

RES HUMANA E

Arbeiten für die Pädagogik

12

Jutta Wawretschek-Wedemann

Schulische Gewaltprävention

Abbau sozialer Benachteiligung
durch Schulentwicklung

Herausgegeben von
NINA OELKERS · HANS-JOACHIM PLEWIG
HORST SCARBATH



PETER LANG
EDITION

1 Einleitung

Seit der PISA-Untersuchung im Jahre 2000 ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Benachteiligung wieder in den Blickpunkt fachwissenschaftlicher und öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen weisen die Bedeutung materieller und immaterieller Ressourcen für die individuellen Entwicklungsverläufe, die Ausbildung von Kompetenzstrukturen, die im weiteren Lebensverlauf sowohl für schulische als auch außerschulische Lerninhalte ungleich anschlussfähig sind, sowie die weiteren Lebenschancen nach. In diesem Kontext stellt sich die Schule als entscheidende (Re-)Produktionsinstanz sozialer Ungleichheitsstrukturen dar (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Dabei „(bildet) die deutsche Schulformhierarchie eine soziale Hierarchie ab, an deren Spitze die sozial hohen Statusgruppen stehen und an deren Ende sich die sozial benachteiligten und ökonomisch unteren Einkommensgruppen befinden“ (Bauer 2005: 71). In der Folge sind Heranwachsende in benachteiligender Lebenslage überproportional in Hauptschulen¹ vertreten, wobei sich diese heute durch eine gravierende Entkopplung von Berufs- und Ausbildungschancen auszeichnen (Bauer 2005; Konietzka 2007). Gleichzeitig stellen soziale Benachteiligung und Armut² ein hohes Entwicklungsrisiko dar. Einerseits erhöhen sie die Risikofaktoren für die Entstehung selbst- und fremdschädigender Verhaltensweisen (Bauer 2005), andererseits verringern sie die Schutzfaktoren wie „die Fähigkeit, kompensatorische Strategien der Problemverarbeitung und –bearbeitung zu entwickeln“ (Bauer 2005: 13; Pfeiffer/Wetzels 2001; Scheithauer et al. 2008). Mangelnder Bildungserfolg und die Entstehung gewaltförmiger Verhaltensweisen weisen eine hohe Korrelation auf. Wie die deutsche Schulformhierarchie eine soziale Hierarchie abbildet, so bildet sie auch eine Hierarchie in der Gewaltbelastung ab.

Damit rückt die Gruppe der mehrfach benachteiligten Schüler in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die ungleiche Verteilung von Kapitalressourcen, eine daraus resultierende Kompetenzentwicklung, die an schulische Erfordernisse ungleich vorangepasst ist (Grundmann 2006) und an die sich durch die „soziale Polarisierung des institutionalisierten Kulturkapitals“ (Bittlingmayer/Bauer

1 Diese gehen heute zunehmend in kooperativen oder integrativen Verbänden mit den Realschulen auf, die dann unter in den Bundesländern variierenden Namengebungen beide Schulformen an einem oder mehreren Schulstandorten organisatorisch zusammenfassen, aber weiterhin sowohl den Haupt- als auch den Realschulabschluss ermöglichen.

2 Zur Definition von Armut wird meist auf die Unterscheidung relativer und absoluter Armut verwiesen. Für den hier gegebenen Zusammenhang sollen als von Armut betroffene diejenigen verstanden werden, die gemäß einer vertikalen Strukturierung der Bevölkerung entlang von Schichtkriterien am untersten Ende der Skala zu finden sind. Zur Übersicht zum internationalen Forschungsstand zum Zusammenhang von Armut und Gewalt vergleiche Crutchfield/Wadsworth 2002: 83 ff.

2005: 228) weitere institutionelle Benachteiligungen anschließen, können negative Effekte in Form von selbst- und fremdschädigenden Verhaltensweisen sowie damit einhergehende Stigmatisierungen nach sich ziehen, die zu einer Kumulation von Benachteiligungsprozessen am unteren Ende der Schulformhierarchie führen. Dabei ist Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz neben Familie jedoch weiterhin als Ort zu verstehen, der über Bildung und Sozialisation kompensatorisch wirksam werden kann (Fend 2008; Grundmann 2009; Jenkel 2006; Sturzbecher 1999; Wiater 2009). Daher schließt sich vor dem Hintergrund des allgemeinen Forschungsdesiderats, welche Schulentwicklungsmaßnahmen und Interventionsmöglichkeiten im Rahmen von Schule sozialer Benachteiligung entgegen wirken können, die erkenntnisleitende Fragestellung an, ob und inwiefern schulische Gewaltprävention aktuell umgesetzt wird. Zur Konkretisierung der Fragestellung wird von der These ausgegangen, dass schulische Gewaltprävention einen spezifischen Beitrag zum Abbau sozialer Benachteiligung leisten kann, wenn sie an fachlichen Standards und Qualitätskriterien der Gewaltprävention ausgerichtet wird. Ziel ist eine theoretische und empirische Bestandsaufnahme schulischer Gewaltprävention vor dem Hintergrund der Verknüpfung von Bildungsungleichheiten und Gewalt im Kontext der deutschen Schulformhierarchie. Dabei wird sowohl die normative als auch die empirische Dimension schulischer Gewaltprävention berücksichtigt, indem die präventionstheoretischen und empirischen Befunde, die schulrechtlichen und schulorganisatorischen Bestimmungsmomente sowie Aspekte auf der schulprogrammatischen und der Ebene des Schulhandelns zur Beschreibung des Handlungsfeldes schulischer Gewaltprävention herangezogen werden.

Während die empirische Bildungsforschung³ seit den 1960er Jahren harte Daten und Befunde für schichtspezifische Chancenungleichheiten der Bildungsteilhabe und des Bildungserfolgs - trotz Bildungsexpansion und Bildungsreformen - liefern konnte (Geißler 2005), verdeutlichte die sozialisations- und handlungstheoretische Anschlussforschung an die öffentlichkeitswirksamen Befunde der PISA-Untersuchungen im Jahr 2000 erneut⁴ die Mechanismen, die auf der Mikroebene des Handelns zur (Re-)Produktion der Bildungsungleichheit beitragen (Becker/Lauterbach 2007). Als wesentlichen Bedingungsfaktor benennt sie die aufgrund der ungleichen Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen in den sozialen Großgruppen unterschiedlichen Formen in den Sozialisierungsergebnissen (Geißler 2008). Sie unterscheiden sich in der „Nähe oder Distanz zu Aufstiegsaspirationen“ und im Hinblick auf „die Passungsverhältnisse zu den aktuellen institutionellen Anforderungen im Bildungssystem“ (Bittlingmayer/Bauer/Ziegler 2005: 17). Hierzu gehören ungleiche, an die soziale

3 FIMS 1964; SIMS 1980-82; FISS 1968-72; SISS 1982-86; TIMSS 1995; PISA 2000; IGLU 2001.

4 Rolff 1967; Bourdieu/Passeron 1971; Boudon 1974.

Herkunft angepasste Bildungsstrategien sowie ungleiche motivationale, emotionale, soziale und kommunikative Kompetenzen. Damit sind das Bildungsverhalten und die Kompetenzentwicklung sozialstrukturell mit bedingt und entsprechend „der vertikalen Stratifizierung von Gegenwartsgesellschaften“ (ebd.: 15) nach Schichten und Milieus mit deutlichen Ungleichheiten verknüpft, die ungleich anschlussfähig sind an schulische Lerninhalte und Verhaltensanforderungen (Bittlingmayer/Bauer/Ziegler 2005; Geißler 2005, 2008; Vester 2005). Diese differierenden Ausgangslagen werden in der Schule wiederum durch sozio-kulturelle und institutionelle Faktoren verstärkt. Schule stellt sich in diesem Kontext als entscheidende Reproduktionsinstanz von Bildungsungleichheiten dar (Bauer 2005).

Dabei gelten besonders die Hauptschulen aufgrund ihrer sozial homogenen Schülerschaft, der hier vermittelten Bildungsinhalte und institutioneller Bedingungsfaktoren als Ort, an dem soziale Benachteiligungen nicht ausgeglichen sondern weiter verschärft werden (Solga/Wagner 2007; Trautwein/Baumert/Maaz 2007). Demgegenüber stellt das Gymnasium, nach Solga/Wagner (2007: 188) aktuell die heterogenste Schulform dar. Auf der mittleren Ebene der Realschulen sind, so Geißler (2008: 283), die „Chancen zugunsten der benachteiligten Schichten umverteilt worden“ (vgl. Vester 2005). Aber auch in Realschulen „lernen Kinder mit vergleichbaren Startvoraussetzungen weniger als im Gymnasium“ (Rössel 2009: 122; Ditton 2004). Insgesamt verläuft die Trennlinie der sozialen Selektivität heute besonders an der Grenze zum Gymnasium (Becker 2007; Vester 2006). So fassen Artelt et al. (2001) die PISA-Ergebnisse wie folgt zusammen: „Die soziale Ungleichheit ist beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt. Die Trennungslinie verläuft hier zwischen der Arbeiterschicht insgesamt und den übrigen Sozialschichten. Erhebliche soziale Ungleichheiten sind auch bei kognitiven Grundfähigkeiten und Lese- und Fachkompetenzen nachweisbar. Bei der Alternative eines Haupt- und Realschulbesuchs sind die sozialen Unterschiede nicht aufgehoben, aber deutlich abgemildert.“

Zusätzlich verweisen Statistiken und Dunkelfelduntersuchungen auf eine stärkere Delinquenzbelastung, besonders im Gewaltbereich, von Schülern an Hauptschulen gegenüber Gymnasien (Baier/Pfeiffer 2007; BMI/BMJ 2006; Bundesverband der Unfallkassen 2005; Feltes 2003; Fuchs/Lamnek/Luedtke et al. 2009; Gugel 2006; Melzer/Schubarth 2006; Tillmann et al. 2007). Dabei finden sich auch Mehrfachtäter, die fünf oder mehr Gewalttaten begangen haben, häufiger in Hauptschulen. So zeigte eine Schülerbefragung des KFN im Jahr 2005, „dass Hauptschüler/innen fast dreimal so häufig als gewalttätig auffallen wie Gymnasiasten. 7% der Jugendlichen an Hauptschulen zählen zu den Gewalt-Mehrfachtäter/innen, wohingegen nur 2% der Gymnasiasten/innen die Anwendung von fünf oder mehr Gewalttaten berichten ... (Baier et al., 2006)“

(Scheithauer et al. 2008: 37). Ferner lassen sich die schulformspezifischen Unterschiede sowohl im Hinblick auf die allgemeine Gewaltbelastung wie auch auf die in den Schulen selbst begangenen Gewalttaten feststellen, in anderen Deliktbereichen fallen die Unterschiede weniger gravierend aus. Letztlich ist das als Schuldevianz bezeichnete Schulschwänzen, das auch als mit ursächlich für die Entstehung von Gewalt verstanden werden kann (Wilmers et al. 2002), in Hauptschulen weiter verbreitet als an den anderen Schulformen (Baier/Pfeiffer 2007), besonders im Vergleich mit den Gymnasien. Ebenso zeigt die KFN-Schülerbefragung von 2005, dass die Gewaltbelastung an Realschulen und Integrierten Haupt- und Realschulen (IHR) teilweise fast doppelt so hoch liegt wie die der Gymnasien. So geben 18,1% Realschüler gegenüber 9,6% der Gymnasialschüler an mindestens eine Gewalttat in den letzten 12 Monaten begangen zu haben. Schon Tillman et al. (1997) konnten deutlich machen, dass die Gewaltbelastung von Schulen sowohl importiert als auch selbst produziert ist (vgl. Baier/Pfeiffer 2007). Eine Kumulation schulischer und personenbezogener Risikofaktoren kann zur Entstehung von Gewalt beitragen (Baier/Pfeiffer 2007; Scheithauer et al. 2008). Besonders an Hauptschulen, aber auch an Realschulen in den Stadtstaaten treten gehäuft negative Kompositionsmerkmale in Kombination mit Institutionseffekten auf, die zu weiteren Bildungsbenachteiligungen führen (Baumert/Stanat/Watermann 2006) und in deren Folge Gewalt als negativer Effekt sozialer Benachteiligung auftreten kann. Damit sind Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Gruppen in mehrfacher Hinsicht benachteiligt: Neben einer geringeren familiären Ressourcenausstattung, besuchen sie häufiger Schulen, die durch eine „inhaltliche Reduzierung ihrer Lerninhalte“, ein „schlechteres Lernklima“ und eine „geringere Ausstattung an externen sozialen Ressourcen“ (Solga/Wagner 2007: 188) gekennzeichnet sind. Während die Schülerschaft in besonderer Weise von Risikofaktoren für die Gewaltentstehung betroffen ist, finden sich zusätzlich „Ansteckungs- und Verstärkungseffekte“ im Hinblick auf abweichende Verhaltensweisen, „die sich durch die spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben“ (Baier/Pfeiffer 2007). Besonders am unteren Ende der Schulformhierarchie können in der Folge sozialer und institutioneller Benachteiligungen negative Effekte in Form von abweichendem Verhalten im Allgemeinen oder Gewalt und Delinquenz im Besonderen auftreten. Gleichzeitig deutet sich eine Verlängerung der Benachteiligung dieser Schüler in den Präventionsbereich an (Bauer 2005; Schwedes 2009). Die Entstehung und Entwicklung von Gewalt verbindet sich wiederum mit dem Risiko weiterer Stigmatisierungs-, Ausgrenzungs- und damit Benachteiligungsprozesse (Tillmann et al. 2007).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Schulentwicklungsprozessen in den Haupt- und Realschulen, die zum Abbau sozialer Benachteiligung

beitragen können. Ausgehend von einer sozialisations- und ungleichheitstheoretischen Perspektive auf die Entstehung von Bildungsungleichheit und Gewalt gerät Schule als Sozialisations- und Präventionsraum (Brondies 2007) und damit die Organisation pädagogischer Prozesse innerhalb der Schulen in den Blick. Schule kommt als sekundärer Sozialisationsinstanz neben Familie und vor dem Hintergrund der Ausweitung institutioneller Bildungsprozesse im Lebensverlauf die Aufgabe zu, Schüler durch Erziehung, Bildung und Sozialisation auf die Gesellschaft vorzubereiten und zur Teilhabe an allen relevanten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu befähigen (Fend 2008; Wiater 2009).

Dabei stellen die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU) bildungspolitisch den Ausgangspunkt für umfassende Schulentwicklungsprozesse dar, die die Bildungsleistung der Schüler verbessern und die Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft unabhängiger machen sollen (vgl. Möller/Orth 2007). Strukturreformen⁵ sollen einen Beitrag leisten, den Schulerfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Auf der Individualebene werden Maßnahmen zur Kompetenzsteigerung der Schüler sowie die elterlichen Bildungseinstellungen als Einflussgröße auf den Bildungsweg diskutiert. Während jedoch die sozialisations- und handlungstheoretische Anschlussforschung an PISA 2000 die Bedeutung sozialisatorischer Prozesse und schulischer Interaktionsformen für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten nachweisen konnte (Dravenau/Groh-Samberg 2005; Grundmann et al. 2006), stellte die innere Schulentwicklung zunächst bildungspolitisch ein Randthema dar. Entsprechend kritisierte Vester (2005: 40) die bildungspolitische Diskussion hinsichtlich notwendiger Reformen: „Ministerien und Politik diskutieren heute vor allem die Erhöhung, Vereinheitlichung und Durchsetzung von Leistungsstandards, aber nicht die Art der Standards und nicht die Art der institutionellen und pädagogischen Mechanismen, die diesen ‚output‘ an Leistungsunterschieden hervorbringen.“ Bauer/Bittlingmayer (2005: 18; Herv. im Orig.) konstatierten: „In der aktuellen Reformdiskussion ist die Frage schulinterner Strukturen bislang nachrangig.“ Mittlerweile wird die Entwicklung pädagogischer Prozesse der Einzelschulen in allen Bundesländern durch Orientierungsrahmen zur Schulqualität angeleitet, die an internationale Befunde der Schulqualitätsforschung anknüpfen (Böttcher/Rürup 2010).

Die Diskussion um Schulstruktur und interne Ausgestaltung des Schulsystems weist dabei eine lange Tradition auf (vgl. Möller/Orth 2007). Bereits das

5 Hierzu zählen die Einführung einer flexiblen Eingangsstufe, die in Hamburg diskutierte und 2010 in Folge eines Volksentscheids gescheiterte Verlängerung der Grundschulzeit, die Abschaffung der Hauptschulen und Zusammenlegung mit den Realschulen, die Einführung von Gesamtschulen inklusive Sekundarstufe II sowie der Abbau von Förderschulen bei gleichzeitigem Ausbau inklusiver Schulen sowie der Ausbau von Ganztagschulen und die zunehmende Autonomie der Einzelschulen.

Fazit zur Gesamtschulforschung lautete, dass es sowohl in gegliederten als auch integrierten Systemen Spielräume in der Ausgestaltung gäbe, die hinsichtlich der Effekte zur Chancengleichheit (Zusammenhang von Bildungslaufbahn und sozialer Herkunft im Hinblick auf erreichte formale Niveaus, Durchlässigkeit, Abschlüsse) und den Schulleistungen erhebliche Streuungen mit sich bringen (Fend 1982). Daran schliesse sich besonders die Frage nach der Qualität der einzelnen Schule an, wobei schulstrukturellen Rahmenbedingungen, wenn auch keine deterministische, so doch eine prägende Bedeutung zukäme (vgl. Möller/Orth 2007). Holtappels (1995) betont, dass „durchgreifende Erneuerung entscheidend durch Gestaltungskompetenzen und Innovations-Management auf der Ebene der Einzelschule geschieht“. Ditton (2007: 24) führt aus, dass bislang nicht eindeutig belegt sei, welche spezifischen Merkmale der schulischen Systeme mit mehr oder weniger Selektivität einhergehen: „Da die Unterscheidung zwischen integrierten und gegliederten Systemen keineswegs genügt, um die Differenzen zu erklären, müssen Faktoren auf der Ebene des Unterrichts, der einzelnen Schule, des Schulsystems und des gesellschaftlichen Kontextes insgesamt berücksichtigt werden.“

Entsprechend ist der Bereich der schulischen Gewaltprävention als ein zu untersuchender Faktor zu verstehen. Primärpräventive Maßnahmen haben im schulischen Setting der allgemeinbildenden Schulen ihren bevorzugten Anwendungsbereich, da das Bildungswesen kostengünstig und flächendeckend gewährleistet, dass bis zum Erreichen der Pflichtschulzeit nahezu 100 Prozent aller Kinder und Jugendlichen in entsprechende Präventionsangebote einbezogen werden können (Bauer 2005). Dabei ist nach Tillmann et al. (2007: 323) „die Gewaltprävention in der Schule vor allem als Entwicklung der Schulkultur, als Verbesserung des Sozialklimas, als Minderung von Ausgrenzung zu betreiben; aber auch intervenierende, kontrollierende und therapeutische Maßnahmen sind in den Blick zu nehmen. Darüberhinaus kann die Schule durch Kooperation mit anderen Einrichtungen (insb. der Jugendhilfe) ihre präventive Arbeit sinnvoll erweitern“. In diesem Sinne erweist sich schulische Primärprävention als „weitgehend identisch mit der pädagogischen Qualitätsentwicklung von Einzelschulen“ (ebd.). Zusätzlich schließt sich das Verständnis einer kompetenzbasierten Primärprävention an den Kompetenzansatz des aktuellen Bildungsverständnisses an, der neben den mess- und vergleichbaren fachlichen die überfachlichen Kompetenzen von Schülern einbezieht (KMK 2004). Da einerseits gesamtgesellschaftliche Entwicklungen Bewältigungsanforderungen erforderlich machen, für die ein funktionaler, ökonomisch-technischen Erfordernissen entsprechender Bildungsbegriff zu kurz kommt und andererseits die Bedeutung von sozialen und allgemeinen Lebenskompetenzen als Voraussetzung für intellektuelle Bildungsprozesse nachgewiesen werden konnte (Bauer 2005; Melzer et al. 2004

Wiater 2009), sollen neben den kognitiven auch die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen sowie Kompetenzen zur Konfliktbewältigung gefördert werden (Rohlf's et al. 2008). Schule ist nach ihrem gesetzlichen Auftrag sowie ihrer allgemeinen Funktionsbestimmung (Fend 2008; Wiater 2009) „erst dann erfolgreich, wenn es ihr gelingt, die Schüler bei der Entwicklung und Vermittlung von Leistungs- ..., von Sozial- ... und von Selbstkompetenzen ... zu unterstützen und zu einem hohen Kompetenzniveau in allen drei Bereichen zu führen“ (Melzer et al. 2004: 27). Entsprechend findet eine Ausrichtung der Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung (Bildungspläne, Orientierungsrahmen Schulqualität) an einem allgemeinen Kompetenzansatz statt, der neben den mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen die überfachlichen Kompetenzen von Schülern einbezieht (Bittlingmayer/Bauer 2007; Zickgraf 2005). Damit stellt Schule für die gegenwärtig aktuelle kompetenzbasierte Präventionsarbeit einen vorrangigen Vermittlungsort dar (Bauer 2005). Daran schließt sich im Sinne der erkenntnisleitenden Fragestellung einerseits die Frage an, ob und inwiefern bereits die Gestaltung aktueller Schulentwicklungsprozesse Elemente schulischer Gewaltprävention umfasst und andererseits inwiefern die von der schulischen Gewaltforschung eruierten Präventionsansätze (Melzer et al. 2004/2011; Tillmann et al. 1997/2007) im Rahmen aktueller Schulentwicklungsprozesse angeleitet und von Seiten der Einzelschulen umgesetzt werden.

Dabei stellt sich das Forschungsfeld schulische Gewaltprävention bislang als wenig erhellt dar. Nach der Schulleiterbefragung der Forschungsgruppe Schulevaluation in den Jahren 1993/94 zu Umfang und Art der aktuell umgesetzten Präventions- und Interventionsstrategien, deren wesentlicher Befund war, dass die Möglichkeit der Schulen im Bereich der Sekundarstufe I zur schulspezifischen Schwerpunktsetzung in der Präventionsarbeit noch zu wenig genutzt würde (vgl. Ackermann/Schubarth 2009), wurden zunächst - neben zahlreichen Evaluationsstudien einzelner Präventionsansätze⁶ - keine empirischen Erhebungen zur Umsetzung von Gewaltprävention in den Schulen durchgeführt (vgl. Schwedes 2009). Entsprechend wurde von Seiten der Präventionsforschung die Forderung erhoben, dass überprüft werden sollte, wie weit theoretische Erkenntnisse zur Präventionsarbeit in der Praxis aufgenommen, welche Schwerpunkte hier gesetzt werden beziehungsweise welche Lücken sich auftun (Dölling 2005). In diesem Sinne leistet die vorliegende Arbeit eine Bestandsaufnahme schulischer Gewaltprävention am Beispiel von Hamburg und Berlin. Dabei kann sie an Studien anknüpfen, die in jüngster Zeit zur Verbreitung von Ge-

6 Dabei ist festzuhalten, dass „trotz eines erhöhten Bewusstseins für die Notwendigkeit von Evaluationen in Deutschland durchaus noch ein Mangel an qualifizierten Wirksamkeitsprüfungen zu konstatieren (ist) (Düsseldorfer Gutachten 2002, Steffen 2007)“ (Baier et al. 2010: 218; vgl. Erster Periodischer Sicherheitsbericht der Bundesregierung 2001).

waltprävention an Schulen durchgeführt wurden (Schwedes 2009; Baier et al. 2010). So legte Schwedes (2009) eine Untersuchung zur schulischen Präventionsarbeit vor, die ein vergleichbares Forschungsinteresse jedoch mit anderer theoretischer Kontextualisierung und Untersuchungsanlage bearbeitet. Sie umfasst eine quantitative Erhebung als „erste bundesweite Umfrage zum Thema Präventionsarbeit“ (ebd.: 10), wobei hier nicht ausschließlich schulische Gewaltprävention erfasst wurde, und ergänzt diese durch einen qualitativ-verstehenden Ansatz, um die „Begründungszusammenhänge von schulischer Präventionsarbeit“ zu rekonstruieren. Baier et al. (2010) untersuchten die Verbreitung von Gewaltpräventionsmaßnahmen an Schulen, wobei sie sich auf Maßnahmen beschränkten, „die zum expliziten Ziel hatten, Jugendgewalt zu verhindern bzw. zu reduzieren“ (ebd.: 219). Dabei wurden die Maßnahmen der letzten sechs Jahre und besonders deren Durchführungscharakteristika (spezifische Ziele und Mittel, Dauer, Zielgruppe usw.) erfasst.

Damit stellt sich die folgende Untersuchung insofern als Fortsetzung der vorliegenden Forschungsansätze dar, als sie ebenfalls eine Bestandsaufnahme schulischer Gewaltprävention, leistet (vgl. Baier et al. 2010), dabei aber zum einen nicht auf explizit gewaltpräventive Maßnahmen beschränkt bleibt, zum anderen den Schwerpunkt auf die Umsetzung von Qualitätskriterien der Gewaltprävention legt. Ferner fragt sie im Rahmen einer Fallstudie danach, welches Präventionsverständnis sich in der Steuerung und Umsetzung schulischer Gewaltprävention abzeichnet. Die Untersuchungsanlage ermöglicht, Aspekte schulischer Gewaltprävention auf den Gestaltungsebenen von Schulentwicklung, nämlich der Ebene der Systemsteuerung, der Ebene der Schulorganisation und des Schulhandelns zu erfassen.

Die Auswahl der Städte Hamburg und Berlin als Untersuchungseinheiten begründet sich zunächst darin, dass die beiden Stadtstaaten hinsichtlich der eingeleiteten Schulstrukturreformen als zwei der reformstärksten Bundesländer gesehen werden können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Qualitätsentwicklung der Einzelschulen, in deren Rahmen auch die Organisation pädagogischer Prozesse schulischer Gewaltprävention angesiedelt werden kann. Außerdem begründet sich die Auswahl der Städte in den empirischen Befunden zur Bildungsungleichheit sowie zur Gewaltentwicklung. Es lässt sich ein Stadt-Land-Gefälle sowohl hinsichtlich der Delinquenz- und Gewaltbelastung als auch der Verteilung der Bildungsbenachteiligung konstatieren, demnach mehrfach benachteiligte Schülergruppen besonders häufig in den Großstädten zu finden sind (Baier et al. 2010; Deutsches PISA-Konsortium 2002; Gugel 2009; PISA-Konsortium Deutschland 2005; Prenzel et al. 2008; Schwedes 2009; Trautwein/Baumert/Maaz 2007). Desweiteren spricht für die pragmatische Begrenzung auf zwei Bundesländer, dass hiermit auf der Ebene der Systemsteuerung