

# **Nachhaltige Prävention an Schulen durch die Verknüpfung von Peer Learning und konfrontativem Konfliktmanagement (KKM) mit einem Partizipations- und Schulentwicklungsprozess**

## **1. Einleitung**

„Gebt den Kindern das Kommando“ so der abschließende Satz der Anmoderation für einen Filmbeitrag in der Sendung „Brandenburg aktuell“ des Rundfunk Berlin-Brandenburg. Dieser beschreibt das Programm „Wir für uns – Eine Schule mit Identität ist eine Schule mit Zukunft“ des Projektes Boxenstopp des Caritasverbandes für das Erzbistum Berlin e. V., das ein integratives Handlungskonzept liefert und auf der Verknüpfung von drei Bausteinen beruht: (1) Konzepte des Peer Learning; (2) Programme der Schulentwicklung und der Partizipation; (3) Strategien der Gewaltprävention – besonders konfrontatives Konfliktmanagement (vgl. Schubarth 2012). Der hier vorliegende Beitrag legt das Augenmerk darauf, welchen Beitrag ein derart ausgerichtetes Programm an Schule für eine nachhaltige Gewaltprävention leisten kann.

## **2. Das Projekt Boxenstopp**

Ideengeber dieses Modells ist das Projekt Boxenstopp, welches als Bundesmodellprojekt im Jahr 2000 gestartet ist. Boxenstopp hat sich mittlerweile zu einem sehr wichtigen und landesweit vielfach nachgefragten Angebot für die Vermittlung von wirksamen innovativen Methoden der Gewaltprävention und des Anti-

Aggressivitäts-Trainings®/Coolnesstrainings® entwickelt. Es kann als Markenzeichen für konfrontatives pädagogisches Arbeiten im Land Brandenburg betrachtet werden, das auch bundesweit bekannt ist. Träger des Projektes ist der Caritasverband für das Erzbistum Berlin e. V. Seit 2005 wird Boxenstopp komplett durch Mittel des Landes Brandenburg (Landesjugendplan und Landespräventionsrat) gefördert. Das Tätigkeitsspektrum ist im Laufe dieser Jahre sehr vielfältig geworden und lässt sich am besten mit Hilfe eines Schaubildes darstellen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Das bisherige Angebotsspektrum von Boxenstopp (eigene Darstellung)

### 3. Der Konfrontative Stil

Oftmals wird für konfrontativ ausgerichtetes sozialarbeiterisches Handeln der Begriff der Konfrontativen Pädagogik verwendet (vgl. Weidner/Kilb 2011), manchmal sogar mit einem speziellen sozialen Training, dem Anti-Aggressivitäts-Training® und Coolness-Training®, gleichgesetzt. Zwar hat sich konfrontativ ausgerichtetes Handeln in der Sozialen Arbeit mittlerweile an vielen Stellen fest etabliert, jedoch fehlt eine eigene theoretische Auseinandersetzung zur Bestimmung eines eigenen Standortes oder die Beschäftigung

mit den Fragen, „was unter [der] Methode verstanden wird, was sozialpädagogische Methoden sein können und was insbesondere die Handlungsmethode Konfrontative Pädagogik sein soll“ (Plewig 2013: 87). Deshalb sprechen wir alternativ von dem Konfrontativen Stil und meinen damit „eine eher direkte, aktive, überredende, suggestive [...] Methodik in der Arbeit mit Menschen, die im weitesten Sinn Probleme mit sich und im Miteinander mit anderen haben“ (Schanzenbächer 2006: 15). Die Umsetzung dieses theoretischen Begriffes in die sozialpädagogische Praxis geschieht durch Konfrontatives Konfliktmanagement (KKM). Zur Definition des Gegenstandes können uns die drei Teilbegriffe unterstützen. Dem Konfrontativen im Konfliktmanagement haben wir uns bereits zugewendet. Management meint den aktiven und kreativen Umgang. Diese recht knappe Umschreibung soll hier genügen. Gegenstand der Beschäftigung bildet ein Konflikt, ein sozialer Konflikt. Nach Glasl (2004) ist dieser Konflikt „eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge“ (Glasl 2004: 17). Diese Definition ist insofern für unsere Ausführungen bedeutsam, da sie über „grobes Gewalthandeln“ (Glasl 2004: 17) hinausgeht. Damit wird deutlich, dass KKM nicht nur im Kontext gewalttätigen Handelns agiert, sondern dort, wo es soziale Konflikte i. S. der Definition Glasls gibt.

#### 4. Das Programm „Wir für uns“ als Verbindung von Peer Learning, KKM und Partizipation

Das Programm wird derzeit in Form eines Modellprojektes entwickelt und erprobt. Modellstandort ist die Grundschule Schwärzese, welche in einem sozialen Brennpunktgebiet der Stadt Eberswalde liegt.<sup>1</sup> Seit Januar 2007 gibt es eine Kooperation von Boxenstopp mit der Grundschule Schwärzese und der Stiftung Sozialpädagogisches Institut „Walter May“ (SPI)/Niederlassung Brandenburg, Mobile Jugendsozialarbeit Eberswalde. Aktives Bindeglied zum Kollegium bildet eine Projektgruppe aus Lehrkräften und der Schulsozialarbeiterin. In der Schule lernen derzeit 122 Mädchen und 126 Jungen in der ersten bis sechsten Klasse.

Das Programm wurde primär von der Überlegung geleitet, wie es gelingen kann, einen Ansatz in der Prävention von Gewalt zu entwickeln, der die Gleichaltrigen („Peers“) in einem sehr starken Maße einbezieht. Hinzu kamen Bestrebungen, bestehende Boxenstopp-Angebote dahingehend zu erweitern, dass möglichst auch Kindern Präventionsangebote vorgehalten werden konnten. Warum sollte man warten und erst Jugendlichen oder jungen Erwachsenen Unterstützung anbieten, bspw. in Form von sozialen Gruppenangeboten und Anti-Gewalt-Trainings? Berichte über Schwierigkeiten an Schulen stärkten den Entschluss, ein Präventionsprogramm für Schulen zu konzipieren. Nach der Präsentation einer ersten Ideenskizze an mehreren Schulen im Land Brandenburg und entsprechend positiver Rückmeldungen des Kollegiums und der Schulleitung, wurde sich für den Modellstandort Schwärzese entschieden. Zugleich bot die Einbettung der Schule in ein – im Landesvergleich – stark belastetem sozialem Umfeld zusätzliche Herausforderungen an die Konzipierung eines Programmes,

---

1 Einzelne Elemente des Programmes werden auch an weiteren Schulen im Land Brandenburg umgesetzt.

das sich als wirkungsvoll erweisen soll. Die Mitarbeiter des dortigen Kooperationspartners wurden im Rahmen des Boxenstopp-Zertifikatskurses „Konfrontatives Konfliktmanagement“ entsprechend qualifiziert.

Im oben genannten Fernsehbeitrag sticht am meisten die Szene ins Auge, die einen großen Raum zeigt, in dem über 70 Kinder in einigen Reihen hintereinander sitzen. Entgegen dieser Gruppe hat sich hinter Tischen das Präsidium aufgereiht: Nicht Erwachsene, sondern ebenso Kinder. Die Erwachsenen sitzen in der hintersten Reihe oder an der Seite. Und was ebenso auffällig ist, dass jedes Kind einen farbigen Pulli trägt. Insgesamt kann der Zuschauer sechs Farben zählen. Es ist das Kernstück des Programmes, der Boxenstopp-Schülerclub, der sich hier zu seiner monatlichen Vollversammlung zusammenfindet. Es handelt sich um eine Gruppe aus bewusst ausgewählten männlichen und weiblichen und sowohl unauffälligen als auch auffälligen Schülern. Die aktiven Clubkinder bilden die wesentlichen Akteure und Ideenträger für die Umsetzung des Programmes an ihrer Schule. Das nachfolgende Schaubild zeigt die Grundlinien des Programmes (vgl. Abb. 2).

Die Clubkinder sollen an immer mehr Stellen eigenverantwortlich handeln, wobei sich die Lehrkräfte nach und nach zurücknehmen und (eher) als Moderatoren agieren. Die Schüler erwerben durch den Cluballtag und spezielle Schulungsangebote im Verlauf ihrer Mitgliedschaft zahlreiche Kompetenzen und werden zu positiven Vorbildern für die neuen Mitglieder im Club, deren Verhalten und Wissen sich letztere aneignen und nachahmen. Alle Versammlungen leiten die Kinder größtenteils selbst.

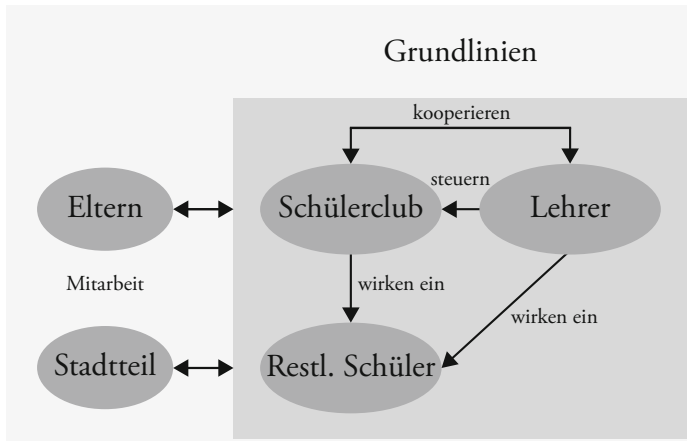


Abb. 2: Grundlinien des Programmes „Wir für uns“ (eigene Darstellung)

„Wir für uns“ ist ein sehr komplexes System, das Ansätze der sozialen Arbeit mit bildungs- und erziehungstheoretischen Grundlagen verbindet und sie mit schulgesetzlichen Vorgaben kompatibel macht. Auf diese Weise werden eine breite Durchdringung des Schullebens und eine hohe Wirksamkeit ermöglicht. Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Gegebenheiten der schulischen Praxis einer Implementierung an anderen Schulen im Land Brandenburg im Wege stehen. Deshalb arbeiten wir derzeit an einer Modularisierung des Programmes, die es ermöglicht, dass jede Schule (sogar jede Lehrkraft) für sich entscheiden kann, wo und in welchem Maße mit „Wir für uns“ gearbeitet werden soll. Ausgangspunkt ist die einzelne Klassenlehrkraft. Je mehr Kolleginnen und Kollegen sich ihr anschließen, desto breiter implementiert eine Schule das Programm. Eine adäquat aufgebaute, modulare und berufsbegleitende Weiterbildung bildet die Grundlage für die Verbreitung im Land. Bausteine dessen sind:

- *Instrumente zum Peer-Learning:* Hierzu gehören u. a. der Aufbau eines Klassenclubs, das Punktesystem, das Stufen- und Privilegiensystem mit Auf- aber auch Abstiegsmöglichkeiten.
- *Instrumente für den Unterricht:* Hier werden die Möglichkeiten des Systems erfasst, um auf Störungen des Unterrichts konsequent und transparent reagieren zu können. Dies soll an der ganzen Schule einheitlich erfolgen. Insgesamt wird hier eine wichtige Verbindung zu Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen des Schulgesetzes hergestellt.
- *Instrumente zur Partizipation:* Dieses Modul behandelt v. a. das Thema Klassenversammlung.
- *Instrumente zur Gewaltprävention:* Dazu gehören das Konfliktlösungsritual, das Stufensystem im Falle von Gewalt und der Umgang mit Konflikten und Mobbing.
- *Elemente aus dem „Kulness-Training“:* Dieses Modul bietet ein spezielles Angebot für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche.
- *Instrumente zur Klassenentwicklung:* Hierbei spielt v. a. das Thema Regeln eine große Rolle. Aber es geht auch um Dienste, Aufgaben und Projekte in und mit der Klasse.
- *Instrumente für die Demokratieentwicklung:* Dieses Modul beinhaltet ein umfangreiches Methodenrepertoire zur Gestaltung demokratischer Prozesse an der Schule.
- *Instrumente für Soziales Lernen im Unterricht:* Die Förderung sozialer Kompetenzen ist ein weiterer zentraler Inhalt des Programmes.
- *Elternarbeit:* Die Arbeit mit den Eltern rückt stärker als bisher in den Fokus von „Wir für uns“. Ohne die Unterstützung der Eltern laufen schulische Prozesse oftmals ins Leere.

- *Von der Klasse zur Schule:* Im letzten Modul geht es um die Zusammenführung aller Module zu einem wirksamen Ganzen. Zentrale Inhalte sind der Aufbau des Schülerclubs sowie die Durchführung von Vollversammlungen und Instrumenten, die an der gesamten Schule wirken (z. B. Hofpausenteams).

## 5. Erfolge, Herausforderungen und Grenzen

In diesem Beitrag wurde ein neues Programm im Bereich der Gewaltprävention an Schulen und der Schulentwicklung vorgestellt, das ein besonderes Setting für den Ansatz einer konfrontativ ausgerichteten Pädagogik darstellt. Auf Grund der gebotenen Kürze haben wir uns dabei auf wesentliche Aspekte beschränkt. Es bleibt festzuhalten, dass „Wir für uns“ aus Sicht der Erwachsenen und Kinder erfolgreich arbeitet. Zudem zeigt sich in der Alltagsbetrachtung, dass die Kinder einen positiven Einfluss auf andere Kinder ausüben. Das Klima hat sich an der Schule, insbesondere auf dem Schulhof, merklich zum Besseren hin verändert. Auch jeder einzelne junge Mensch profitiert sehr stark von dem Ansatz. Gerade für sehr aggressive Kinder bietet der Ansatz des Peer Learning große Möglichkeiten, da v. a. fehlendes Selbstbewusstsein verbunden mit einem starken Geltungsbedürfnis das gewalttätige Verhalten zu erklären vermag. Durch ein Engagement im Projekt „Wir für uns“ können diese Kinder Status und Aufmerksamkeit erhalten, jetzt aber durch positives Verhalten. Aufmerksamkeit findet das Boxenstopp-Programm mittlerweile auch zunehmend in der Öffentlichkeit. So sind bereits zahlreiche Artikel in der Presse und einige Beiträge verschiedener Fernsehsender erschienen. Das Projekt gewann außerdem den 2. Platz bei der Fit for Fair Play Trophy der Malteser, den Landespräventionspreis 2011 des Landespräventionsrates Brandenburg und den 3. Platz beim



Schülerwettbewerb des Landesschülerrates, des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und des Toleranten Brandenburgs.

Derzeit beschäftigen die Verantwortlichen aber auch einige Schwierigkeiten, die deutliche Hinweise hinsichtlich der prekären sozialen Lage vieler Familien in dem umgebenden Wohngebiet geben. So zeigen manche Kinder extreme Auffälligkeiten und machen Unterricht teilweise nicht möglich. Hier konnte bisher der Ansatz des Peer Learning noch nicht im wünschenswerten Umfang greifen. Die Kinder sind in manchen Situationen entweder überfordert, selbst noch nicht stark genug, um anderen Kindern gegenüberzutreten oder zeigen ihrerseits noch konfrontierungswürdiges Verhalten, was im Gegenzug extreme Regelübertretungen anderer Kinder begünstigt und die Energie gemeinschaftlichen Vorgehens abschwächt. Selbst wenn Grund genug besteht anzunehmen, dass im Laufe der Zeit das System des Peer Learning weiter erstarkt und solche Herausforderungen an der Schule besser gemeistert werden können, verbindet sich mit dem Ansatz der Schulentwicklung hin zu einer Gemeinschaft mit Identität auch immer die Frage, wann und mit welchem Verhalten sich ein Schüler außerhalb dieser Gemeinschaft stellt. Aus gutem Grund sieht das Schulgesetz den Verweis von einer Schule als Ultima Ratio vor, besteht doch vorrangig der Auftrag, für die seelische und körperliche Unversehrtheit aller Schülerinnen und Schüler zu sorgen (vgl. BbgSchulG § 4, Abs. 3). Ebenso wird deutlich, dass Peer Learning ergänzende Maßnahmen und Hilfen zur Erziehung sowie weitreichende Maßnahmen im Bereich Elternarbeit nicht ersetzen kann. Vor diesem Hintergrund müssen auch deutlich die Grenzen von Inklusion, v. a. im Hinblick auf Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf, diskutiert werden.

## 6. Ergebnisse der Wirkungsstudie

Die positiven Erfahrungen beruhten bisher auf Alltagsbeobachtungen, weswegen der Bedarf an einer wissenschaftlichen Untersuchung in Form einer Evaluation in den Fokus rückte. Dazu hat der Landespräventionsrat des Landes Brandenburg Prof. Dr. Wilfried Schubarth (Universität Potsdam) beauftragt. Die Studie kommt zu einem insgesamt sehr positiven Ergebnis. In ihrem Fazit beschreibt die Evaluatorengruppe sechs Punkte:

Als erstes ist die *hohe Akzeptanz des Projektes*, und zwar nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei den Lehrern und Eltern, zu nennen. „Für die Schüler ist es attraktiv, fördert das Gemeinschaftsgefühl und erweist sich als eine willkommene Abwechslung im Schulalltag. Für die pädagogische Arbeit der Lehrer wirkt es auch aufgrund der eigenständigen Arbeit der Schüler unterstützend und entlastend. Auch von den Eltern wird es weitestgehend akzeptiert und befürwortet“ (Schubarth/Kopp/Seidel u. a. 2013: 63).

„Wir für uns“ eignet sich bereits als *frühe Präventionsmaßnahme an Grundschulen*, denn es bietet sowohl präventive als auch interventive Maßnahmen im Kontext von Gewalt an Schulen. Zugleich ist das Projekt darauf ausgerichtet, das Schul- und Klassenklima zu verbessern.

Die zuvor aufgeführten *Herausforderungen des Projektes* finden sich auch im Evaluationsbericht wieder. Unsere kritischen Bemerkungen finden wir hier deutlich bestätigt, auch wenn von den Evaluatoren die Forderung nach mehr Konsequenz erhoben wird. Denn trotz der belegten positiven Wirkungen des Projektes treten Mobbing, Aggression und Gewalt an der Schule nach wie vor relativ häufig auf: Insbesondere „verbale Beschimpfungen und Hänseleien, aber auch ‚Spaßkämpfe‘, Prügeleien und Ausgrenzungen von Schülern“ (Schubarth u. a. 2013: 63) sind verbreitet.

Der Schulhof ist dabei der Hauptaustragungsort von Gewalt, aber auch auf dem Nachhauseweg und außerhalb der Schule treten Gewalt und Aggressionen inzwischen zunehmender auf. Der Studie zufolge ist die Gewaltbelastung in den letzten fünf Jahren unterschiedlich aufgetreten. Der Blick in die Praxis vermag „die sich verändernde und zunehmend heterogener werdende Schülerschaft“ (ebd.: 63f) als Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf zu erklären.

Die Wirkungen sind bei den *Mitgliedern des Schülerclubs* besonders deutlich. Durch ihre Tätigkeit im Schülerclub erfahren sie eine positive Persönlichkeitsentwicklung. Schüler, Eltern und Lehrer schätzen übereinstimmend ein, dass sich die personalen und sozialen Kompetenzen der Clubmitglieder deutlich positiv entwickelt haben. Auch die schulischen Leistungen verbessern sich in Folge des Projektes. Dies verdeutlicht den Zusammenhang zwischen sozialer und kognitiver Kompetenzentwicklung. Der Zuwachs von personalen und sozialen Kompetenzen wird darüber hinaus als Voraussetzung für die Reduktion abweichenden Verhaltens gesehen (vgl. Schubarth u. a. 2013). Insgesamt können „die in der Fachdebatte mitunter angenommenen negativen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler durch konfrontativ-pädagogische Elemente“ (ebd.: 64) in der Wirkungsüberprüfung nicht nachgewiesen werden (weitergehend Niproschke 2014).

Beim *Engagement seitens des Lehrerkollegiums und der Elternschaft* sieht die Evaluation noch deutliche Reserven. Bisher wird das Projekt „neben der Projektleitung hauptsächlich von einem Sozialpädagogen, der Schulleitung und einem kleinen Kern der Lehrerschaft getragen“ (Schubarth u. a. 2013: 64). Da aber die meisten Lehrkräfte das Projekt unterstützen, besteht eine gute Basis für eine Kooperation, die aber durchaus noch ausbaufähig ist. Die Schulungsblöcke, die ebenso im Konzept enthalten sind,

werden als hilfreich und qualifizierend angesehen. Jedoch bleibt die Verankerung des Projektes als Schulentwicklungsprojekt auch zukünftig eine elementare Aufgabe. Dabei stellt insbesondere die Elternarbeit, z. B. im Hinblick auf die Einbeziehung bildungsferner Eltern, eine besondere Herausforderung dar.

*Zusammenfassend* bezeichnet die Studie das Schulprojekt „als erziehungswirksames Modell für (Grund-)Schulen in ‚sozialen Brennpunkten‘ zur Intervention und Prävention von Gewalt und zur Verbesserung des Schulklimas“ (ebd.). Die Verfasser empfehlen darüber hinaus regelmäßige Optimierungen, um den künftigen Anforderungen gerecht zu werden.

## **7. Und die Nachhaltigkeit?**

Es gibt mittlerweile unzählige Programme zur Gewaltprävention an Schulen (ausführlicher siehe Schubarth 2010). Viele davon werden nur befristet und punktuell durchgeführt. Sie zeigen mitunter auch hohe Erfolge. Das Boxenstopp-Programm „Wir für uns“ intendiert durch eine projektbezogene soziale Arbeit an der Schule weitergehend eine dauerhafte Etablierung des Programmes und damit eine nachhaltige Präventionsarbeit. Dies wird insbesondere auch dadurch erreicht, indem die nachrückenden Klassenstufen automatisch in das System eingebunden werden. Denn „es wird immer augenfälliger, dass der historisch gewachsene Prozess der Entkopplung der Institution Schule und Jugendhilfe den heutigen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen nicht mehr gerecht wird. Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, Modernisierungs- und Individualisierungsschübe in Familie, Schule und Freizeit, erfordern eine engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe und eine Überwindung der bisher üblichen institutionsspezifischen Separierung“ (Schubarth 2004: 249).

Ähnlichkeiten von „Wir für uns“ dürften sich am ehesten bei dem Interventionsprogramm von Dan Olweus (2011) zeigen, jedoch nutzt letzteres die Vorzüge des Peer-Learning nicht. Und: „Die beste Gewaltprävention ist noch immer ein aktiver Schulentwicklungsprozess oder umgekehrt: Eine gute ‚demokratische Schule‘ ist die beste Gewaltprävention“ (Schubarth 2010: 197). Daher bezieht das Programm die Kinder in eine Schulentwicklung ein, aktiviert sie, sich für ihre Schule zu engagieren und formt sie zu einer Gemeinschaft, in der sich jeder wohlfühlt. Die kontinuierliche Gruppenarbeit in Form des Schülerclubs bildet eine ständig vorhandene Plattform, von der aus die verschiedensten Aktivitäten gestartet werden können und die dafür sorgt, dass eine positive, gewaltfreie Schulkultur – ist sie erst einmal erreicht – fest verankert werden kann. Denn „die systematische Verschränkung von Gewaltprävention und Schulentwicklung führt zu dauerhaft, substanziell und langfristig wirksamen Veränderungen – zu nachhaltiger Prävention“ (Melzer/Schubarth/Ehninger 2011: 319).

## Literatur

- 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](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de#4) [Zugriff: 09.03.2014].
- Glas, F. (2004): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern.
- Grissom, G. R./Dubnov, W. L. (1989): Without locks and bars. Reforming Our Reform Schools. Westport.
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn.
- Niproschke, S. (2014): Partizipativ und konfrontativ? In: forum kriminalprävention, Nr. 2, 34–39.
- Plewig, H.-J. (2013): Rezension Handbuch Konfrontative Pädagogik nach Weidner, J./Kilb, R.: 2011. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Nr. 24 (1), 84–87.
- Schanzenbächer, S. (2012): Die Chance – Kinder können mehr! Erfolgreiche Gewaltprävention an Schulen durch die Verbindung von Schulentwicklung und Peer-Learning am Beispiel einer Grundschule im Land Brandenburg. In: Sozialmagazin, Nr. 37 (7–8), 76–81.
- Schanzenbächer, S. (2007): Der konfrontative Stil. Der konfrontative Stil als Versuch einer Systematisierung konfrontativen Arbeitens und seine Anwendung in der Praxis am Beispiel „Konfrontatives Konfliktmanagement“. In Sozialmagazin, Nr. 32 (2), 41–49.
- Schanzenbächer, S. (2006): Gewalt stoppen mit Konfrontation. Techniken für Prävention und Täterarbeit. Freiburg/Breisgau.
- Schanzenbächer, S. (Hrsg.) (2004): Gewalt ohne Ende? Neue Perspektiven durch Anti-Aggressivitäts-Training und konfrontative Pädagogik in Brandenburg. Freiburg/Breisgau.
- Schubarth, W. (2012): Evaluationskonzept Boxenstopp, Potsdam, 04.01.2012.

- Schubarth, W. (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.
- Schubarth, W. (2004): Schulsozialarbeit und Unterstützungsnetzwerke für Schulen – Perspektiven einer „systemischen Gewaltprävention/-intervention“. In: Melzer, W./Schwind, H.-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Baden-Baden, 243–253.
- Schubarth, W./Kopp, A./Seidel, A./Niproschke, S. (2013): Akzeptanz und Wirkungen eines schulischen Anti-Gewaltprojekts. Evaluationsergebnisse zum Schulprojekt „Wir für uns“ an der Grundschule Schwärzensee in Eberswalde. Potsdam.
- Weidner, J./Kilb, R. (Hrsg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Weinheim & München.