

ANDREA LEHNER-HARTMANN / RENATE WIESER

Der Gewalt ins Angesicht sehen

Die Etablierung einer schulischen „Kultur der Anerkennung“ erfordert auch Aufmerksamkeit für das Thema der Gewalt an und in Schulen. Nicht zuletzt deswegen, weil von der gewaltpräventiven Funktion einer „Anerkennung vor jeder Leistung“ (vgl. Jäggle/Krobath 2010) ausgegangen werden kann. So wurde z.B. durch eine aktuelle, auf der Anerkennungstheorie Axel Honneths basierende, empirische Schulstudie die Annahme bestätigt, dass Desintegrationserfahrungen und eine negative Anerkennungsbilanz bei Schülerinnen und Schülern über massive Schamgefühle und ein schwaches Selbstkonzept zu gewalttätigen Konflikten führen (vgl. Kammler 2013, 305). Vor diesem Hintergrund kann auch die im Folgenden vorzustellende transdisziplinäre Interventionsstudie zu einer gewaltpräventiven Schulkultur als Beitrag zu einer „Kultur der Anerkennung“ gewertet werden.

1. Der Gewalt an Österreichs Schulen begegnen

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Gewalt als soziales Handeln an jeder Schule in vielfältigen Formen vorkommt. Dabei ist Österreich durch international angelegte, empirische Studien als Land mit besonders hohen Mobbingraten ausgewiesen¹ und im internationalen Vergleich sind hierzulande besonders viele Schülerinnen und Schüler von gewalttätigen Übergriffen betroffen (vgl. Strohmeier/Spiel 2009, 269-285). Von daher ist es Zeichen eines verantwortungsvollen Umgangs einer Schulgemeinschaft mit gesellschaftlichen Problemen, Gewaltprävention als Anliegen der Schule zu definieren. Zudem zeigen Studien, „dass Schulen, die sich für die Implementierung eines Gewaltpräventionsprogramms entscheiden, häufig (schon zu Beginn) eine geringere Gewaltbelastung aufweisen als Schulen, die das Problem ignorieren“ (Kessler/Strohmeier 2009, 29). Die Enttabuisierung des Themas und kontextadäquat entwickelte Umgangsformen mit Gewalt lassen sich als Qualitätsmerkmal einer Schule betrachten.

In diesem Zusammenhang gilt das, was Sabine Reh u.a. (vgl. 2012, 23) für die Prävention sexualisierter Gewalthandlungen in pädagogischen Kontexten konstatieren, für alle gewaltpräventiven Initiativen im schulischen Bereich: Ihr Ziel ist selbstverständlich die Verhinderung von Gewalt durch pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie auch durch jugendliche und erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Jedoch ist „nüchtern festzuhalten, dass es kaum Maßnahmen und Vorkehrungen geben wird, die Formen des Missbrauchs von Macht vollständig und sicher verhindern können – selbst wenn Vorschläge realisiert würden, ein möglichst enges Kontrollnetz, Testverfahren und ständige Überprüfungen von PädagogInnen zu installieren. Angesichts dieser Situation sind die Initiativen zu stärken, die sich dafür engagieren, Standards für den Umgang von Institutionen mit Verdachtsfällen und Fällen sexualisierter Gewalt zu entwickeln und zu implementieren. Nachdrücklich gilt es Prozesse zu unterstützen, in denen MitarbeiterInnen pädagogischer Einrichtungen sich gemeinsam entschließen, Verhaltenskodizes zu formulieren, kontinuierlich diskutieren und zu evaluieren“ (Reh u.a. 2012,

¹ Vgl. <http://www.hbsc.org/> [16. August 2012]; http://www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/0/2/3/CH1105/CMS1327919019042/factsheet_nr_5_update_2009_3_neu.pdf [16. August 2012].

23). Als eine solche Initiative versteht sich auch das Projekt „Erforschung und Entwicklung einer gewaltmindernden Schulkultur am Beispiel einer katholischen Privatschule“ (s. Kap. 5).

2. Was ist Gewalt?

Schulische Gewaltprävention setzt eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff voraus (vgl. Kessler/Strohmeier 2009, 18). Denn erst wenn es gelingt, die vielen möglichen Aspekte von Gewalt in der Wahrnehmung, dem Denken und Handeln aller schulischen Akteurinnen und Akteure zu verankern, kann im schulischen Alltag eine gewaltpräventive Haltung gelebt werden. Darüber hinaus erfordert auch die Notwendigkeit der methodischen Operationalisierung von Gewalt eine klare Definition und Begriffsklärung von Gewalt.

2.1 Der weite Gewaltbegriff der WHO

Für das hier vorzustellende Forschungsprojekt wird vom Gewaltbegriff der WHO ausgegangen: „Violence is the intentional use of physical and psychological force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal-development or deprivation“ (World Report on Violence and Health 2002, 5). Dieser weite Gewaltbegriff bezieht Stellung gegen ein zu enges Verständnis von Gewalt, das Gewalthandeln auf körperliche Übergriffe eingeschränkt sehen will. Dies ist gerade für den schulischen Kontext von hoher Relevanz, da „Gewalt in der Schule (...) vorrangig durch andere Handlungsformen bestimmt wird, insbesondere durch psychische und verbale Aggressionen in Schulen und Jugendszenen“ (Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, 51). Die breit angelegte Gewaltdefinition der WHO bezieht also die vielen unterschiedlichen Formen und Mechanismen von Gewalt ein: Die Intentionalität des Handelns begegnet als konstitutives Merkmal von Gewalthandeln; die Verwendung des Machtbegriffs („power“) nimmt die Relevanz von Abhängigkeitsbeziehungen für Gewalthandeln in den Blick; die eingesetzten Mittel (körperlich oder psychologisch) werden ebenso bedacht wie die Art des Schadens (Verletzung, Tod, aber auch psychisches Leid, Entwicklungsprobleme oder Deprivation) und die verschiedenen durch Gewalt Geschädigten (die Täterin oder der Täter selbst, die einzelne Person, eine Gruppe, eine Gemeinschaft).² Ergänzend zur WHO-Definition ist bei der Betrachtung des schulischen Gewalthandelns jedoch zu beachten, dass nicht nur direkt Betroffenen, also Ausübenden oder Adressatinnen und Adressaten von Gewalt, Bedeutung zukommt, sondern auch jenen, die indirekt beteiligt oder betroffen sind – den Bystanders in ihren unterschiedlichen Rollen: den Bystanders, die sich gewaltverstärkend beteiligen, indem sie unterstützen, anfeuern oder Gewaltübergriffe positiv kommentieren; den Bystanders, die zufällig zu Beobachterinnen und Beobachtern von Gewalthandlungen werden und stumm oder ängstlich das Geschehen verfolgen; den Bystanders, die versuchen gewaltdeeskalierend zu agieren. Gewaltbetroffen sind aber auch jene, die als Klasse oder Gruppe an eventuellen Sanktionen mitbeteiligt werden, die zur Parteinahme für Opfer, Täterin oder Täter gedrängt werden, etc.

² Vgl. <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/gewalt-mobbing/gewalt/> [12.10.2012].

2.2 Schulische Gewalt unter struktureller Perspektive

Mit der Verwendung des WHO-Gewaltbegriffs wird auch der Versuchung widerstanden, Gewalt ausschließlich als individuelles Problem zu adressieren, denn ein solches Verständnis würde letztlich einer allzuleichten Ausgrenzung des Themas der Gewalt aus dem schulischen Kontext zuarbeiten. Wird nämlich Gewalt als primär individuelles Problem identifiziert, eröffnet dies die Möglichkeit, sich – wenn man weder als Opfer noch als Täterin oder Täter betroffen ist – die Gewalt vom Leibe zu halten. Es ist dann auch genau dieser Distanzierungswunsch, der oftmals hinter dem Ruf nach einem domestizierenden, bezwingenden Umgang mit Gewalt steht, ein Umgang, der verbunden ist mit der Suche nach klaren Zuteilungen von Verursacherinnen, Verursachern und Leidenden, von Täterinnen, Tätern und Opfern, von Schuld und Unschuld. In der Folge kann ein solcher individualisierender Zugang aber auch dazu führen, dass Gewalt erst dann in den Blick kommt, wenn es bereits zu einem konkreten Vorfall gekommen ist; eine Wahrnehmungsweise, die gewaltpräventives Handeln konterkariert.

Von daher gilt es, Gewalt unbedingt auch in ihren sozial-strukturellen Aspekten wahrzunehmen. Denn Gewalt dient in der Gesellschaft vielfach dazu, (Rang-)Ordnung (wieder) herzustellen bzw. sie aufrechtzuerhalten (vgl. Lehner-Hartmann 2005, 139-141; Meuser 2002, 64-68) – sei es zwischen Jüngeren und Älteren, zwischen strukturell Mächtigen (Eltern, Lehrerinnen, Lehrern) und Abhängigen, zwischen den Geschlechtern, zwischen sozial, ethnisch oder religiös unterschiedlichen Gruppen. Aufmerksamkeit für strukturelle Bedingungen bedeutet also, den asymmetrischen Machtmechanismen im System Schule, wie sie sich in curricularer Hinsicht, sozialer Zwangsgruppierung, konkurrenzorientierter Leistungsschau, entindividualisierendem Gleichheitsverhalten (alle sollen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort das Gleiche lernen und wiedergeben können), Unterrichtsorganisation, Lehrerinnen- und Lehrerverhalten u.Ä. zeigen können, besondere Beachtung zu schenken. Diese Perspektive ist für die schulische Gewaltforschung auch insofern wichtig, als sich die dominanten Diskussions- und Forschungslinien fast ausnahmslos auf Schülerinnen- und Schülergewalt richten und die Gewalt, die von der Institution Schule und ihren Vertreterinnen und Vertretern ausgeht, nur selten in den Blick gerät (vgl. Klewin/Tillmann/Weingart 2002, 1078). Weiters spricht für die Einnahme einer strukturellen Perspektive, dass Befunde die starke Verknüpfung von Gewalthandlungen an Schulen mit der in der Gesellschaft herrschenden sozialen Ungleichheit zeigen (vgl. Klewin/Tillmann/Weingart 2002, 1096).

2.3 Gewalt als soziales Handeln in sozial-ökologischer Sicht

Korrelierend mit dem bisher umrissenen Gewaltbegriff wird Gewalt für unsere empirische Gewaltpräventions-Studie ganz grundsätzlich als soziales Handeln verstanden – Gewalt ist kein „Phänomen an sich“, sondern bezieht ihren „Sinn“ in und aus sozialen Kontexten und Interaktionen. Verfolgt wird hiermit ein sozial-ökologischer Theorieansatz, der den Menschen zugleich als Produkt und Gestalter seiner Umwelt konzipiert, wobei insbesondere die Wechselbeziehungen zwischen dem Individuum und seinen Umweltsystemen betont werden.³ Dieser Ansatz nimmt ernst, dass Gewalthandeln durch ein komplexes Gefüge von Ursachen und Entstehungsbedingungen begründet ist – dabei sind vor allem die Umweltsysteme Familie und

³ Vgl. den Begründer dieses Ansatzes: Urie Bronfenbrenner 1981.

Freizeit, Schule und Gesellschaft relevant (vgl. Kessler/Strohmeier 2009, 32) –, die dann je nach individueller Persönlichkeit unterschiedlich verarbeitet werden. Gewalttätiges Handeln in der Schule wird demzufolge dann auch verstanden als Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Wechselwirkungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen: „Erst die Berücksichtigung der subjektiven Komponente, also des subjektiv mit dem Gewalthandeln verbundenen Sinns, eröffnet die Möglichkeit, Motive und Ursachen für das Auftreten von Gewalt in den Blick zu nehmen, die sich aus der subjektiven Verarbeitung der je individuellen sozio-ökonomischen oder teilkulturellen Eingebundenheit des Handelnden ergeben“ (Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur 2009, 63).

3. Die Schule als wichtiger Ort der Gewaltprävention

Die hohe Relevanz von Familie, Freizeit und Gesellschaft als Entstehungsbedingungen von Gewalt macht klar, dass Gewaltprävention auch das Umfeld der Täterinnen, der Täter, der Opfer und der gewaltbeteiligten Akteurinnen und Akteure berücksichtigen muss. Dennoch kann mit dem schulbezogenen sozialökologischen Ansatz der Blick spezifisch auf die innerschulischen Umweltbedingungen von Gewalthandeln gelenkt werden, hier besonders auf die Schul- und Lernkultur, die aufgrund individueller Personenmerkmale unterschiedlich verarbeitet werden. So ist für Gewalt ein vielschichtiger multikausaler Verursachungszusammenhang festzustellen, der schulischen Einflussfaktoren große Bedeutung zumisst: „Die erkenntnisleitende Annahme ist, dass eine problembegünstigende schulische Umwelt mit zur Entstehung von Aggression und Gewalt beiträgt. Insbesondere sind Belastungskonzentrationen und Kumulationseffekte in Rechnung zu stellen (z.B. schlechtes Sozialklima, mangelndes Lehrerengagement und unzureichende didaktische Kompetenzen, rigide Sanktionen, Etikettierungsprozesse)“ (Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, 68). Nachweisbar stellen Teilnahmemöglichkeiten, Akzeptanz und ein konstruktives Miteinander im Gegensatz zu offen ausgetragenen Disziplinierungsversuchen und etikettierenden, übergreifigen Lehrerinnen- und Lehrerreaktionen gewaltmindernde Faktoren dar. Ebenso wirken ein positives Schulklima mit zwar fordernden Lehrkräften, aber prinzipiell guten Sozialbeziehungen und hoher Integrationskraft unter den Schülerinnen und Schülern, von gegenseitiger Akzeptanz bestimmte Lehrerinnen-, Lehrer-Schülerinnen und Schüler-Beziehungen und eine Lernkultur, die durch lebensweltbezogenes und schülerinnen- und schülerorientiertes Lernen gekennzeichnet ist, gewaltpräventiv (vgl. Meier 2004). Weiters verweist die vielfach belegte Erkenntnis, dass die frühzeitige Förderung von Lebenskompetenzen (*life skills*) hilft, Gewalt, Aggression, Sucht und Stress zu vermeiden bzw. zumindest zu reduzieren, auf die wichtige Rolle, die der Schule – neben der Familie – als Ort präventiver Maßnahmen zukommt (vgl. Altenburg-van Dieken 2011, 39). Wenn also in Bezug auf Gewalt in der Schule immer auch schulexterne Faktoren in Rechnung zu stellen sind, ist dennoch auch ein Zusammenhang zwischen den institutionellen Bedingungen des Schulalltags und dem Gewaltverhalten der Schülerinnen und Schüler festzustellen. Die empirische Erkenntnis, dass die Schule durch die Gestaltung der Schul- und Lernkultur die schulische Gewaltentwicklung beeinflussen kann, zeigt, wo schulische Gewaltprävention ansetzen kann.

4. Transdisziplinarität in der schulischen Gewaltprävention

Im Rahmen des hier vorzustellenden qualitativ-empirisch angelegten Forschungsprojekts „Erforschung und Entwicklung einer gewaltmindernden Schulkultur am Beispiel einer katholischen Privatschule“ werden im Schuljahr 2012/13 von einem universitären Forschungsteam des Instituts für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien⁴ in enger Kooperation mit dem „Schulzentrum Friesgasse/Wien Fünfhaus“⁵ Formen und Ausprägungen schulischen Gewalthandelns exemplarisch erforscht und ein Indikatorenkatalog für eine gewaltpräventive Schulkultur entwickelt.

Im Zuge dieses Projekts begegnen sich das Institut für Praktische Theologie Wien und das Schulzentrum Friesgasse als Forschungspartner und bringen ihre themenspezifischen Vorerfahrungen ein: So stellt Gewaltforschung (in den Bereichen von Familie, Schule, Kirche) am Institut für Praktische Theologie/Religionspädagogik bereits einen langjährigen Forschungsschwerpunkt dar, der durch das Projekt weiter vertieft werden kann, und das Schulzentrum Friesgasse verfügt, da es sich bereits seit Jahren dem Leitziel eines friedvollen interkulturellen/-religiösen Zusammenlebens verschrieben hat und auf langjährige Erfahrungen im Bereich der Peer-Mediation zurückblicken kann, über ein hohes Ausmaß an organisationsspezifischem Expertinnen- und Expertenwissen im Umgang mit Gewalt.

Das Projekt zur Erforschung und Entwicklung einer gewaltpräventiven Schulkultur ist eine transdisziplinäre Pilotstudie. Wissenschaftliche Forschung und das schulisch-praktische Arbeitsfeld treten dabei als gleichwertig anerkannte Denk- und Handlungsfelder in einen gemeinsam gestalteten, kooperativen Forschungsprozess (vgl. Hanschitz 2009, 15-16), wobei die jeweiligen Systemlogiken und Besonderheiten zu beachten und konstruktiv-produktiv für partizipativ getragene Vermittlungs- und Entscheidungsprozesse genutzt werden sollen. Der Forschungsprozess wird in enger Zusammenarbeit mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren, die als Forschungspartnerinnen und -partner verstanden werden, konzipiert, bei Bedarf flexibel, kontextsensibel und bedarfsorientiert adaptiert, um der erforderlichen Multiperspektivität willen in einem interdisziplinären Team verortet sowie theoriegenerierend-explorativ und damit ergebnisoffen durchgeführt. Eine transdisziplinäre Studie zielt auf Prozesse ab, „die es zu initiieren, zu begleiten und im Miteinander fruchtbar für die jeweiligen Problemlagen zu gestalten gilt“ (Hanschitz 2009, 16). Vor diesem Hintergrund bietet das Projekt dem Schulzentrum wissenschaftliche und methodische Unterstützung bei der Erhebung des vorhandenen Expertinnen- und Expertenwissens und bei der vertieften Erkundung der – eventuell auch schul(typ)spezifischen – Gewaltphänomene vor Ort sowie beratende Unterstützung, wenn Interventionen notwendig werden und bei der nachhaltigen strukturellen Etablierung einer gewaltpräventiven Schulkultur.

Diesen, für Projekte mit transdisziplinärem Charakter spezifischen, Ansprüchen muss auch die Methodik des Projektes entsprechen, die ein entscheidender Punkt transdisziplinären Forschens

⁴ Projektleitung: Ao. Univ.-Prof. Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann; inhaltliche wie methodische Konzeption und Koordination: Dr.ⁱⁿ Renate Wieser; Mitarbeit bei der methodischen Konzeption: Dr.ⁱⁿ Edda Strutzenberger; studentische wissenschaftliche MitarbeiterInnen: Petra Ganglbauer, Gerfried Kabas, Andrea Lentner, Britta Mühl, David Novakovits.

⁵ <http://www.schulefriesgasse.ac.at/>; <http://www.schulverbund-ssnd.at/> (Kongregation der Armen Schulschwester von Unserer Lieben Frau/School Sisters of Notre Dame = SSND) [02.12.2012].

ist: „Das Normative und Orthodoxe, mit dem Erkenntnisse der Einzelwissenschaften bisweilen daherkommen, merkt man nämlich weniger an den inhaltlichen Aussagen selbst als an den verwendeten Methoden, die ja erst die Ergebnisse hervorbringen. In praxeologischer und methodologischer Hinsicht ist jedoch (...) zu verlangen, dass folgender Satz gilt: Die Methode hat sich nach der Wirklichkeit zu richten, nicht die Wirklichkeit nach der Methode“ (Krainz 2009, 14).

5. Die Verortung der Studie im qualitativ-empirischen Forschungsparadigma

Die transdisziplinäre Ausrichtung des Projektes beachtend, legt sich zur Erforschung schulischen Gewalthandelns eine Methodentriangulation aus dem Repertoire der qualitativ-empirischen Sozialforschung nahe, die viele der benannten forschungsleitenden Prämissen teilt, wie z.B. strikte Orientierung am Subjekt, Offenheit, Exploration, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung, Transparenz des Vorgehens, Flexibilität, Multiperspektivität, Reflexion des Forschungsprozesses (vgl. dazu u.a. Flick ³2010, 22-37; Gläser/Laudel ²2006, 21-35; Mayring ⁵2002, 19-39). Zudem trifft man in der Gewaltforschung häufiger auf quantitative Fragebogenuntersuchungen, während Beobachtungsstudien (noch) seltener zu finden sind (vgl. Klewin/Tillmann/Weingart 2002, 1097).

5.1 Die forschungsleitenden Fragen der Studie

Eine qualitative Vorgehensweise legt sich auch durch die Zielsetzung des Projektes nahe, insofern Andreas Böttger und Rainer Strobl (2002, 1484) darauf hinweisen, dass dann ein Grund für ein qualitatives Vorgehen besteht, „wenn in dem empirischen Projekt ein lebensweltlich-verstehender Zugang zu Gewalt und ihren Hintergründen realisiert werden soll, wenn es also darum geht, aus phänomenologischer und konstruktivistischer Perspektive die subjektiven Sinnzusammenhänge von Gewalttaten aus der Sicht der Handelnden nachzuzeichnen. Ein solches Vorhaben kann allein mit qualitativen Methoden der Sozialforschung realisiert werden.“ Diese Zielbeschreibung deckt sich mit den Intentionen unserer Studie, in deren Zentrum folgende forschungsleitende Fragen stehen:

Wie zeigt sich Gewalt an der kooperierenden, katholischen Privatschule?

Welche gewaltmindernden bzw. -fördernden Faktoren lassen sich an der Institution Schule identifizieren?

Welche Indikatoren für eine gewaltpräventive Schulkultur lassen sich daraus entwickeln?

Den oben benannten drei Forschungsfragen entsprechend folgt die Studie – nach einer Zutrittsphase, in der gegenseitige Erwartungen und Ziele abgeklärt werden – einem in zeitlicher Hinsicht dreistufig aufeinander aufbauenden Forschungsdesign.

5.2 Das Setting des Projekts

An der Studie beteiligt sind die Volksschule, die Kooperative Mittelschule, die Handelsschule/der HAK-Aufbaulehrgang, die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) und auch

die Nachmittagsbetreuung. Als Forschungspartnerinnen und -partner fungieren Kinder und Jugendliche von der ersten bis zur zwölften Schulstufe, wobei der Analysefokus auf neu zusammengestellte Klassenverbände gerichtet sein wird. Als gleichrangig relevant werden in die Erhebung und Analyse die Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer (Regelunterricht und Nachmittagsbetreuung), der Schulleitung, der Verwaltung, des sonstigen Schulpersonals sowie von Eltern einfließen.

Die empirische Erhebung und Analyse konzentriert sich auf das System Schule. Andere Umwelten – wie Familie, Freizeit, Gesellschaft, auch Kirche – sind in ihren Auswirkungen auf schulisches Gewalthandeln nicht Ziel und Teil der empirischen Untersuchung, kommen aber als relevante Hintergrundfolie der Studie in den Blick.

5.3 Die methodische Vorgehensweise

Methodisch orientiert sich die Studie am Konzept des theoretical samplings (vgl. Glaser/Strauss 1967; auch: Charmaz 2010; Mey/Mruck 2011; Bryant 2010). Damit wird die empirische Erhebung als semi-offener Prozess konzipiert, der aufgrund der geforderten Gegenstandsadäquatheit der empirischen Vorgangsweise Adaptionen und Nachjustierungen in der Methodik erwarten lässt. Eine Triangulation (vgl. Flick 2011) erfolgt hinsichtlich des Einsatzes verschiedener Methoden [Analyse der Homepage der Schule/der Broschüren/Leitbilder, „Schulführungen“ durch Schülerinnen, Schüler, Expertinnen, Experten- und problemzentrierte Leitfadenterviews (vgl. Gläser 2010; Witzel/Reiter 2012), Fokus-, Gesprächs- und Expertinnen- und Expertengruppen (vgl. Bohnsack 2010), schriftliche Schülerinnen- und Schülererzählungen]. Die Auswertungen finden im Team statt, um die notwendige Perspektivenvielfalt in der Analyse zu garantieren. Alle am Forschungsprozess Beteiligten führen von Beginn an ein begleitendes Forschungstagebuch und treffen sich regelmäßig zu Teambesprechungen. Der gesamte Forschungsprozess wird dokumentiert, kontinuierlich reflektiert und von einer externen, interdisziplinär zusammengesetzten Expertinnen- und Expertengruppe supervidiert. Die Analyse der Homepage der Schule/der Broschüren/Leitbilder, der schriftlichen Elternerzählungen, der Fokusgruppen-, Gesprächsgruppen-, der Expertinnen- und Expertengruppenprotokolle erfolgt durch eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010; auch: Kuckartz 2012). Die „Schulführungen“, die schriftlichen Schülerinnen- und Schülererzählungen und die diversen Interviews werden kodiert (vgl. Strauss/Corbin 1996; auch: Breuer 2010).

6. Die nachhaltige Verankerung von Gewaltprävention in der Schulentwicklung

Um Nachhaltigkeit hinsichtlich von Gewaltprävention zu erreichen, reicht die punktuelle Durchführung von Projekten nicht: „Projekte sind zeitlich begrenzt, transdisziplinäres Forschen und Umsetzen hingegen lassen sich nur über mittel- und langfristige Zeithorizonte verwirklichen, entlang programmatisch ausgehandelter und partizipativ mitgetragener Entscheidungen. Die Überprüfung, also die Evaluation, kann ihrerseits nicht von außen erfolgen, sondern liegt in der Selbstbefähigung der beteiligten AkteurInnen, erneut zu initiieren, auszuhandeln und zu beurteilen, ob die getroffenen Entscheidungen stimmig sind und auch zu den gewünschten Veränderungen geführt haben oder nicht“ (Hanschitz/Schmidt/Schwarz 2009, 197).

Diesbezüglich wäre für eine nachhaltige Etablierung einer gewaltpräventiven Schulkultur an eine Kombination von einem längerfristig angelegten Schulentwicklungsprozess und Gewaltprävention zu denken (vgl. dazu: Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, 319-367).

7. Für eine „Kultur der Anerkennung“ der Gewalt ins Angesicht sehen

Schulen, die sich einer Kultur der Anerkennung hinsichtlich der Identität und Würde Einzelner, von Gruppen, von Kulturen und von Religionen verpflichtet fühlen⁶, streben einen respektvollen, wertschätzenden Umgang miteinander an und artikulieren diesen Anspruch dann auch mehr oder weniger explizit ihren jeweiligen Schulprogrammen. Neben solchen eher als programmatisch einzuschätzenden Ansagen finden sich jedoch nur vereinzelt differenziertere Hinweise darauf, wie eine Schule konkret mit Vergehen gegen die physische und psychische Integrität ihrer Mitglieder umzugehen gedenkt. Das anzustrebende, hohe Ideal verhindert, so scheint es, an vielen Orten die Auseinandersetzung mit der täglichen Schulrealität; und so werden für den Fall, dass der Realzustand ein Erreichen des Idealzustands nicht zulässt, auch keine konkreten Angaben zu den dann in Kraft tretenden Strategien und Konsequenzen aufgezeigt. Das ist insofern verständlich, als Gewalthandlungen in Schulen der Verwirklichung der benannten Ideale massiv im Wege stehen. Oft bringen sie pädagogisches Handeln an seine Grenzen und führen dadurch den einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen ihre Ohnmacht vor Augen – mit der Konsequenz, dass Gewalt als auszugrenzendes Phänomen identifiziert und der normative Anspruch erhoben wird, Gewalt vollständig aus dem Schulbereich zu verbannen. Paradoxerweise kann nun aber gerade diese gewaltausgrenzende Sichtweise einer „Kultur der Anerkennung“ zutiefst zuwiderlaufen, denn eine Anerkennungspolitik, die – wenn auch mit guter Absicht – die widerwärtigen Facetten des Lebens auszugrenzen versucht, bedroht damit möglicherweise ungewollt die Schwächeren. Das Beispiel sexueller Gewalthandlungen in kirchlichen wie reformpädagogisch orientierten Einrichtungen zeigt mehr als deutlich, dass normativ hoch aufgeladene Programmatiken – seien sie christlich oder humanistisch begründet – ein Versagen und Scheitern an den durchwegs hohen Werten und Idealen der jeweiligen Institution lange nicht wahrnehmen lassen. Gerade hohe Ansprüche können zu einem Verhalten entlang der Überzeugung „Was nicht sein darf, kann nicht sein“ führen – ein Verhalten, das wiederum nachweislich und nachhaltig die Unterlegenen schädigt, während es jene, die gegen die Normen verstoßen, stärkt und stützt.⁷

Ein Leben ohne Gewalt gibt es nicht. Deshalb gilt es, Gewalt als integralen Faktor menschlichen Zusammenlebens, der dieses massiv bedrohen kann, anzuerkennen. Eine Kultur der Anerkennung, die nicht in sozialromantische Utopien abgleiten will, muss der Gewalt ins Angesicht sehen, um das Ziel von einem menschenwürdigen und menschengerechten Zusammenleben nicht aufs Spiel zu setzen. Denn es ist nicht nur utopisch, Gewalt aus

⁶ Vgl. dazu detaillierter Jäggle/Krobath 2010; Jäggle 2009; Hafenegger/Henkenborg/Scherr 2002.

⁷ Am Thema der sexualisierten Gewalt zeigt sich besonders deutlich die Ambivalenz der Forderung nach Anerkennung: Das berechnete Bedürfnis nach Anerkennung der Kinder wird nämlich von den TäterInnen missbraucht, um die eigenen Bedürfnisse der Bemächtigten zu befriedigen: „Missbrauch ist also ein hochgradig ambivalenter und paradoxer Umgang mit Anerkennung und von dieser strukturell nicht ablösbar“ (Ricken 2012, 114).

pädagogischen Zusammenhängen ausgrenzen zu wollen, sondern es wird dabei auch allzuleicht übersehen, dass pädagogisches Handeln selbst immer eine „machtvolle Praxis“ (Reh u.a. 2012, 20) ist – und damit tendenziell gewalttätig. Denn festzuhalten bleibt in all dem, „dass die Institution Schule in Geschichte und Gegenwart zur Gewalt ein besonderes Verhältnis hat: Sie übt sie gegenüber den ihr anvertrauten Heranwachsenden relativ ungebrochen aus“ (Klewin/Tillmann/Weingart 2002, 1078).

Gewalt als integralen Faktor im menschlichen Zusammenleben und damit auch in pädagogischen, schulischen Zusammenhängen anzuerkennen, heißt jedoch keineswegs, resignierend hinzunehmen, dass gegen Gewalt nichts unternommen werden kann. Vielmehr heißt es, sich zu positionieren – sowohl als Individuum als auch als Gemeinschaft und Gesellschaft. Der Gewalt ins Angesicht zu sehen bedeutet, sich ihren widerständigen und widerwärtigen Ausformungen zu stellen und zu erkunden, welche notwendigen Umgangsformen mit ihr im Rahmen einer „Kultur der Anerkennung“ und eben nicht ausgegrenzt aus ihr zu entwickeln sind – und auf diese Art und Weise ernst zu machen mit der grundlegenden, von der WHO bereits 2002 formulierten Überzeugung: „Violence can be prevented“ (World Report on Violence and Health 2002, 3).

Literatur

- Altenburg-van Dieken, Marion (2011): Klassenprogramm Soziales Lernen – Konstruktive Konfliktbearbeitung. In: Rademacher, Helmolt/ Altenburg-van Dieken, Marion (Hg.): Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen. Prävention und Intervention, Berlin: Cornelsen, 39-49.
- Bohnsack, Ralf (Hg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. vollst. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Opladen [u.a.]: Budrich.
- Böttger, Andreas/Strobl, Rainer (2002): Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der Gewaltforschung. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1483-1502.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory: eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bryant, Antony (Hg.) (2010): The SAGE handbook of grounded theory. London [u.a.]: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2010): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens/Baur, Nina (2009): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York (NY) [u.a.]: Aldine de Gruyter.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (⁴2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Hanschitz, Rudolf-Christian (2009): Einleitung. In: Hanschitz, Rudolf-Christian /Schmidt, Esther /Schwarz Guido: Transdisziplinarität in Forschung und Praxis, 15-21.
- Hanschitz, Rudolf-Christian/Schmidt, Esther/Schwarz, Guido (2009): Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse, unter Mitarbeit von Getzinger, Günter/Heintel, Peter/Mertlitsch, Kirstin/Ortner, Beate. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäggle, Martin (2009): Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, In: Ders./Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, unter Mitwirkung von Edda Strutzenberger und Heribert Bastel. Wien-Berlin: IJT, 256-280.
- Jäggle, Martin/Krobath, Thomas: Bildung, Gerechtigkeit und Würde. Kultur der Anerkennung. In: Amt und Gemeinde 61 (2010) 51-63.
- Kammler, Tilmann (2013): Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kessler, Doris/Strohmeier, Dagmar (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, hg. vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen in Kooperation mit der Universität Wien. 2. veränderte Aufl., Wien: bmu.
- Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weingart, Gail (2002): Gewalt in der Schule. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1078-1105.
- Krainz, Edward E. (2009): Ende des Disziplinären?. In: Ders./Schmidt, Esther/Schwarz Guido, Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse, unter Mitarbeit von Getzinger, Günter/Heintel, Peter/Mertlitsch, Kirstin/Ortner, Beate. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1-14.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2005): Die alltägliche Gewalt gegen Frauen und Kinder: vom Kavaliersdelikt zum sozialen Problem. In: Theologisch-praktische Quartalschrift 153, 138-148.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Meier, Ulrich (2004): Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Holtappels, H.-G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Präventionen, Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, 225-243.
- Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analyse und Handlungskonzepte. 2. überarbeitete Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meuser, Michael (2002): „Doing Masculinity“ – Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In: Dackweiler, Regina-Maria/Schäfer, Reinhold (Hg.): Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt, Frankfurt/M [u.a.]: Campus, 53-78.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reh, Sabine/Baadcr, Meike S./Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Sielert, Uwe/Thole, Werner/Thompson, Christiane (2012): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – einen Einleitung, Sondierungen und Verständigungen zu einem bislang vernachlässigten Thema. In: Thole, Werner/Baadcr, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen [u.a.]: Budrich, 13-23.
- Ricken, Norbert (2012): Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. In: Thole, Werner/Baadcr, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen [u.a.]: Budrich, 103-117.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Strohmeier, Dagmar/Spiel, Christiane (2009): Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention. In: Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009, hg. von Werner Specht, Band 2, Graz, 269-285.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-Centred Interview: Principles and Practice. London [u.a.]: SAGE.
- World Report on Violence and Health (2002), hg. von Krug, Etienne G./Dahlberg, Linda L./Mercy, James A./Zwi, Anthony B./Lozano, Rafael, Genf: WHO.