

Kompetente Lehrpersonen als Voraussetzung für nachhaltige Gewaltprävention: Folgerungen für die Lehrerbildung

1. Einführung

Gewalt hat viele Austragungsorte – einer davon ist die Institution Schule. Wie Forschungen gezeigt haben, gibt es verschiedene Formen von Aggressionen, Gewalt und Mobbing, die – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – an allen Schulen vorkommen. Schulische Gewalt ist bereits seit mehreren Jahrzehnten Gegenstand von Forschungen, sodass mittlerweile zahlreiche Untersuchungen zum Ausmaß, zu den Ursachen sowie zu den vielfältigen Folgen vorliegen. Im Zentrum steht nun die Frage, wie Gewalt an Schulen verhindert bzw. reduziert werden kann. Bei einer Reaktion auf Gewalt kann zwischen *Prävention* und *Intervention* unterschieden werden. Um dem „vielschichtigem Problem“ (vgl. Klewin/Tillmann 2006) Gewalt zu begegnen, bedarf es vielseitiger, auf mehreren Ebenen ansetzende Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Voraussetzung für eine nachhaltige Prävention sind kompetente Lehrpersonen. Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen in allen Phasen der Lehrerbildung ist somit eine zentrale Gelingensbedingung für eine nachhaltige Prävention von Aggressionen, Gewalt und Mobbing an Schulen.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, dass Prävention und Intervention bei Gewalt eine der vielfältigen Aufgaben von Lehrpersonen ist (vgl. Abschnitt 2). Es werden internationale und nationale Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt an Schulen referiert (vgl. Abschnitt 3) und daran anknüpfend Folgerungen für

die Lehrerbildung abgeleitet (vgl. Abschnitt 4) sowie abschließend Grenzen des Lehrerhandelns aufgezeigt (vgl. Abschnitt 5).

2. Prävention und Intervention von Gewalt als Aufgabe an Lehrpersonen

Schule hat mehrere gesellschaftliche Funktionen, wie die Reproduktion von grundlegenden kulturellen Fertigkeiten und Verständnisformen, die Qualifizierung durch die Vermittlung von zur Ausübung von Arbeit erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnissen, die Allokation bzw. Selektion sowie die Integration und Legitimation. Schulsysteme dienen der gesellschaftlichen Integration, reproduzieren Normen und Werte und leisten so einen Beitrag zur Aufrechterhaltung des politischen Systems (vgl. Fend 2008).

Die Institution Schule steht entsprechend des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland unter Aufsicht des Staates und ist – wie u. a. im Brandenburgischen Schulgesetz festgeschrieben – zum Schutz der Schülerinnen und Schüler und zur Wahrung ihrer Unversehrtheit verpflichtet. Daher ist es erforderlich, jedem Anhaltspunkt für Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen (vgl. Brandenburgisches Schulgesetz, § 4, Abs. 3). Basierend auf den im Grundgesetz verankerten Grund- und Menschenrechten ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule in den Verfassungen sowie Schulgesetzen der Bundesländer geregelt, wobei er aufgrund der föderalen Struktur in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gefasst wird. So heißt es bspw. in der Verfassung des Landes Brandenburg, dass es die Aufgabe von Erziehung und Bildung ist, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität in Verantwortung für

Natur und Umwelt zu fördern (vgl. Verfassung des Landes Brandenburg, Artikel 28). Im Brandenburgischen Schulgesetz sind der Erziehungsauftrag von Schule und die Erziehung zur Mündigkeit, zu Demokratie, Solidarität und Toleranz eindeutig ausgewiesen. Schule hat u. a. die Aufgabe, die Fähigkeit und Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern zu fördern,

die eigene Meinung zu vertreten, die Meinungen anderer zu respektieren und sich mit diesen unvoreingenommen auseinander zu setzen, Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten, Konflikte zu erkennen und zu ertragen sowie an vernunftgemäßen und friedlichen Lösungen zu arbeiten, [...] soziale und politische Mitverantwortung durch individuelles Handeln und durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen zu übernehmen und zur demokratischen Gestaltung einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen (Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg, § 4).

Die Anforderungen an das Schulsystem, den Lehrerberuf und damit die Lehrerbildung haben sich durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse verändert. Schule wird neu gedacht und insbesondere bei der Bewältigung von gesellschaftlich erzeugten Problemlagen, worunter auch Gewalt zählt, werden Schule und Lehrpersonen z.T. neue und zusätzliche Aufgaben zugewiesen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat für die gesamte Lehrerausbildung und Berufspraxis Anforderungen an das Handeln von Lehrpersonen festgeschrieben. Damit Lehrpersonen die gesellschaftlichen Funktionen von Schule erfüllen können, benötigen sie neben umfassenden fachwissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und soziologisch-psychologischen Kompetenzen auch kommunikative und soziale Fähigkeiten, wie soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Engagement, Empathie und Geduld (vgl.

Terhart 2000). Darunter zählen auch Konfliktfähigkeiten, wie die KMK in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ im Kompetenzbereich Erziehen formuliert: „Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (KMK 2004, 2000).

Dass Prävention und Intervention bei Gewalt Aufgaben von Lehrpersonen sind, ergibt sich somit aus dem Erziehungsauftrag der Schule und ist sowohl bildungstheoretisch begründet als auch gesetzlich fixiert.

3. Empirische Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt an Schulen

Obwohl es die Aufgabe von Lehrpersonen ist, Aggressionen, Gewalt und Mobbing an Schulen präventiv entgegenzuwirken und bei entsprechenden Vorfällen zu intervenieren, sind das Lehrerhandeln bei Gewalt an Schulen sowie dessen Determinanten und Auswirkungen national kaum untersucht. Hingegen sieht die Forschungslage international günstiger aus. Wie internationale Befunde zeigen, nutzen Lehrpersonen eine Vielzahl von Interventionsmethoden. Insbesondere der Kommunikation, wie Gespräche mit Tätern und Opfern sowie der Einbeziehung der Klasse, Kollegen und Eltern, wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Jedoch scheinen Lehrpersonen die Wirksamkeit ihrer Intervention bei Gewalt zu überschätzen, denn Lehrer- und Schülerangaben gehen z.T. deutlich auseinander. Dennoch werden aus Schülersicht die Interventionsstrategien von Lehrpersonen als am hilfreichsten eingeschätzt und es wird erwartet, dass Lehrpersonen intervenieren (vgl. Sairanen/Pfeffer 2011; Crothers/Kolbert/Barker 2006; Dake/Price/Tellkohann u. a. 2003).

(Angehende) Lehrpersonen weisen nach internationalen Befunden unterschiedliche Definitionen bzw. Verständnisse von

Gewalt auf. Psychische Gewalt und soziale Ausgrenzung, aber auch Cyberbullying werden weniger ernst genommen als direkte, körperliche Gewalt. Die Bereitschaft zum Eingreifen von Lehrpersonen ist bei physischer und verbaler Gewalt größer als bei sozialer Ausgrenzung. Als weitere Determinanten der Einschätzung der Situation und der Interventionsbereitschaft von Lehrpersonen erwiesen sich neben dem Gewaltverständnis Empathie, Selbstwirksamkeit sowie Wissen über Aggressionen, Gewalt und Mobbing (vgl. Craig/Bell/Leschied 2011; Byers/Caltabiano/Caltabiano 2011; Mishna/Scarcello/Pepler u. a. 2005; Bauman/Del Rio 2005; Yoon 2004; Nicolaidis/Toda/Smith 2002).

Die nationalen Befunde verweisen darauf, dass sich angehende deutsche Lehrpersonen nur wenig sicher im Umgang mit Konflikten und Gewalt fühlen (vgl. Rothland 2010; Oser/Oelkers 2001). Zwar schätzen Lehramtsstudierende Konfliktfähigkeit durchweg als wichtig ein, ihre Kenntnisse bzgl. der konkreten Anwendung von Konfliktlösestrategien, der Konfliktanalyse und Methodenkenntnis in konstruktiver Konfliktbearbeitung sind jedoch besonders gering (vgl. Gröschner/Nicklaussen 2008). Bei Referendaren zeigt sich ein ähnliches Bild: So geben nur 17 % der Referendare an, dass der Umgang mit unterschiedlichen Disziplinproblemen an der Universität vermittelt wurde. Im Vorbereitungsdienst fand v. a. die Vermittlung unterrichtsbezogener Kompetenzen statt, Kompetenzen aus den Bereichen Erziehen und Beraten hingegen weniger. Ein Drittel der Referendare fühlt sich nicht kompetent darin, unterschiedliche Gefährdungen wie Mobbing und Missbrauch zu erkennen und entsprechend einzugreifen (vgl. Schubarth/Speck/Seidel 2007). Dies deckt sich mit Analysen der Curricula der Lehrerbildung an deutschen Universitäten, die belegen, dass in der Lehrerbildung tendenziell der Kompetenzbereich Unterrichten den Schwerpunkt bildet, der Kompetenzbereich Erziehen hingegen das geringste Gewicht erhält. Insbesondere der Umgang mit

Konflikten sowie die Thematisierung von Prävention und Intervention finden kaum Eingang in die Curricula (vgl. Terhart/Lohmann/Seidel 2010).

4. Folgerungen für die Lehrerbildung

Aus der Gliederung der deutschen Lehrerbildung in drei zeitlich aufeinander folgende Phasen – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten und Ansätze für die Prävention und Intervention bei Aggressionen, Gewalt und Mobbing an Schulen. In allen drei Phasen der Lehrerbildung sind die Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen zur Prävention und Intervention bei Aggressionen, Gewalt und Mobbing an Schulen zu fördern. Darunter zählt Wissen über Gewalt, bspw. über mögliche Formen von Gewalt, deren Ursachen und Folgen, Täter- und Opfer-Merkmale, den Umgang mit Opfern und Tätern sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, d. h. Wissen über mögliche Handlungsstrategien, Kenntnis von Präventions- und Interventionsprogrammen und gesetzliche Bestimmungen etc. Für ein frühzeitiges Erkennen von Aggressionen, Gewalt und Mobbing benötigen Lehrpersonen diagnostische Kompetenzen. Darüber hinaus sind personale und soziale Kompetenzen von Bedeutung. So sollten sich Lehrpersonen mit ihrem eigenen Gewaltverständnis auseinandersetzen, die eigenen Werte reflektieren und ggf. eigene Erfahrungen mit Gewalt aufarbeiten. Weiterhin sind Empathie und Fähigkeiten zur Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung erforderlich. Da Disziplinprobleme und der Umgang mit Gewalt für Lehrpersonen auch eine große Belastung darstellen können, sind in der Lehrerbildung Möglichkeiten eines selbstregulativen Umgangs mit Aggressionen, Gewalt und Mobbing im Schulalltag zu vermitteln.

Für die Kompetenzentwicklung müssen in allen drei Phasen der Lehrerbildung Lerngelegenheiten – sowohl in den theoretischen als auch praktischen Ausbildungsabschnitten und mit unterschiedlichen didaktischen Settings – bereitgestellt werden. Für die erste und zweite Phase bedeutet dies die Aufnahme des Themas „Aggressionen, Gewalt und Mobbing an Schulen“ sowohl in das intendierte als auch in das tatsächlich realisierte Curriculum. In der dritten Phase sind umfangreiche Fortbildungen zum Thema anzubieten. Ziel ist es, alle (angehenden) Lehrpersonen in allen Phasen der Lehrerbildung zu erreichen, da es einer steten Förderung der Kompetenzen im Umgang mit Aggressionen, Gewalt und Mobbing bedarf. Dafür müssen Gewaltprävention und -intervention in allen drei Phasen der Lehrerbildung verankert sein, idealerweise als aufeinander aufbauende Module.

Gewaltprävention betrifft immer auch die gesamte Schule, sodass ein langfristiger Ansatz zur Vermeidung von Gewalt die Schulentwicklung ist. Dabei können schulische Präventions- und Interventionsprogramme von Bedeutung sein, die mittlerweile in großer Anzahl vorliegen, auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen und verschiedene Schwerpunkte aufweisen. Erste Analysen zur Klassifizierung und Wirksamkeit solcher Programme liegen vor (vgl. z. B. Schubarth 2013). Auch sind in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Lehrertrainings entstanden. Zu den bekanntesten lehrerbezogenen Gewaltpräventionsprogrammen zählt das Konstanzer Trainingsmodell (KTM), welches auf die Erhöhung der Selbst- und Sozialkompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit aggressiven und störenden Schülerverhalten abzielt (vgl. z. B. Humpert/Dann 2001). Ebenfalls an Lehrpersonen richtet sich die Schulinterne Lehrerfortbildung (SCHiLF). Innerhalb eines Kollegiums kann Gewalt zum Thema gemacht werden. Über die (positiven) Effekte von Lehrertrainings hinsichtlich des Lehrerhandelns bei Gewalt ist jedoch noch wenig bekannt, weswegen

weitere Evaluationen und Wirksamkeitsanalysen erforderlich sind (vgl. Alvarez 2007).

Insgesamt können Lehrpersonen – wollen sie präventiv oder interventiv gegen Gewalt und Mobbing an Schulen vorgehen – aus einer Vielzahl an Programmen auswählen, die unterschiedliche theoretische und pädagogisch-konzeptionelle Grundlagen aufweisen und somit z. T. sich widersprechende Handlungsempfehlungen beinhalten, was bei Lehrpersonen zu handlungspraktischer Unsicherheit führen kann (vgl. Tetens 2012), die in der Lehrerbildung aufgegriffen werden sollte. Kenntnisse der Programmlandschaft und Evaluationsforschung ermöglichen die Auswahl eines geeigneten Programms und sichern eine vollständige Umsetzung aller Programminhalte.

Die schulischen sowie außerschulischen Ursachen von Gewalt verweisen auf die Notwendigkeit zu inner- und außerschulischen Kooperationen. Kooperationspartner von Lehrpersonen können bspw. Kollegen, Schulsozialarbeiter, Jugendarbeit und Jugendhilfe, aber auch Polizei sowie Eltern sein. Neue Perspektiven für die Gewaltprävention ermöglicht, durch einen ganzheitlichen Ansatz, auch das Konzept der Ganztagschule. Dies setzt allerdings eine professionelle Umsetzung voraus. Hierfür sind in allen Phasen der Lehrerbildung Möglichkeiten der Vernetzung aufzuzeigen und Kooperations-, Kommunikations- sowie Innovationskompetenzen zu fördern.

Schließlich sind weitere Forschungen zur Gewaltprävention und -intervention, insbesondere zum Handeln von Lehrpersonen bei Aggressionen, Gewalt und Mobbing und zum Erwerb der dafür benötigten Kompetenzen in allen drei Phasen der Lehrerbildung erforderlich, an die Lehrerbildung zukünftig ansetzen muss. In der empirischen Bildungsforschung spielt v. a. Erziehen noch immer nur eine dem Unterrichten nachgeordnete Rolle.

5. Fazit

Eine nachhaltige Gewaltprävention braucht kompetente Lehrpersonen, sodass die Förderung der Handlungskompetenzen von Lehrpersonen zum Umgang mit Aggressionen, Gewalt und Mobbing in der Schule von zentraler Bedeutung ist. Allerdings sind gleichzeitig auch Grenzen möglicher Erziehungsaufgaben von Lehrpersonen zu bestimmen. Es besteht die Gefahr, dass das bereits existierende breite Aufgabenspektrum von Schule und Lehrerberuf ins Unerfüllbare hinaufgetrieben wird. Dem Lehrerberuf kann nicht als universell beanspruchtes Instrument die Bewältigung gesellschaftlich-kultureller Probleme übertragen werden (vgl. Terhart 2000).

Auch Schule muss, neben ihrem Bildungsauftrag gleichermaßen, ihrem Erziehungsauftrag nachkommen. Dazu zählt u. a. die Erziehung gegen Gewalt und die Förderung persönlichkeitsbildender und sozialer Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, wie Kommunikations-, Interaktions- und Teamfähigkeit, Empathie und Zivilcourage. Damit Lehrpersonen die gesellschaftlichen Funktionen von Schule erfüllen können, benötigen sie zahlreiche Kompetenzen, die es in allen Phasen der Lehrerbildung zu vermitteln gilt. Die umfassenden und sich ständig wandelnden Anforderungen an Lehrpersonen erfordern eine dauerhafte Weiterentwicklung der Professionalität. Wenngleich kompetente Lehrpersonen Voraussetzung für eine nachhaltige Gewaltprävention sind, ist und bleibt Gewalt eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung und erfordert die Einbeziehung und Vernetzung aller Akteure. Nur durch die Bündelung verschiedener, sich ergänzender Ressourcen im Rahmen kontinuierlicher multi-professioneller Kooperationen ist eine nachhaltige Gewaltprävention möglich.

Literatur

- Alvarez, H. K. (2007): The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. In: *Teaching and Teacher Education*, Nr. 23 (7), 1113–1126.
- Bauman, S./Del Rio, A. (2005): Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. In: *School Psychology International*, Nr. 26 (4), 428–442.
- Byers, D. L./Caltabiano, N./Caltabiano, M. (2011): Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying and Perceived Efficacy to Intervene. In: *Australian Journal of Teacher Education*, Nr. 36 (11), Art. 8.
- Craig, K./Bell, D./Leschied, A. (2011): Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. In: *Canadian Journal of Education*, Nr. 34 (2), 21–33.
- Crothers, L. M./Kolbert, J. B./Barker, W. F. (2006): Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. In: *School Psychology International*, Nr. 27 (4), 475–487.
- Dake, J. A./Price, J. H./Tellkohann, S. K./Funk, J. B. (2003): Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. In: *Journal of School Health*, Nr. 73 (9), 347–355.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden.
- Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz-BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002. URL: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de#4 [Zugriff: 25.03.2014].
- 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 – Grundlagen*. Weinheim, 136–161.

- Humpert, W./Dann, H.-D. (2001): KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodell“. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Klewin, G./Tillmann, K.-J. (2006): Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem. Fachwissenschaftliche Analyse. In: Heitmeyer, W./Schröttle, M. (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn, 191–216.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000.
- Mishna, F./Scarcello, I./Pepler, D./Wiener, J. (2005): Teachers' Understanding of Bullying. In: Canadian Journal of Education, Nr. 28 (4), 718–738.
- Nicolaides, S./Toda, Y./Smith, P. K. (2002): Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. In: British Journal of Educational Psychology, Nr. 72 (1), 105–118.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Chur.
- Rothland, M. (2010): Soziale Kompetenz: angehende Lehrer, Ärzte und Juristen im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 56 (4), 582–603.
- Sairanen, L./Pfeffer, K. (2011): Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. In: School Psychology International, Nr. 32 (3), 330–344.
- Schubarth, W. (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung; Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. M. u. a.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel.
- Terhart, E./Lohmann, V./Seidel, V. (2010): Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modelhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Münster.

- Tetens, J. (2012): (Un-)Gewissheit und kollegialer Austausch – Am Beispiel des Umgangs von Lehrkräften mit Gewalt in der Schule. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5535/pdf/Tetens_2012_Un_Gewissheit_und_kollegialer_Austausch_D_A.pdf [Zugriff: 10.01.2014].
- Verfassung des Landes Brandenburg vom 20. August 1992. URL: http://www.bravors.brandenburg.de/cms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.23338.de#28 [Zugriff: 25.03.2014].
- Yoon, J. S. (2004): Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. In: *Education and Treatment of Children*, Nr. 27 (1), 37–45.