71-84. doi:10.1002/yd.20008

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (16. September 2010). Effectiveness of school- based programs to reduce bullying: a systematic and meta- analytic review. Springer Link. Abgerufen am 29. Dezember 2013 von <http://link.springer.com/article/10.1007/s11292-010-9109-1#page-1>
- Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2007). Positive Jugendentwicklung und Prävention. In B. Röhrle, *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 103-126). Tübingen: DGTV-Verlag.
- Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2014). Abgerufen am 8. Juni 2014 von http://www.nelecom.de/pdf/silbereisen_weichold_positive_jugendentwicklung_und_praevention.pdf
- Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (kein Datum). *Thüringer Bildungsmodell- Neue Lernkultur in Kommunen*. Abgerufen am Mai 2014 von http://www.nelecom.de/pdf/silbereisen_weichold_positive_jugendentwicklung_und_praevention.pdf
- WHO. (1997). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Geneva. Abgerufen am 6. Februar 2014 von http://asksource.info/pdf/31181_lifeskillsed_1994.pdf

11 Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Begriffsklärung Bullying	11
Abbildung 2: Gewalttheorien.....	14
Abbildung 3: Schulspezifische Bedingungen als Risikofaktoren.....	25
Abbildung 4: Internale und externale Entwicklungsressourcen.....	31
Abbildung 5: Ziel von Präventionsprogrammen	35
Abbildung 6: Modell zur Prävention von Problemverhalten	36
Abbildung 7: Tabelle über zehn ausgewählte Programme	48
Abbildung 8: Prinzipien des Programms.....	49
Abbildung 9: Zielgruppen.....	50
Abbildung 10: Bestandteile des WiSK Programms als ganzheitliches Schulkonzept51	
Abbildung 11: Ablaufplan des WiSK Programms für eine Schule	52
Abbildung 12: Maßnahmenkatalog auf Schulebene nach Olweus.....	59
Abbildung 13: Maßnahmenkatalog auf Klassenebene nach Olweus	63
Abbildung 14: Maßnahmenkatalog auf Individualebene nach Olweus.....	64
Abbildung 15: Zusammensetzung der gesamten Stichprobe	73
Abbildung 16: Datennutzung auf unterschiedlichen Ebenen	74
Abbildung 17: Opfer von Gewalt und Bullying- Schulebene	75
Abbildung 18: Täter von Gewalt und Bullying- Schulebene	76
Abbildung 19: Empathie- Schulebene.....	77
Abbildung 20: Überzeugungen bezüglich Gewalt- Schulebene	78
Abbildung 21: Verantwortungsübernahme- Schulebene.....	78
Abbildung 22: Klassenklima- Schulebene.....	79
Abbildung 23: Vorgehen gegen Gewalt- Schulebene	79
Abbildung 24: Opfer von verbaler Gewalt- Klassenebene	81
Abbildung 25: Opfer von relationaler Gewalt- Klassenebene	81
Abbildung 26: Opfer von physischer Gewalt- Klassenebene	82
Abbildung 27: Opfer von Gewalt durch neue Medien- Klassenebene	83
Abbildung 28: Täter von verbaler Gewalt- Klassenebene.....	84
Abbildung 29: Täter von relationaler Gewalt- Klassenebene	84
Abbildung 30: Täter von physischer Gewalt- Klassenebene.....	85
Abbildung 31: Täter von Gewalt durch neue Medien- Klassenebene	86

Abbildung 32: Empathie- Klassenebene.....	87
Abbildung 33: Überzeugungen bezüglich Gewalt- Klassenebene	87
Abbildung 34: Verantwortungsübernahme- Klassenebene.....	88
Abbildung 35: Klassenklima- Klassenebene.....	89
Abbildung 36: Vorgehen bei Gewalt in der Schule- Klassenebene.....	90
Abbildung 37: Ergebnisse Lehrkräfte/ Fallbeispiele	91
Abbildung 38: Einstellungen und Umgang im Kollegium	92
Abbildung 39: Belastung durch Gewalt.....	93
Abbildung 40: Umsetzungsphasen eines schulischen Gewaltpräventionsprogramms	103
Abbildung 41: Ablauf der Phase Problemanalyse, -beschreibung und –kommunikation	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 42: Zeitschiene der Implementierung.....	110