

Saskia Niproschke

Schule als Präventionsinstanz

Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann

Zusammenfassung

Das Thema schulische Gewaltprävention ist von anhaltender Relevanz für die Schulforschung und die Schulpraxis. Der Beitrag nimmt die Schule als Ort der Gewaltprävention in den Blick. Ausgehend von Befunden der Gewalt- und Präventionsforschung wird die Bedeutung von Programm- und schulklimatischen Ansätzen für die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern dargelegt und diskutiert.

Schlüsselwörter: Gewaltforschung, Gewaltprävention, soziale Kompetenz

School as Prevention Context

How School Violence Prevention Can Develop Social Skills of Students

Summary

Prevention of violence in schools is of particular importance for school research and school practice. This paper highlights the school as a context of violence prevention. Based on the latest results of school violence research and findings of school violence prevention, the importance of program and school climate approaches for the promotion of social skills of students is argued and discussed.

Keywords: violence research, prevention of violence, social skills

1. Problemaufriss und Zielsetzung

Schulische Gewalt und deren Prävention sind zwar keine neuen Themen, doch angesichts sich wandelnder Verhältnisse gilt es jeweils neu zu prüfen, wie sich Gewalt in der Schule äußert und welche präventiven Maßnahmen sich als erfolgreich erweisen.¹ Die *Gewaltforschung* zeigt, dass sowohl die Familie, Freunde und Peers als auch

1 Exemplarisch hierfür steht der neue Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg, in dem durch Gewaltprävention als fachübergreifendes Thema an Schulen die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern gefördert werden soll.

die Schule als soziale Kontexte gewaltverstärkend, aber auch gewaltmindernd wirken können. Da alle Kinder und Jugendlichen die Schule besuchen müssen, kann sie als der zentrale Ort für gewaltpräventive Maßnahmen angesehen werden. Als Sozialraum hat sie zudem Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, denen eine entscheidende Rolle für das Gelingen von gewaltpräventiven Maßnahmen zukommt (vgl. Melzer 2015). *Soziale Kompetenzen* umfassen überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich darin auszeichnen, situationsspezifische soziale Anforderungen erfolgreich bewältigen und – mit der Akzeptanz anderer – eigene Ziele verwirklichen zu können (vgl. Kanning 2002, S. 155). Sozial kompetentes Verhalten orientiert sich an gesellschaftlichen Normen und Werten und entfaltet seine Wirkung in sozialen Interaktionen. Ziel der Vermittlung sozialer Kompetenzen ist es, gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (vgl. Scheithauer 2015, S. 431).

Viele Präventionsprogramme bieten den Schulen und Lehrkräften Ansatzpunkte zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, z.B. allumfassende Verhaltenstrainings für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte, themenzentrierte Fortbildungen für Lehrkräfte, aber auch vereinzelte Maßnahmen auf Unterrichtsebene, wie etwa die gemeinsame Erarbeitung von Regeln und die Schaffung demokratischer Lerngelegenheiten (vgl. Wedemann 2014, S. 77; Schubarth 2013, S. 102-105). Die Schulen greifen vielfach auf solche Programme und Maßnahmen zurück. Prävention an der Schule aber umfasst mehr als nur den Einsatz von standardisierten Programmen, da auch Aspekte des Schulklimas und dessen Qualität für die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011). Unter *Schulklima* wird hier die subjektiv wahrgenommene Atmosphäre in den Lernumwelten der Schule verstanden, z.B. in der Klasse und im Unterricht (vgl. Eder 2002, S. 213f.). Für das Schulklima sind sowohl institutionelle Faktoren, z.B. der Führungsstil der Schulleitung oder die Öffnung der Schule nach außen, als auch individuelle Merkmale, wie etwa Werte und Einstellungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler, die Qualität der sozialen Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern, unter den Lehrkräften und zwischen diesen beiden Gruppen, entscheidend (vgl. Freitag 1998, S. 33). Im Unterschied zur großen Aufmerksamkeit, die *Programmansätzen* zuteil wird, finden *schulklimatische Ansätze* bislang wenig Beachtung. Dies gilt sowohl für die Frage nach ihrer Eignung zur Erklärung von Gewalt als auch hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zur Prävention und zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Melzer/Schubarth 2016).

Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern fördern kann und welche Rolle Programm- und schulklimatischen Ansätzen dabei zukommt. Ausgehend von Befunden der schulbezogenen Gewaltforschung werden schulklimatische Potenziale und Risiken aufgezeigt (Abschnitt 2). Daran anschließend wird ein Überblick zu Befunden der schulbezogenen Präventionsforschung hinsicht-

lich fördernder und hemmender Bedingungen von Programmmaßnahmen gegeben (Abschnitt 3).

2. Zur Rolle schulklimatischer Ansätze bei der schulischen Gewaltprävention und Förderung sozialer Kompetenzen

Gewalt an Schulen ist seit mehreren Jahrzehnten Gegenstand von Forschungsarbeiten. Mittlerweile liegt eine Vielzahl an Forschungsbefunden vor, die gewaltbereites Verhalten von Schülerinnen und Schülern erklären helfen. Ein zentrales Ergebnis der *schulbezogenen Gewaltforschung* ist ein differenzierter Gewaltbegriff: Gewalt ist – zusammengefasst – die vorsätzliche, zielgerichtete Schädigung gegenüber einer Person, einer Gruppe oder gegenüber Gegenständen. Folgende Formen von Gewalt sind zu unterscheiden: verbale Gewalt (z.B. Beleidigungen, Beschimpfungen), physische Gewalt (z.B. körperliche Verletzungen) und psychische Gewalt (z.B. soziale Ausgrenzung), wobei für alle Formen ein Kräfteungleichgewicht zwischen Opfern und Tätern charakteristisch ist. Zudem findet das Phänomen Mobbing weite Verbreitung, welches durch wiederholte Schädigungsabsicht gekennzeichnet ist (vgl. Melzer/Schubarth 2015).

Die Forschungsbefunde geben auch Aufschluss über die Verbreitung von Gewalt in der Schule. Am häufigsten tritt verbale Gewalt auf, gefolgt von psychischer und physischer Gewalt. Entscheidend ist auch das Alter: Während die Gewaltbereitschaft zunächst bis etwa zum 15. Lebensjahr zunimmt, geht sie mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler und der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten wieder zurück. Bei gewaltbereiten Jugendlichen sind Unterschiede hinsichtlich der Gewaltform und hinsichtlich des Geschlechts bis in das mittlere Jugendalter festzustellen: Während physische Gewalt abnimmt, steigt das Ausmaß psychischer und verbaler Formen an. Physische Gewalt ist bei Jungen häufiger als bei Mädchen zu beobachten. Mädchen hingegen üben öfter psychische Formen von Gewalt aus. Bei verbaler Gewalt unterscheiden sich die Geschlechter nicht voneinander (vgl. Melzer/Schubarth 2016).

Bislang gibt es kaum Studien über die Entwicklung des Ausmaßes an schulischer Gewalt. Die wenigen nationalen und internationalen Befunde weisen jedoch auf eine Gewaltabnahme hin. Dies gilt auch für Deutschland, wie z.B. die Ergebnisse der HBSC-Studie (*Health Behaviour in School-aged Children*; Melzer et al. 2012) oder die Studien zu einzelnen Bundesländern, z.B. für Hamburg (Block/Brettfeld/Wetzels 2007), Bayern (Fuchs et al. 2009), Brandenburg (Kleeberg-Niepage/Sturzbecher 2012) und eine aktuelle Studie zu Sachsen (Niproschke et al. 2016) zeigen. Auch internationale Studien konstatieren rückläufige Trends für traditionelle Gewaltformen, wo-

hingegen neuere Formen, wie Cybermobbing, zugenommen haben (vgl. Wachs et al. 2016).

Schulische Gewalt ist weder zu dramatisieren noch zu verharmlosen. Bestehende Probleme (z.B. hohes Ausmaß verbaler Gewalt) und neue Herausforderungen (z.B. neue Gewaltphänomene wie Cybermobbing) machen darauf aufmerksam, dass das Thema „Gewaltprävention an Schulen“ tagesaktuell ist. Zugleich deuten die Befunde auf Defizite hinsichtlich der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern hin und darauf, dass schulische Gewaltprävention hier ansetzen sollte, um gewalthaltigem Verhalten entgegenzuwirken (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011).

Im Folgenden wird anhand empirischer Erkenntnisse diskutiert, welche schulischen Potenziale und Risiken im Rahmen schulischer Gewaltprävention für die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gegeben sind.

2.1 Zur Rolle der Schule

Äußere Umwelten, wie die Familie oder Freunde, beeinflussen die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie ihr (gewaltbereites) Verhalten ab der frühen Kindheit (vgl. Beelmann 2012). Aber auch die Schule ist ein einflussreiches Umfeld für die Entwicklung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen der Qualität des Schulklimas, dem Ausmaß von Schülergewalt und der Entwicklung sozialer Kompetenzen hin (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011; Nickerson et al. 2014). Schulklimatische Faktoren, die in Verbindung mit schulischer Gewalt und der Entwicklung sozialer Kompetenzen gebracht werden, sind z.B. ein restriktives und etikettierendes Lehrerverhalten, das Fehlen eines schülerorientierten Unterrichts, negativ bestimmte soziale Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen ihnen und Lehrkräften, ungenügende Schülerpartizipation etc. (vgl. Baier et al. 2009; Wang/Berry/Sweaver 2013). Daher sind positiv bestimmte Lehrer-Schüler-Beziehungen für die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht sowie das Schülerverhalten besonders relevant (vgl. Raufelder 2010; Tausch 2008).

Problematisches und gewalthaltiges Verhalten von Lehrkräften (z.B. Bloßstellen, Demütigung, Handgreiflichkeiten, sexuelle Belästigung) hat für das Ausmaß schulischer Gewalt und die Möglichkeiten, soziale Kompetenzen zu erwerben, eine zentrale Bedeutung. In den vorliegenden Untersuchungen zu Gewalt an Schulen spielt dieser Aspekt jedoch bislang eine untergeordnete Rolle (vgl. Schubarth/Ulbricht 2015). Die wenigen Befunde zum gewalthaltigen Verhalten von Lehrkräften verweisen auf eine hohe Ausprägung psychischer und verbaler Formen von Gewalt; physische Übergriffe sind hingegen seltener zu beobachten (vgl. Heinzl 2014; Schmitz et al. 2006). Infolge der neuen Debatten zur Lehrerprofessionalität, zur Demokratiepädagogik und zu

Kinderrechten finden problematisches Lehrerverhalten und dessen Auswirkung auf die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stärker Berücksichtigung in Forschungen (vgl. Prengel/Winklhofer 2014). Dies könnte auch von der Forschung zu Gewalt und Gewaltprävention in der Schule für die Untersuchung einflussgebender Faktoren auf die Schüलगewalt stärker aufgegriffen werden. Potenzial bieten z.B. folgende schulklimatische Ansätze: ein schülerorientierter und partizipativer Unterricht, ein anerkennendes und wertschätzendes Lehrerverhalten sowie auf Vertrauen, Respekt und Akzeptanz beruhende Lehrer-Schüler-Beziehungen.

2.2 Zur Rolle der Lehrkraft

Ein wichtiger schulklimatischer Ansatz, um schulischer Gewalt entgegenzuwirken und positiv auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen Einfluss zu nehmen, ist das Verhalten der Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber. Dabei ist die Vorbildfunktion, welche die Lehrkraft durch ihr Handeln bei Gewalt vermittelt, entscheidend. Die Studie von Baier et al. (2009) zeigt z.B., dass ein unmittelbares Eingreifen von Lehrkräften bei Gewaltvorfällen das Risiko von Gewalt- und Mobbingereferenzen bei Schülerinnen und Schülern mindert. Sie geben damit ein gutes Beispiel und motivieren Schülerinnen und Schüler, bei Gewalt zu intervenieren und sich gegen Gewalt einzusetzen. Diese Sichtweise wird durch das lerntheoretische Modell nach Bandura (1979) unterstützt, demzufolge Verhaltensweisen und Einstellungen durch Beobachtungen und Nachahmung entwickelt werden. Allerdings deuten Befunde anderer Studien darauf hin, dass vor allem angehende Lehrkräfte in Gewaltsituationen aufgrund unzureichender Kompetenzen oft verunsichert sind; z.B. bemängeln angehende Lehrkräfte die fehlende Vermittlung von Konfliktlösestrategien und deren konkrete Anwendung in solchen Situationen (vgl. Gröschner/Nicklaussen 2008; Schubarth/Speck/Seidel 2007). Darauf weisen z.B. auch Blain-Arcaro et al. (2012) hin, die ermittelt haben, dass sowohl angehende als auch berufserfahrene Lehrkräfte sich mehr Trainings und Weiterbildungen zu dieser Thematik wünschen.

Wenn Lehrkräfte als Vorbilder wirken und die Entwicklung von sozialen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern unterstützen sollen, dann benötigen sie vor allem ein differenziertes Gewaltverständnis. Je mehr dies der Fall ist, desto häufiger greifen sie auch in Gewalt- und Mobbing-situationen ein, was wiederum zur positiven Vorbildwirkung beiträgt, wie Bilz et al. (im Druck) zeigen. Daher sind sowohl die universitäre Lehrerausbildung als auch die Lehrerfortbildung aufgefordert, angehende und im Beruf stehende Lehrkräfte im Umgang mit Gewalt entsprechend aus- und fortzubilden. Innerhalb der Schule können Supervisionen eine weitere Möglichkeit darstellen, Raum zum Austausch über Probleme und Fortschritte anzubieten.

2.3 Zur Rolle inner- und außerschulischer Kooperationen

Den komplexen Anforderungen an die Schule hinsichtlich der Gewaltprävention, der Stärkung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und der Gestaltung eines positiven, wertschätzenden Schulklimas kann jene nur genügen, wenn sie auch auf außerschulische Unterstützung und Ressourcen von außerhalb der Schule zurückgreifen kann. Verschiedene Untersuchungen lassen erkennen, dass nicht nur innerschulische, sondern auch außerschulische Kooperationen Lernumwelten positiv gestalten und Schulentwicklungsprozesse fördern. Ferner dienen solche Kooperationen als Entlastungs- und Schutzfaktor für Lehrkräfte, können deren kompetenten Umgang mit Gewalt begünstigen und die Umsetzung verschiedener Maßnahmen qualitativ verbessern (vgl. z.B. Fussangel/Gräsel 2012; Rothland 2007). Internationale Studien verdeutlichen zudem, dass Schulen mit einer ausgeprägten Lehrerkooperation ein geringeres Gewalt- und Mobbingausmaß verzeichnen und dass die gewaltpräventive Praxis davon profitiert (vgl. Ertesvåg/Roland 2015). Dass Kooperationen zwischen Lehrkräften in deutschen Schulen über fachliche Angelegenheiten hinaus eher die Ausnahme darstellen, zeigt die Untersuchung von Fussangel (2008).

Nach Melzer (2015) ist auch die Bereitschaft zur Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen bedeutsam, z.B. Kooperationen mit Vereinen, sozialpädagogischen Einrichtungen oder der Polizei. Diese können beratend tätig sein, Fortbildung anbieten und somit dabei helfen, gewaltfördernde Risikobereiche positiv zu beeinflussen sowie zu einem guten und gewaltpräventiven Schulklima beizutragen, was sich wiederum vorteilhaft auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auswirkt (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass inner- und außerschulische Vernetzungen die Effektivität schulischer Gewaltprävention steigern können. Dafür spricht, dass innerschulische Kooperationen im engen Zusammenhang mit dem Schulklima sowie mit einem konfliktarmen und pro-sozialen Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern stehen. Außerschulische Kooperationen können gewaltpräventive Potenziale und Ressourcen zur sozialräumlichen Gestaltung bieten.

3. Zur Rolle von Programmansätzen bei der schulischen Gewaltprävention und Förderung sozialer Kompetenzen

Schulische Gewaltprävention geht oft mit der Vorstellung einher, dass die Durchführung von Präventionsprogrammen effektiv sei. Auch nach Schwedes (2009) scheint der Einsatz dieser Programme allgemein als wirksame Strategie zu gelten. In einigen wenigen Studien ist die Verbreitung und Umsetzung solcher Ansätze un-

tersucht worden. Deren zentrale Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt (vgl. Baier et al. 2010; Karing/Beelmann/Haase 2015; Schwedes 2009). Die Befunde geben Aufschluss über entscheidende Voraussetzungen für die Gewaltprävention und die Entwicklung sozialer Kompetenzen unter Anwendung von Programmen.

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass nach Aussagen der befragten Schulen die Mehrheit gewaltpräventive Programme durchführt. Thematischer Schwerpunkt der Maßnahmen ist insbesondere die Förderung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern und damit einhergehend die Prävention von Verhaltensproblemen. Zugleich weisen die Studien auf Grenzen hin, welche die Wirksamkeit von gewaltpräventiven und soziale Kompetenzen fördernden Programmen beeinflussen:

- Fast die Hälfte aller Maßnahmen sind kurzzeitige Projekte von ein paar Wochen oder gar Unterrichtsstunden. Dies schränkt die (nachhaltige) Wirksamkeit ein.
- Im Schnitt nutzt die Hälfte der Schulen abgewandelte Präventionskonzepte, doch mit den Programmveränderungen ist die Gefahr einer inadäquaten Implementation verbunden.
- Hinzu kommt, dass nur rund ein Drittel solcher Programme wissenschaftlich begleitet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft wird.
- Insbesondere die Lehrkräfte sind für die Planung und Umsetzung der Maßnahmen zuständig. Demzufolge übernehmen sie eine große Verantwortung für den Erfolg solcher Präventionsmaßnahmen. Die Bereitschaft zu innerschulischen Kooperationen und zu außerschulischen Unterstützungssystemen ist hingegen gering ausgeprägt.
- Lehrkräfte bemängeln neben finanziellen Engpässen auch fehlende zeitliche Ressourcen. Im Durchschnitt stehen den Lehrkräften für die Präventionsarbeit ein bis drei Stunden pro Woche zur Verfügung.
- Schulische Gewaltprävention bedeutet auch, Handlungskompetenzen der Lehrkräfte für einen professionellen Umgang mit Gewalt zu fördern: Nur fünf Prozent der Fortbildungen werden für den Bereich der Gewaltprävention genutzt; an Gymnasien sind es sogar nur zwei Prozent.

Programme zur schulischen Gewaltprävention sind für die schulische Präventionspraxis zwar wichtig, aber um wirksam sein zu können, müssen folgende Rahmenbedingungen gewährleistet sein: die Sicherstellung hinreichender Personal- und Zeitressourcen, die Möglichkeit der Fort- und Weiterbildung, eine Verbesserung der inner- und außerschulischen Kooperationen usw. Wenn Programme als ein Ansatz schulischer Gewaltprävention wirken und entsprechend soziale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern fördern sollen, dann gelingt dies vor allem durch deren längerfristige Einbindung (vgl. Beelmann 2014; Niproschke/Schubarth 2015). Um soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen positiv mitzugestal-

ten, werden entwicklungsbegleitende und auf deren Wirkung hin überprüfte Ansätze² oder zumindest interne Qualitätskontrollen benötigt. Für das Land Brandenburg stellen z.B. das positiv evaluierte Schulprogramm „Wir für uns – eine Schule mit Identität ist eine Schule mit Zukunft“ (vgl. Schanzenbächer/Billing 2015) oder „Mit-Ein-Ander in Kita und Schule“ (vgl. Breitschwerdt 2014) aufgrund ihrer Erfolge richtungsweisende Ansätze dar. Für die Erhöhung sozialer Kompetenzen ist es das Ziel, ein positives Schulklima und Vernetzungen inner- und außerhalb der Schule zu fördern.

4. Fazit

Der Beitrag zeigt, dass schulische Gewaltprävention eine umfassende Aufgabe für Schulen ist und eine überfachliche Aufgabe bzw. eine Querschnittsaufgabe darstellt. Schulische Gewaltprävention kann den Forschungsergebnissen nach einen Beitrag zur Gestaltung sozialer Beziehungen der in der Schule Lehrenden und Lernenden und damit des Schullebens leisten sowie soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften fördern. Sozialen Kompetenzen kommt eine Schlüsselfunktion zu, da sie positiv auf das allgemeine Verhalten der Schülerinnen und Schüler wirken, ein gezieltes Eingreifen im Fall von Gewalt fördern und das Schulklima verbessern können. Ziel sollte es deshalb sein, die Förderung sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler noch umfassender zu berücksichtigen und zu optimieren und auch im Rahmen anderer Querschnittsaufgaben in der Schule, z.B. Demokratieerziehung oder Interkulturelle Bildung und Erziehung, einzubeziehen.

Die Forschungsbefunde zum Thema schulische Gewalt und Gewaltprävention verdeutlichen, dass die Schule selbst sowohl Teil des Problems als auch zugleich Teil der Lösung ist. Förderlich sind schulklimatische Ansätze, wie z.B. vielfältige identitätsstützende soziale Beziehungen innerhalb der Schule, ein anerkennendes und vorbildliches Lehrerverhalten sowie inner- und außerschulische Kooperationen. Daneben sind Programme als gewaltpräventiver Ansatz effektiv, wenn sie langfristig und in gemeinsamer Verantwortung umgesetzt, ausreichend Ressourcen bereitgestellt und die Programme professionell begleitet werden. Die Wirksamkeit von Gewaltpräventionsprogrammen steht im engen Zusammenhang mit der Ausprägung und Qualität schulklimatischer Merkmale. Daraus folgt, dass die Schule als Präventionsinstanz an Relevanz gewinnt.

2 Einen breiten Überblick zu Programmansätzen bieten z.B. Kliegel/Zeintl/Windemuth (2011) oder die Internet-Datenbank „Grüne Liste Prävention“ (Groeger-Roth 2014). Hier können sich Schulen nicht nur über die Effektivität von Programmansätzen informieren, sondern erfahren auch, was für deren Anwendung erforderlich ist.

Literatur und Internetquellen

- Baier, D./Pfeiffer, C./Simonson, J./Rabold, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Nr. 107). Hannover: KFN.
- Baier, D./Pfeiffer, C./Rabold, S./Simonson, J./Kappes, C. (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland. Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Nr. 109). Hannover: KFN.
- Bandura, A. (1979): Sozialkognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beelmann, A. (2012): Perspektiven entwicklungsbezogener Kriminalprävention. Desiderate und zukünftige Herausforderungen. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 6, H. 2, S. 85-93.
- Beelmann, A. (2014): Implementation als Voraussetzung und Herausforderung für wirksame Präventionsarbeit in der Praxis: Stand der Forschung. In: Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (Hrsg.): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn: DFK, S. 29-46.
- Bilz, L./Steger, J./Fischer, S./Schubarth, W./Kunze, U. (im Druck): Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik.
- Blain-Arcaro, C./Smith, J.D./Cunningham, C.E./Vaillancourt, T./Rimas, H. (2012): Contextual Attributes of Indirect Bullying Situations That Influence Teachers' Decisions to Intervene. In: Journal of School Violence 11, H. 3, S. 226-245.
- Block, T./Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Umfang, Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt und -delinquenz in Hamburg 1997-2004. Hamburg: Universität Hamburg, Forschungsbericht.
- Breitschwerdt, M. (2014): Nachhaltige Gewaltprävention und Entwicklungsförderung in Netzwerken aus Kita und Schule. Ausgewählte Aspekte und Erfahrungen zum Konzept Mit-Ein-Ander (Mea). In: Schubarth, W. (Hrsg.): Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam: Universitätsverlag, S. 263-313.
- Eder, F. (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft 30, H. 3, S. 213-229.
- Ertesvåg, S.K./Roland, E. (2015): Professional Cultures and Rates of Bullying. School Effectiveness and School Improvement. In: An International Journal of Research, Policy and Practice 26, H. 2, S. 195-214.
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit. Weinheim/München: Juventa.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J./Baur, N. (2009): Gewalt an Schulen: 1994 – 1999 – 2004. Wiesbaden: VS.
- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Diss. Universität Wuppertal. URL: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/GFEDG3V4IGWXUIY5SEZDUVSRDWOCWNTC/full/1.pdf>; Zugriffsdatum: 22.02. 2016.
- Fussangel, K./Gräsel, C. (2012): Lehrerkooperation aus der Sicht der empirischen Schulforschung. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS, S. 29-40.
- Groeger-Roth, F. (2014): Die „Grüne Liste Prävention“ – ein Beitrag zur nachhaltigen Kriminalprävention. In: Schubarth, W. (Hrsg.): Nachhaltige Prävention von Krimina-

- lität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam: Universitätsverlag, S. 125-141.
- Gröschner, A./Nicklaussen, J. (2008): Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele. Weinheim/Basel: Beltz, S. 132-157.
- Heinzel, F. (2014): Kinderrechtlich relevante Schulerinnerungen an Lehrerhandeln in der Grundschule – Textanalysen. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 267-280.
- Kanning, U.P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210, H. 4, S. 154-163.
- Karing, C./Beelmann, A./Haase, A. (2015): Herausforderungen von Präventionsarbeit an Grundschulen. In: Prävention und Gesundheitsförderung 10, H. 3, S. 229-234.
- Kleeberg-Niepage, A./Sturzbecher, D. (2012): Jugendgewalt und Reaktionen des sozialen Umfeldes. In: Sturzbecher, D./Kleeberg-Niepage, A./Hoffmann, L. (Hrsg.): Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher. Wiesbaden: VS, S. 145-168.
- Kliegel, M./Zeintl, M./Windemuth, D. (2011): IAG Report 3/2011. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstudie. Dresden: DGUV.
- Melzer, W. (2015): Wissenschaftsbasierte Kriminalitätsprävention an Schulen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Kriminalprävention im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven zentraler Handlungsfelder. München: DJI, S. 99-125.
- Melzer, W./Oertel, L./Ottova, V./HBSC-Team Deutschland (2012): Mobbing und Gewalt an Schulen. Entwicklungstrends von 2002 bis 2010. In: Gesundheitswesen 74, H. 1, S. 76-83.
- Melzer, W./Schubarth, W. (2015): Gewalt. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-29.
- Melzer, W./Schubarth, W. (2016): Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 59, H. 1, S. 66-72.
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickerson, A.B./Singleton, D./Schnurr, B./Collen, M.H. (2014): Perceptions of School Climate as a Function of Bullying Involvement. In: Journal of Applied School Psychology 30, H. 2, S. 157-181.
- Niproschke, S./Oertel, L./Schubarth, W./Ulbricht, J./Bilz, L. (2016): Mehr oder weniger Gewalt an Schulen? Eine Replikationsstudie 1996-2014 an sächsischen Schulen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 36, H. 1, S. 78-96.
- Niproschke, S./Schubarth, W. (2015): Nachhaltige Kriminalprävention. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 359-363.
- Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Raufelder, D. (2010): Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In: Ittel, A./Martens, H./Stecher, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2008/09. Wiesbaden: VS, S. 187-202.

- Rothland, M. (2007): Soziale Unterstützung, Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ders. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 249-266.
- Schanzenbächer, S./Billing, A. (2015): Gewaltfreie Klasse – gewaltfreie Schule. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Scheithauer, H. (2015): Förderung sozialer Kompetenzen. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 431-436.
- Schmitz, E./Voreck, P./Hermann, K./Rutzinger, E. (2006): Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. München: Technische Universität. URL: <http://www.lernen-ohne-angst.de/index-dateien/positivesundnegativeslehrerverhalten.pdf>; Zugriffsdatum: 15.01.2016.
- Schubarth, W. (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schubarth, W./Ulbricht, J. (2015): Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278-282.
- Schwedes, C. (2009): Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen. Frankfurt a.M.: Institut für Humangeographie.
- Tausch, R. (2008): Personenzentriertes Verhalten von Lehrern im Unterricht. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS, S. 155-176.
- Wachs, S./Hess, M./Scheithauer, H./Schubarth, W. (2016): Mobbing unter Schülern: Erkennen, Handeln, Vorbeugen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wang, C./Berry, B./Swearer, S.M. (2013): The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. In: Theory Into Practice 52, H. 4, S. 296-302.
- Wedemann, J. (2014): Theorie und Praxis entwicklungsförderlicher Prävention in Schulen. Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklung. In: Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (Hrsg.): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn: DFK, S. 73-90.

Saskia Niproschke, geb. 1987, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam.

Anschrift: Universität Potsdam, Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Karl-Liebknecht Str. 24-25, 14476 Potsdam, OT Golm
E-Mail: saskia.niproschke@uni-potsdam.de