

Titel der Kurzexpertise:

Schule als Orientierungsort und als Ort der Prävention von Orientierungslosigkeit

Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Geisteswissenschaften

Institut für Turkistik

Universitätsstr. 12

45117 Essen

E-Mail: haci.uslucan@uni-due.de

Schule als Orientierungsort und als Ort der Prävention von Orientierungslosigkeit

Die folgende Kurzexpertise widmet sich im Wesentlichen zwei zentralen Fragen:

- 1) Warum ist die Schule der genuine Ort der Orientierung in der Welt?
- 2) Welche Rolle spielt hierbei die Prävention?

I. Schule als Ort der Orientierung in der Welt

Warum ist die Schule im Leben junger Menschen der genuine Ort der Orientierung in der Welt? Allein, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie viel Zeit ein Kind etwa bis zum Abschluss der zehnten Klasse in der Schule verbringt – bei ungefähr 37 Schulwochen und einer wöchentlichen Stundenzahl von etwa 30 Stunden – sind es in zehn Jahren mindestens 11000 Stunden; bis zum Abitur sind es sogar fast 15000 Stunden. Insofern können wir davon sprechen, dass die Schule die erste „große und nachhaltige Zwangsinstitution“ im Leben eines Kindes darstellt. Und sie ist zugleich auch der Ort, an dem es nicht nur unterrichtet, belehrt etc. wird, sondern auch Kindern anderer sprachlicher, kultureller und religiöser Bezüge begegnet. Insofern ist sie auch ein prominenter Ort, in dem das Leben in einer von Pluralität geprägten Welt unmittelbar eingeübt wird. Zugleich ist dieser Übergang – in der Primärphase – vom Elternhaus zur Schule als zentralem Erlebnis- und Deutungsraum für alle Kinder zunächst ein kritisches Lebensereignis. Die nun auf das Kind einwirkenden unterschiedlichen Anforderungen müssen wahrgenommen, verstanden und bewältigt werden; zugleich muss auch eine „lebbare“ Synthese mit den eigenen Erwartungen und Wünschen hergestellt werden. Hierbei stellen Kinder mit Zuwanderungsgeschichte eine besonders vulnerable Gruppe dar. Für sie gestaltet sich dieser Übergang möglicherweise noch gravierender, wenn sie zuvor keine Kindertagesstätte besucht haben und in der Schule zum ersten Mal mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen Hintergründen konfrontiert werden. Dann spüren sie deutlich stärker die Unterschiede und Inkonsistenzen zwischen den Wertvorstellungen ihres eigenen familialen und religiösen Kontextes und den durch die Schule vermittelten Werten der Aufnahmegesellschaft. Aber auch die elterlichen Erziehungsaufgaben gestalten sich für Zuwanderer deutlich anspruchsvoller (und schwieriger zu bewältigen) als für einheimische Eltern; denn sie haben auf der einen Seite eine Kontinuität zur (eigenen) Geschichte und Tradition aufrecht zu halten, aber andererseits auch ihren Kindern Fähigkeiten, Kenntnisse und Orientierung für eine Gesellschaft zu bieten, die ihnen selbst oft nicht ganz transparent ist. Insbesondere Zugewanderte aus Ländern mit einer hohen kulturellen Distanz zu

Deutschland (wie etwa der Türkei, Syrien, arabische Länder etc.) stehen zu Beginn der Migration vor der Aufgabe, ein recht hohes Maß an Unsicherheit und Ambiguität zu verarbeiten und neue kognitive Schemata ausbilden zu müssen, die dem gegenwärtigen Lebensumfeld angemessen sind (Hänze & Lantermann, 1999). Insofern wird in dieser Kurzexpertise auf diese Gruppe gesondert eingegangen.

Aber auch unabhängig von demographischer bzw. kulturell unterschiedlicher Zusammensetzung von Klassen wird die Frage der Orientierung und Orientierungslosigkeit, insbesondere im Jugendalter, zunehmend wichtiger: Eine der jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben besteht darin, eine persönliche Identität aufzubauen und sich Stückweit auf das Erwachsenenleben vorzubereiten (Fend, 1994; Fuhrer & Laser, 1997). Im Einklang mit der Individualisierungsthese konnte der Entwicklungspsychologe James Marcia in seinen Arbeiten schon seit den 90-er Jahren zeigen (1993), dass sich der Anteil Jugendlicher mit diffuser Identität von früher 20% auf 40% erhöht hat. Das heißt also, dass seit längerem schon eine wachsende Zahl von Jugendlichen sich nicht mehr auf stabile, verbindliche und verpflichtende – und in diesem Sinne identitätsstiftende – Beziehungen, Orientierungen und Werte eindeutig festlegt und die Frage nach verlässlicher Orientierung dringlicher denn je wird.

Funktionen der Schule:

Schule als Institution hat bekanntermaßen nicht nur eine Selektions-, Allokations- und Qualifizierungsfunktion, sondern auch immer eine Sozialisierungs- und Legitimationsfunktion; d.h. eine Hinwirkung zur Anerkennung der Rechtmäßigkeit der bestehenden sozialen Ordnung bei den Schülerinnen und Schülern (Fend, 1981).

Werden diese Funktionen aber auch stets erfüllt bzw. ausreichend erfüllt? Hier lässt sich durchaus kritisch nachfragen:

1. Die Qualifikationsfunktion ist dadurch eingeschränkt, dass Bildungsprozesse langfristige Investitionen sind, die Anforderungen des Wirtschaftssystems sich jedoch kurzfristig wandeln.
2. Allokations- und Selektionsfunktion: Die Zuweisung in Berufe erfolgt in der Praxis vielfach über geschlechts- und andere spezifische Bahnen; Prüfungen haben manchmal nur einen legitimatorischen und nur bedingt objektiv differenzierenden Charakter.

3. Integrations- und Legitimationsfunktion: Bildungserfolg macht eher mit den Werten der Mittelschicht vertraut und die Pluralisierung der Lebensformen wird zu wenig berücksichtigt; insbesondere die ethnisch-kulturell sprachliche Heterogenität der gegenwärtigen Schulklassen. Was die kognitive Orientierungsfunktion der Schule betrifft, also Wissen in und Wissen über die Welt, so lässt sich festhalten, dass ihre primäre Aufgabe in der Vermittlung gegenwärtiger Kulturwerkzeuge besteht, ohne deren Beherrschung die Aneignung kultureller Produkte fast unmöglich erscheint. Der Bildungsforscher Baumert (2002) hat diese wie folgt skizziert:

1. Beherrschung der Verkehrssprache
2. Mathematische Modellierungsfähigkeit
3. Fremdsprachliche Kompetenzen
4. IT-Kompetenz

Und nicht zuletzt ist die Vermittlung einer eher psychologischen Fähigkeit, und zwar die Selbstregulation des Wissenserwerbs zu nennen (Vgl. Baumert, 2002).

Wie kann Schule durch (guten) Unterricht diese Orientierung leisten?

Eine der herausragenden Erkenntnisse in der Bildungsforschung bilden in diesem Zusammenhang die Arbeiten des australischen Forschers John Hattie: Mit Blick auf die Gestaltung eines guten Unterrichts appelliert Hattie (2008; 2015) an Lehrende mit der Maxime „Visible teaching and visible learning“, d.h. also „ein sichtbares Lehren und Lernen“ sowie ein „erkennbares Lehren und Lernen“. Ausbuchstabiert heißt es bei ihm, dass auch der Lehrende selbst zum Lernenden wird und der Unterricht durch beispielsweise Feedbacks und aktiv leidenschaftliches Engagement bestimmt wird. Eines seiner Kernbefunde besagt, dass für die Vorhersage von Lernerfolg insbesondere Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten entscheidend sind, die aber mit weiteren Faktoren wie dem sozioökonomischen Status und schülerbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen (Motivation und Selbstkonzept), zusammenhängen. Als besonders wirksame Faktoren hat er dabei die Lehr- und Lernstrategien sowie das Unterrichtsklima identifiziert. Hatties Studie ist deshalb so zentral, weil sie sich auf 815 Metaanalysen bezieht, denen ihrerseits 50.000 Studien zugrunde liegen. Und von diesen 815 bezieht sich ein Großteil (365 Metaanalysen) auf den Bereich des Unterrichts. Insofern ist, insbesondere für die kognitive Orientierung in der Welt, Lehrerhandeln bzw. die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft essenziell (Vgl. Hattie & Yates, 2015).

Auch in anderen Studien wird deutlich, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zur Lehrkraft vorhanden ist,

den die Schülerinnen und Schüler als an ihnen interessiert und sie herausfordernd wahrnehmen (Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Vor allem ein Schulklima, bei dem die kulturell-religiöse Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Bereicherung und nicht als Hemmnis gesehen wird, kann einen Beitrag zur Resilienz leisten, weil somit dem/der einzelnen Schüler/Schülerin das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung gegeben wird (Speck-Hamdan, 1999).

Was das soziale Lernen betrifft, das mit dieser Thematik nahestehenden Fächern wie etwa Deutsch, Politische Weltkunde, Sozialkunde, Religionsunterricht etc. abgedeckt wird, so könnten dessen Ziele in der gegenwärtig ethnisch-kulturell-religiös heterogenen Schullandschaft wie folgt umschrieben werden: Andere religiöse Traditionen und ihre Gleichberechtigung wahrzunehmen und anzuerkennen, vor allem aber auch die Anerkennung von Pluralität im anderen (so etwa innerhalb anderer Religionen etc.) zu erkennen. Diese Form der „Erziehung zu (religiöser) Toleranz“ ist bedeutsam für eine Vorurteilsprävention sowie die Vermeidung von Stereotypen. Und das scheint nicht nur für den interreligiösen Dialog wichtig zu sein, sondern auch für den sozialen Alltag. Denn abseits von theologischen bzw. religiösen Fragen hat bspw. hier – mit Blick auf die nach dem Christentum größte Religion in Deutschland – der islamische Religionsunterricht (IRU) in der Schule das Potenzial, Vorurteile, und natürlich insbesondere Vorurteile gegenüber Muslimen, abzubauen, was nicht nur für Muslime, sondern auch für Einheimische wichtig ist. Denn eine größere Nähe und Vertrautheit kann dazu führen, dass Schüler/Schülerinnen nicht anfällig gegenüber verallgemeinernden Aussagen werden, weil sie unterschiedliche Personen aus diesem Kreis (der Muslime) kennen.

So hat sich auch in der Präventionsforschung die Erkenntnis durchgesetzt, dass nicht nur die Verhaltensprävention wichtig ist, sondern auch die Verhältnisprävention, d.h. im Einzelnen, die Gestaltung des soziokulturellen Umfeldes eines Menschen, seiner sozialen Beziehungen zu anderen (Marckmann, 2010).

Schule spielt, so kann kurz zusammengefasst werden, eine zentrale Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung sowie in der sozialen und ethisch-moralischen Orientierung in der Welt. Deshalb sollen kurze Antworten auf folgende Fragen versucht werden:

a) Wie kann Schule die gleichberechtigte Teilhabe aller, insbesondere aber die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Einwanderungs- bzw. Zuwanderungs- und Fluchtgeschichte fördern und zur Anerkennung von gelebter Vielfalt als Normalität beitragen?

- b) Wie kann Schule für alle Kinder die Gefährdungen gering halten bzw. gewaltpräventiv agieren (sowohl die Prävention von physischer Gewalt, aber auch die Prävention verbaler Gewalt, etwa durch Implementation von Programmen wie der „gewaltfreien Kommunikation“ etc.)? Und im selben Atemzug: Wie kann sie individuelle Resilienz von Kindern stärken und damit dem Gedanken der Prävention von (denkbaren) Störungen/Defiziten gerecht werden?
- c) Wie kann Schule die moralische Sensibilität und Demokratiekompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern bzw. steigern?

a) Gleichberechtigte Teilhabe: Orientierung für alle

Zurecht wird seit mehr als zehn Jahren bildungspolitisch gefordert, dass die Institution Schule sprachlich-kulturelle, ethnische und nationale Pluralität im Bildungswesen als eine Normalität anerkennen und die Orientierung an einer homogenen Schülerschaft, bei der Heterogenität als Abweichung fungiert, aufgeben müsse (Vgl. Krüger-Potratz, 2006). Angesichts der gegenwärtigen demographischen Lage, bei der in den Schulen mehr als jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund hat, ist diese Forderung mehr als überfällig.

Seit 2015 legt auch die von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) angenommene Neufassung des Orientierungsrahmens für eine nachhaltige Entwicklung im Bildungskontext bei Schülern/Schülerinnen als zentrale Kompetenzen Perspektivwechsel und Empathie fest, um sich als „Global Citizens“ zu verstehen (Kultusministerkonferenz der Länder, 2016, S. 10).

Wie kann das, zunächst organisatorisch, gelingen? Exemplarisch hat bspw. Claudia Schanz (2006) die Erkenntnisse und Schritte in einer Modellschule in Hannover zusammengestellt, die interkulturelle Bildung in die Schulentwicklung zu implementieren versucht hat. Dabei konnte sie folgende Prozesse identifizieren:

1. Zunächst bedarf es einzelner oder einer Gruppe, das Kollegium von den Chancen eines Aufbruchs in der Schule zu überzeugen.
2. Wichtig ist die Einbeziehung einer Beratung von außen, die den Prozess langfristig begleitet.
3. Die Entwicklung einer Dialog- und Konfliktkultur im Kollegium ist unerlässlich, um sich darüber zu verständigen, was denn eine „gute interkulturelle Schule“ ist.
4. Die Implementierung der interkulturellen Bildung in die einzelnen Unterrichtsinhalte ist der nächste Schritt.

5. Dieser Prozess muss kontinuierlich durch interne und externe Fortbildung unterstützt werden.
6. Die Schule versucht, systematisch die Eltern, insbesondere aber auch Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, einzubeziehen.
7. Eine Öffnung der Schule nach innen (Unterrichtsinhalte, andere Lehrmethoden etc.) sowie eine Öffnung nach außen (Dialog mit der Kommune) ergänzen bzw. komplettieren diesen Prozess.

Wie können bei dieser Öffnung insbesondere vulnerable Gruppen, wie etwa Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, besser mitgenommen, besser gefördert werden? Eine der Möglichkeiten bildet das explizite Eingehen auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler, und zwar über selbstbestätigende Interventionen, wie sie die Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) dokumentiert, die den programmatischen Titel trägt: Vielfalt im Klassenzimmer (SVR, 2017).

Doch zunächst einen Schritt zurück: Was waren die Hintergrundannahmen und Forschungsbefunde dieser Studie? Frühere Befunde machten deutlich, dass Lehrkräfte, die eine geringe Akzeptanz für kulturelle Diversität im Klassenzimmer aufweisen, auch ein höheres Stresslevel hatten, was in Folge der Gefahr einer geringeren Unterstützung insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Vorschub leisten kann (vgl. Hachfeld et al., 2015). Wenn Lehrkräfte im Unterricht unterschiedliche Leistungserwartungen gegenüber diversen Zuwanderergruppen haben (also die einen als leistungsstärker, die anderen als leistungsschwächer vermuten), erzeugen sie ungewollt sogenannte „selbsterfüllende Prophezeiungen“, weil sie dann ihre Aufmerksamkeit und ihre Lernunterstützung eher selektiv vergeben. So rufen sie zum Beispiel diese Schüler seltener auf oder gestalten ihre Interaktion mit diesem Schüler deutlich kürzer. Folge ist, dass bestimmte Gruppen, vor allem die, von denen weniger Leistung erwartet wird, benachteiligt werden.

Und umgekehrt konnte auch gezeigt werden, dass wenn Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass sie zu einer negativ stereotypisierten Gruppe angehören, sie dann tatsächlich auch schlechtere Leistungen in Testsituationen hatten (Steele & Aronson, 1995; Owens & Massey, 2011). Dies wird vielfach mit dem Begriff „stereotype threat“ umschrieben. Darüber hinaus war auch ein Absinken der Schulmotivation festzustellen (Sherman et al., 2013). Insofern ist es wichtig, stereotype Bedrohungsmechanismen in der Schule bewusst zu machen und diese beispielsweise im Unterricht zu diskutieren (Johns et al., 2005).

Die positive Botschaft der SVR Studie ist jedoch: Bereits mittels kleinerer psychologischer Interventionen können nachhaltige Verbesserungen der Lernmotivation und Schulleistungen benachteiligter Schüler erreicht sowie der „stereotype threat“, der Bedrohung der Identität durch Stereotype, entgegengewirkt werden. Diese kleinen „weisen“ Interventionen (vgl. Walton, 2014) führen zu einer Veränderung der psychologischen Einstellungen, die in der Interaktion immense Wirkung zeigt: Eine dieser „weisen“ Interventionen beruht auf der Selbstbestätigungstheorie (orig. self-affirmation theory, vgl. Steele, 1988). Diese Intervention wurde bspw. in der SVR Studie von 2017 unter der Überschrift „Wider die Stereotypisierung. Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung“ auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und am Beispiel von Türkei- und arabischstämmigen Schülerinnen und Schülern wurde folgendes deutlich: Wenn diese sich mit Dingen auseinandersetzten, die für sie selbst wichtig waren, waren sowohl unmittelbar nach der Intervention, aber auch relativ nachhaltig, etwa acht Wochen später, immer noch bessere Schulleistungen in einem Mathematiktest bemerkbar. Explizit wurden in dieser Intervention die Stärken und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler auf- und wachgerufen. Als psychologisch wirksam erweist sich hier der Umstand, dass Schülerinnen und Schülern eine positive Überzeugung „geimpft“ wird: Ihnen wird bewusst gemacht, dass auch sie etwas besonders gut können sowie ein Stück weit selbst die Kontrolle über die eigene Leistung erlangen. Diese positiven Erfahrungen, wie etwa bessere Schulleistungen, aber auch Lob seitens ihrer Lehrkräfte und Eltern können dazu beitragen, dass sich die Überzeugung, etwas gut zu können, bestätigt und auch stabilisiert (SVR, 2017). Neben diesen „weisen“ Interventionen gilt es, in schulischen Kontexten Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte stärker in verantwortungsvolle Positionen – und zwar ungeachtet ihrer möglicherweise geringeren sprachlichen Kompetenzen – einzubinden. Erwartbar ist, dass sie sich dann stärker mit der Aufgabe identifizieren, womit die inneren Bindungen zur Schule gestärkt werden, aber auch, dass sie dadurch Erfahrungen der Nützlichkeit und der Selbstwirksamkeit machen (Uslucan, 2011a).

Gerade für pädagogische Kontexte ist zu berücksichtigen: Angesichts der Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund unter einer höheren Anzahl bzw. an intensiveren Risiken leiden, wie es in vielen Studien deutlich wird (vgl. Uslucan, 2008, 2012), dann müsste auch eine ganz „normale“, unauffällige Lebensführung von ihnen zunächst als erklärungsbedürftig erscheinen. Daher sollten nicht nur die besonders positiven Fälle hervorgehoben, sondern auch die Anstrengungen „zur Normalität“ bei den „Unauffälligen“

honoriert sowie anerkannt werden. Denn gelungene Integration geschieht vielfach „unauffällig“.

b) Gewaltprävention und Resilienz:

Wenn man sich die Funktionen von Gewalt im Leben junger Menschen vergegenwärtigt, so kommt man um die Punkte Interessendurchsetzung, Anerkennungssuche und Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht umhin. Wenn Schule es nicht schafft, diese basalen Bedürfnisse und Wünsche gewaltfrei zu erfüllen, greifen junge Menschen auf Gewalt zurück (Vgl. Mayer, 2014). Vor allem, wenn Wettbewerb dazu führt, dass die weniger leistungsstarken ausgegrenzt werden, sie dann die Freude am Lernen verlieren, infolge dessen Opfer von Mobbing und Gewalt anderer werden, kann diese Frustration auch zu Aggression gegen sich selbst, aber auch zu depressiven Verstimmungen und Rückzug, führen.

Formen der Gewaltprävention in der Schule:

Zunächst kann Schule generell eine gewaltpräventive Wirkung entfalten, in dem sie Menschen die Möglichkeit zur Partizipation verschafft, so etwa, indem sie zu Teilhabemöglichkeiten in schulische Gremien ermuntert, diese erleichtert, Teilnehmende belohnt etc. Neben der Teilnahme sind auch Möglichkeiten der Identifikation mit der eigenen Schule, mit der eigenen Klasse etc. zu stärken, so etwa über erkennbare Zeichen der Zugehörigkeit, sei es in Form eines Schulwappens, wiederkehrender ritualisierter Ereignisse in der Schule (Sportturniere, Aufführungen, musikalische Events etc.) (Vgl. hierzu auch Mayer, 2010). Aus der Gewaltforschung bzw. der Forschung zu Vandalismus ist bekannt, dass bspw. Zerstörung des Schuleigentums seltener ist, wenn Schülerinnen und Schüler positive Beziehungen zu ihrer Schule haben, wenn ihnen bspw. mehr Möglichkeiten der Gestaltung ihres unmittelbaren Umfeldes (sei es der Klasse, sei es der Wohnraum in einer Einrichtung) gegeben wird: Umgebungen werden eher seltener aggressiv beschädigt, wenn Menschen diese selber gestaltet oder mitgestaltet haben, weil sie eher ein „commitment“, also ein Gefühl der Verpflichtung entwickeln (Klockhaus & Michel, 1988). Im Lichte dieses Gedankens gilt es dann auch, bereits bestehende Vorschäden in Gebäuden und Einrichtungen sofort zu beheben, weil vorbeschädigte Umwelten noch mehr Anreize zu vandalistischen Handlungen bieten.

Nicht zuletzt sind natürlich auch gewaltauslösende Aspekte, die aus Sicht der Schülerschaft durch eine ungerechte bzw. intransparente Notengebung herrühren, zu vermeiden. Lehrkräfte sollten ihre Leistungsrückmeldung möglichst transparent machen, Schülerinnen und Schülern

die Möglichkeit der Einflussnahme geben (Beispiel: Lehrkräfte, die nach jedem Unterricht kurze Rückmeldungen geben, sei es in Symbolen +, - oder 0, sei es verbal). Dadurch können sie langfristig Schülerinnen und Schüler motivieren bzw. bei ungünstiger Notengebung diese transparenter rechtfertigen.

Insbesondere ist es ratsam, bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder mit zeitlich kurz zurückliegendem Fluchthintergrund, die eher schlechte Schulleistungen aufweisen, an die Befunde der pädagogischen Psychologie zu Bezugsnormorientierung anzuknüpfen und ihre Leistungen nicht nur an einer sozialen Bezugsnorm – meistens die gleichaltrige deutsche Altersgruppe in der Klasse – zu messen. Denn dann spüren sie, dass sie trotz Anstrengungen vielfach nicht die erforderlichen Leistungen bringen und sind eher geneigt, zu resignieren. Deutlich förderlicher ist es, ihre individuellen Entwicklungsschritte und Verbesserungen zu berücksichtigen und diese dann zu würdigen (Rheinberg, 2006). So wird Schule von ihnen nicht mehr nur als ein Ort von Versagenserfahrungen wahrgenommen, denen sie manchmal aus einer doppelten Sprachlosigkeit heraus (geringe Deutschkenntnisse, geringe Transparenz der Leistungsrückmeldung) mit Gewalt begegnen.

Die Gewaltfreie Kommunikation (GfK) nach Marshall Rosenberg (2013) ist ein exemplarisches und auch gut evaluiertes Projekt, wie in der Schule ein besserer Zugang zu sich selbst und dadurch auch zu relevanten Sozialpartnern erworben werden kann. Die zentralen Bestandteile der GfK sind: Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten. Hintergrund der Übertragung von GfK in die Schule ist der Grundsatz, dass es in der Schule nicht ausschließlich um die Vermittlung von Lerninhalten (Qualifizierungsfunktion der Schule), sondern auch um die Vermittlung von universellen gesellschaftlichen Werten geht (Integrationsfunktion der Schule), also um Werte, die unabhängig von Ethnie, Kultur, Religion/Weltanschauung, Tradition, Geschlecht, wirtschaftlichem/sozialem Hintergrund etc. Gültigkeit haben. Zielsetzung ist, an inneren Haltungen, Verhaltens- und Denkmustern zu arbeiten, dabei insbesondere auf negative Gefühle und Gedanken zu fokussieren, die im Schulalltag die Verständigung und die Kooperation mit anderen behindern. Gewaltfreie Kommunikation seinerseits beruht auf Authentizität und Respekt sich selbst und anderen gegenüber und will vor allem bei Schülerinnen und Schülern eine einfühlsame Haltung fördern. Bezogen auf den Kontext Schule wird durch diese Form der Kommunikation das Selbstvertrauen sowie das Vertrauen in andere gefördert und soziale Bedürfnisse nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit kultiviert. Das ist gerade für Schulen, die stark von kultureller und sozialer Vielfalt geprägt sind, relevant. Denkbar ist der Einsatz von Projekten

wie der GfK bei Jugendlichen, die häufig in Konflikte aufgrund sogenannter „Ehrverletzungen“, persönlichen Beleidigungen etc. verwickelt sind. Denn bei der GfK geht es unter anderem auch darum, in der konkreten Situation die eigene Anspannung, den aufkommenden Ärger, den Auslöser sowie die daran anschließenden negativen und den Ärger bekräftigenden Gedanken zu erkennen, gezielter zu urteilen und schließlich diese Gedanken zu ändern. Die GfK folgt, wenn man es psychologisch einordnen will, einem sozialpsychologisch-ökologischem Paradigma, die menschliches Handeln stets im Kontext seiner Umwelt erklärt bzw. versteht und bezieht daher die relevante Umgebung der Schüler und Schülerinnen ein (Familie, Schule bzw. die Lehrkräfte). Gefördert werden stärker die persönlichkeitsbildenden und dem Fachlernen vorgelagerten Kompetenzen (insbesondere soziale Kompetenzen). Diese bestehen unter anderem in der Förderung der Achtsamkeit im Umgang miteinander sowie auch in einer bewussteren Verwendung von Sprache: Ziel ist zum einen die Vermeidung von verbalen Verletzungen, aber auch ein authentischer Selbstaussdruck. Zugleich wird das emotionale Sprachrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert (Wie kann ich mein Bedürfnis ausdrücken, ohne den anderen zu verletzen? Exemplarisch hat hierzu Marco Jose ein schönes Beispiel gegeben: Statt „Warum machst du ihm nicht klar, dass...wäre eine empathische Rückfrage: „Fühlst du dich traurig, weil du dir mehr Wertschätzung von ihm wünschst?“; Jose, 2016, S. 120). Gut belegt ist, dass über die Förderung von achtsamem Umgang mit sich und anderen auch mittelbar eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit erfolgt (vgl. Jose, 2016).

Für die Frage der Gewaltprävention können darüber hinaus bewährte Erfahrungen und Erkenntnisse aus der sozialpsychologischen Einstellungsforschung genutzt werden: Beispielsweise kann es sinnvoll sein, in der Schule gerade mit Gewalttaten aufgefallene Jugendliche aktiv für ein gewaltfreies Miteinander werben zu lassen (durch Vorträge, Hausarbeiten etc.), wohl wissend, dass diese zwar stark chauvinistischen oder gewaltakzeptierenden oder -verherrlichenden Überzeugungen anhängen. Dadurch werden diese Jugendlichen in eine Dissonanzsituation gebracht, die kognitiv unangenehm und spannungsgeladen ist, weil sie sich beim öffentlichen Vortragen dieser Inhalte ihrer Heuchelei bewusst werden. Um die Selbstachtung zu erhalten, so zeigen bspw. ähnlich gelagerte experimentelle Befunde im Gesundheitsverhalten, sind dann Jugendliche eher bereit, das geheuchelte Verhalten später auch tatsächlich umzusetzen (Vgl. Aronson et al., 2008).

Eine weitere (gleichwohl unspezifisch für Gewaltvorfälle) wirkungsvolle Maßnahme besteht im gesellschaftlichen Abbau von stereotyper Darstellung und Diskriminierung von

Zuwanderern, und gegenwärtig explizit von Muslimen. Im Alltag werden wir oft Zeugen eines verheerenden Kreislaufs von Berichterstattung und Wahrnehmung, der bspw. prägend in die alltägliche Praxis von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Lehrkräften hineinwirkt: Eine angeblich „sachliche“ Berichterstattung, die aber auf anekdotischen, selektiven Einzelbeobachtungen basiert, (ohne genauere Beschreibung ihrer Beobachtungsgrundlage, der Situation, der Stichprobenszusammensetzung, ihrer Ausgangshypothesen etc.), die dann massenmedial aufgebauscht wird und bei Praktikerinnen und Praktikern zu genau jener Form der Wahrnehmung ihres Klientel führt, die diese unreflektierte Berichterstattung erzeugt (Vgl. Uslucan, 2011b). Diesen latenten Rassismus nicht zu durchschauen, kann den in der Praxis tätigen kaum zum Vorwurf gemacht werden: Denn auch ohne die Annahme diskriminierender Einstellungsmuster konnte schon seit längerem gedächtnispsychologisch nachgewiesen werden, dass Menschen sich viel eher an jene Informationen erinnern, die mit ihren Vorannahmen/Hypothesen konform gehen und diese dann auch wiedererkennen (Vgl. Tversky & Kahnemann, 1973). Dieser Befund ist seinerseits im Schulkontext als „Pygmalion-effekt“, und zwar als „Formung und Konstruktion“ des guten/schlechten Schülers aufgrund der Erwartungshaltungen der Lehrkräfte, seit Beginn der frühen 70-er Jahren bekannt (Rosenthal & Jacobson, 1971).

Vor diesem Hintergrund ist eine öffentliche Kommunikation und Berichterstattung in den Medien, die nicht nur die Unterschiede herausstellt oder registriert, sondern auch die positiven Facetten von (religiösen) Minderheiten beleuchtet und sie in einen, die Mehrheit wie die Minderheit einschließenden Referenzrahmen darstellt, eine bedeutende Form der Stereotypvermeidung (Vgl. Sassenberg et al., 2007).

c) Stärkung von Demokratiekompetenzen:

Schule ist der exemplarische Ort, an dem Demokratiekompetenzen erworben, ausgeübt, moderiert und verfeinert werden können. Hier zeigen sich die Erkenntnisse und Forderungen von John Dewey (1916), auch nach mehr als 100 Jahren, ihre Aktualität nicht eingebüßt zu haben: Deweys Grundintention war, Schüler und Schülerinnen direkt in den Prozess der Hervorbringung demokratischer Werte und Strukturen einzubinden und somit die Demokratie quasi „von unten“ beständig zu erneuern. In seinem Sinne kann Demokratie nicht lediglich auf politische Demokratie, auf eine Regierungsform, auf eine Prozedur der Entscheidungsfindung etc. verkürzt werden, wie dieses in autokratisch regierten Ländern oft zu beobachten ist. Demokratie durch Erziehung und Demokratie in der Erziehung (und das heißt also die aktive

Teilhabe der Educanden in der Gestaltung der Schule, des Klassenraumes, der Hausordnung etc.) können bei ihm als Kernmaximen herausgestellt werden. Insofern stellt sie eine Form des Zusammenlebens dar, in der gemeinsame Erfahrungen gemacht und gemeinsame Werte geteilt werden. Diese Überlegungen sind in den letzten Jahrzehnten in der Bildungsforschung sehr aktiv von Wolfgang Edelstein ausgebaut und fortgeführt worden (Edelstein et al., 2009).

Demokratieerziehung ist unmittelbar auch mit Moralentwicklung verbunden, die ein zentrales Thema sowohl der Fächer wie Deutsch, Politische Weltkunde, aber auch des Religionsunterrichts und der praktische Philosophie ist, auf die etwas näher eingegangen werden soll.

Schule kann der genuine Ort sein, mit zentralen Fragen der Moral zu beginnen, von denen eine beispielsweise auch sein könnte: Warum überhaupt moralisch sein? Für die Diskussion dieser Frage bietet sich an, im Unterricht das gesamte Spektrum des Antwortverhaltens, vom völligen Amoralismus und der Rückweisung der Moral bis hin zu buchstäblichen Befolgung moralischer Anweisungen durchzugehen.

Ein wesentliches Erkenntnisziel (für eine moralische Orientierung in der Welt) sollte sein, dass universelle menschliche Güter wie Freundschaft, Liebe, Anerkennung nicht ohne eine minimale Form von Gegenseitigkeit, Rücksichtnahme und Regelbefolgung denkbar sind: Allein um individuell glücklich zu sein, ist ein Minimum an Moralität notwendig. Um also die Person zu sein, die wir sein wollen, und um unsere Identitäten zu konturieren, ist stets die minimale Anerkennung und Einbeziehung des Anderen unausweichlich, wie sehr wir den Anderen auch ablehnen. Damit entsteht die Notwendigkeit, auf den Anderen einzugehen.

Bei der Förderung der moralischen Kompetenzen sollte die moralische Urteilsfähigkeit vom Individuum selbst erarbeitet werden; sie kann nicht direkt, sondern allenfalls indirekt gelehrt werden. Und hierzu sind Erfahrungen im sozialen Raum und aktive gedankliche Verarbeitung moralischer Erlebnisse und Phänomene (Abwägung von Argumenten und eigene Überprüfung von Fakten) unerlässlich. Daher ist didaktisch beim Lehren moralischer Aspekte eine Erfahrungsnähe unabdingbar. Zwar können hypothetische Konflikte/Dilemmata (so etwa das berühmte Heinz-Dilemma in der Moralforschung, bei dem die Schülerinnen und Schüler gefragt werden, ob Heinz, der Ehemann, in einer Apotheke einbrechen und Diebstahl begehen darf – nach erfolglosen Versuchen, das erforderliche Geld zusammen zu treiben –, wenn das Medikament für die Rettung seiner kranken Frau gebraucht wird) sich leichter diskutieren, aber werden ohne Engagement geführt. Und umgekehrt: Konflikte, in die die Schülerinnen und Schüler selbst involviert sind, dabei auch ein gewisses persönliches Risiko eingehen,

bleiben eher haften und werden im Gedächtnis in der Regel noch nachbearbeitet (vgl. Uslucan, 2014).

Gerade, wenn individuelle Motive und Begründungen wenig berücksichtigt bzw. völlig vernachlässigt werden und Schülerinnen und Schüler einfach bestimmte Haltungen zu übernehmen haben, so z.B. Ehrlichkeit, dann erweisen sich diese Haltungen als recht instabil, wie die psychologische Moralforschung dies schon seit ihren Anfängen gezeigt hat: So konnte bspw. ziemlich früh in der Moralforschung festgestellt werden, dass bei Versuchen, Kindern in einer Sonntagsschule Ehrlichkeit als Wert beizubringen, quasi als Predigt, wenig Wirkung zeigte und dass diese Kinder in späteren Testsituationen genau so viel mogelten wie andere Kinder ohne Unterweisung bzw. ohne Moralpredigt (Hartshorne & May, 1928). Eine indoktrinative Moralförderung ist u.a. deshalb wenig ratsam und zeitgemäß, weil sie zum einen die Selbstbestimmung des Kindes ausschließt und zum anderen kein Vertrauen auf die Rationalität des Kindes bzw. dessen Fähigkeiten, Erkenntnis und Vernunft anzuwenden, setzt. Eine weitere Intervention (in der Schule) für die Förderung der moralischen Orientierung könnte darin liegen, im entsprechenden Fach (Deutsch, Sozialkunde, Religionsunterricht etc.) den sogenannten naturalistischen Fehlschluss in der Moralpsychologie, und zwar den falschen Schluss vom Sein auf Sollen, zu diskutieren, der aufgrund der kulturell unterschiedlich zusammengesetzten Klassen nun eine neue Brisanz und Dringlichkeit bekommen hat: Weil es bestimmte Werthaltungen in der Gesellschaft gibt (wie etwa Wettbewerbsdruck etc.), sollen Schüler etwa diese auch unbedingt übernehmen, um in dieser Gesellschaft bestehen zu können? Warum sollten sie denn nicht andere Haltungen (wie etwa Kooperation) erwerben?

Zentrale Erkenntnis hierbei sollte sein: Werte sind nicht allein deshalb legitim, weil sie in einer Kultur gelten. Es gilt also, mit Schülern und Schülerinnen den Unterschied zwischen Geltung und Geltungswürdigkeit herauszuarbeiten. Diese kritische Reflexion von Tradition und Kultur birgt sowohl moralfördernde als auch durchaus gewaltpräventive Momente in sich, so bspw. wenn in Dialogen, bei denen Schüler in moralisch strittigen Positionen auf die eigene Kultur/Tradition verweisen. Mit Blick auf den Unterschied zwischen sozialer Geltung und Geltungswürdigkeit wäre die gemeinsame Erkenntnis: Nicht jede Tradition ist auch wert, weiterhin erhalten zu werden, wie die Geschichte das uns in seiner Fülle zeigt (so etwa Gewalt in der Erziehung, Ungleichbehandlung von Mann und Frau, Ungleichbehandlung von Jungen und Mädchen, Kastensystem in Indien, Sklaverei etc.). Diese Form des Dialogs bzw. kritischer Reflexion ist vor allem dann zielführend, wenn Lehrkräfte grundlegende Kenntnisse

über die kulturellen oder religiösen Hintergründe ihrer Schülerschaft haben, um nicht naiven Annahmen der Schüler aufzusitzen.

Ferner besteht, mit Blick auf den Unterricht, eine wesentliche Strategie der Moralförderung in der Induktion von moralisch-kognitiven Konflikten, d.h. der Inszenierung von moralischen Konfliktsituationen und der Diskussion über die beteiligten Rechts- und Moralpositionen an dem jeweiligen Konflikt. Hintergrund dieses Ansatzes bildet die Piagetsche Hypothese, dass kognitive Konflikte ein Ungleichgewicht (sowohl logischer als auch emotionaler Art) erzeugen und zu einem stabileren Gleichgewicht auf einer höheren Stufe (durch reflektierende Reorganisation) drängen. Insofern sind solche mentalen "Störungen" fruchtbare Entwicklungsfaktoren (Piaget, 1976). Diese Diskussion fördert die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern, was schon seit Längerem eine wesentliche Erkenntnis in der Moralphychologie darstellt (Blatt & Kohlberg, 1975).

Dabei sollte die Diskussion um moralische Konflikte, wie oben schon angedeutet, um "real-life"-Konflikte kreisen, damit Jugendliche auch die Gelegenheit haben, sich mit den Ereignissen und handelnden Personen zu identifizieren und aus Betroffenheit moralisches Engagement zu zeigen. Die Probleme, die zur Diskussion stehen, sollten also potentiell auch die eigenen sein können (beispielsweise Diskriminierung von sozialen/ethnischen/religiösen Minderheiten, Frauen, etc.).

Moralische Erziehung, moralische Orientierung kann nur gelingen, wenn die moralischen Handlungen des Individuums (sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerschaft etc.) unterstützt und stimuliert werden. In diesem Sinne setzt sie auch eine moralförderliche Schulumgebung voraus (und schafft sie zugleich). So bedeutet das etwa für die Schulen, in denen diese Art der Moralförderung aktiv betrieben (der sogenannte "just-community" Ansatz nach Lawrence Kohlberg, 1996) wird, dass eine partizipatorische Demokratie geschaffen wird, in der jedes Mitglied der Schulgemeinde eine Stimme hat, die Lehrkraft – formal betrachtet – Gleiche unter Gleichen ist und ihre Stimme nur durch die Kraft der Rationalität ihres Arguments, nicht aber durch die Kraft ihrer Amtsautorität zählt. Die Idee dieser "just community" impliziert, in der Schule eine Gemeinschaft zu schaffen, die sich die Normen, denen sie sich verbindlich unterwirft, selbst erarbeitet und als modellbildend für die ganze Gesellschaft wirkt. Demokratie in und Demokratie durch die Schule, wie sie bereits von John Dewey formuliert wurde, markiert die Zielsetzung einer Erziehung zur moralischen Persönlichkeit.

II. Welche Rolle spielt Prävention im schulischen Kontext?

Bei der Beschäftigung mit Prävention gilt es, sich zunächst von einer ökonomistisch verkürzten Sicht freizumachen, wonach stets Prävention Geld spare bzw. Prävention günstiger als Heilen sei. Dies trifft nicht immer zu, wie es Suhrcke bereits 2010 sehr schön gezeigt hat: Nicht Kostenersparnis, sondern Kosteneffektivität ist das eigentliche Kriterium der Prävention; d.h. wie ist das Verhältnis der eingesetzten Mittel zum tatsächlichen Outcome? Mit Blick auf Schule wäre also die Frage, wie viele Ressourcen muss die Schule einsetzen, um welches Verhalten bzw. welches Ereignis zu unterdrücken. So ist bspw. aus der Gesundheitsforschung bekannt, dass nicht jede Prävention ein (potenzielles bzw. künftiges) Leiden unterdrückt; möglicherweise würde es bei diesem Personenkreis bzw. bei dieser Gruppe erst gar nicht auftreten und insofern wäre eine „Behandlung“ mit der präventiven Maßnahme unnötig gewesen (vgl. Suhrcke, 2010). Und mit Blick auf schulische Gewaltprävention lässt sich bspw. sagen, dass die Effekte von Maßnahmen, die der Ausprägung eines unerwünschten Persönlichkeitsmerkmals wie der Aggression oder der antisozialen Persönlichkeit entgegen wirken sollen, schwer nachzuweisen sind, weil es ja nicht der Normalfall ist, dass sich solche Merkmale immer ausbilden. Die größte Mehrzahl junger Menschen wächst ohne antisoziale Tendenzen auf, unabhängig von Präventionsmaßnahmen. Insofern ist es nur folgerichtig, dass Präventionsmaßnahmen, die bspw. gezielte Kompetenzen fördern, zugleich nachweisen müssen, dass diese Entwicklungen keine natürlichen Veränderungen, sondern spezifisch auf Kompetenzzuwächse durch die Intervention zurück zu führen sind. Und nicht zuletzt sollte auch erkennbar sein, dass die im Programm erlernten Verhaltensweisen einen Transfer zulassen bzw. tatsächlich auch transferiert werden. Konkret heißt das also, dass diese im alltäglichen Handeln zum Einsatz kommen, so etwa, wenn ein Schüler, eine Schülerin während der Maßnahme eine Reduzierung der Gewalttätigkeit zeigte, sich diese auch später in seinem/ihrer Alltag wieder finden lässt und nicht bloß auf die spezifische Trainingssituation (in der Schule) begrenzt war. Um die potenzielle Wirksamkeit von Interventionen einschätzen zu können, ist es deshalb geboten, die Zielgruppe genau und im Vorhinein zu spezifizieren. Hierbei sind universelle Ansätze (also jene, die bspw. wahllos alle Schüler und Schülerinnen, Jugendliche, alle Kinder oder alle Migrant*innen etc.) in den Fokus nehmen, weniger effektiv als selektive Ansätze, die eher bei jenen Gruppen ansetzen, die eine hohe Wahrscheinlichkeit haben, das unerwünschte Verhalten auszubilden. Exemplarisch kann hier die Studie von Beelmann und Lösel (2006) angeführt werden, die bei einer unausgelesenen Gruppe (universelle Prävention)

mit sozialen Trainingsprogrammen eine Effektstärke von lediglich $d = 0.08$ feststellen konnte, jedoch bei indizierten Präventionsprogrammen bereits mittlere Effektstärken um $d = .52$ zeigte. Vor diesem Hintergrund halten die Autoren fest, dass die durchschnittliche Wirksamkeit der Maßnahmen oft eher bei kleinen bis mittleren Effekten liegt, deshalb also an Präventionsprogramme keine allzu großen Erwartungen gestellt werden sollten.

Die Ergebnisse von Wirksamkeitsnachweisen – ob positive oder negative – sollten dabei in der Form dokumentiert werden, dass sie die Frage beantworten, warum etwas gewirkt hat bzw. warum etwas anderes hier in dieser Konstellation nicht wirkt, und welche unerwünschten Effekte auftreten. Dann kann nämlich in Zukunft – im Lichte dieser Befunde – auch effektiver gehandelt werden und es müssen nicht immer neuartige Programme aufgelegt werden.

Dennoch: Prävention ist aber, wie oben schon erwähnt, nicht nur als Kosteneinsparung (z. B. im Gesundheitsbereich als Einsparung der Kosten von Folgebehandlungen etc.) zu verstehen, sondern mit Prävention sollte zugleich die Eigenverantwortlichkeit des Individuums gestärkt; die Autonomie gefördert werden. Letztlich ist eine gute Präventionsstrategie nicht nur daran orientiert, wirksam das Auftreten von „Übel“ zu bekämpfen bzw. dessen Entstehen zu vermeiden, sondern vielmehr Lernprozesse zu organisieren, wie Individuen und Institutionen „Übel“ vermeiden bzw. mit „Übel“ umgehen lernen können, was auch für die Schule zutrifft.

Wann wirkt Prävention?

Tobler (1997) ist in einer berühmten Metaanalyse der Effektivität von Präventionsprojekten, hier Drogenprävention, nachgegangen und hat die untersuchten Projekte in zwei Kategorien unterteilt (Wissen vermittelnde, klassische Aufklärungsprogramme vs. interaktive, einbeziehende Programme) und überzeugend gezeigt, dass die Effektivität interaktiver Programme gegenüber Wissen vermittelnden deutlich höher war. Auch in anderen, ähnlichen Untersuchungen ist festgestellt worden, dass bspw. Vorurteile und Stereotype nicht einfach dadurch verändert werden, wenn den Menschen einfach mehr objektive Fakten präsentiert werden, sondern eher, wenn Menschen die Gelegenheit haben, selber die Fakten zu entdecken. Dieses Prinzip, die starke Einbindung der Schülerschaft und das eigenständige Entdecken, sind auch bei schulischen Präventionsmaßnahmen erfolgsversprechend. Nur von außen verordnete Anweisungen, gleichwohl sie über externe Belohnungen vermittelt werden (z.B. wer an dem Programm teilnimmt, bekommt Vorteile in der Schule), haben eher negative Auswirkungen auf die intrinsische Motivation (auf das auf Überzeugungen basierte Handeln),

wenn diese als eine spezifische Form der Kontrolle eingesetzt werden; d.h. zum Beispiel Belohnungen/Gratifikationen fallweise wieder entzogen werden (wenn etwa der Schüler/die Schülerin nicht mehr an dem Programm/der Maßnahme teilnimmt). Denn dann wird die Selbstbestimmung bzw. das Autonomieerlebnis der Person eingeschränkt. Der wahrgenommene „locus of control“, der Ort der Handlungsverursachung, wird dabei von innen nach außen verlegt. In Folge dessen sinkt oft die Bereitschaft des Einzelnen, diese Aktivität allein ihrer intrinsischen Qualität willen (zum Beispiel etwa, dass eine gewaltfreie Kommunikation auch persönlich befriedigt) auszuführen. Nur Personen, die sich stark mit der Aufgabe identifizieren, können eine Resistenz gegenüber dieser Unterwanderung ihrer Überzeugungen entwickeln.

Generell sollten sich Programme, Interventionen wie Präventionen, die sich der Jugendentwicklung bzw. der psychischen Stärkung Jugendlicher verpflichtet fühlen, an den sogenannten „five c“ orientieren: „competence, confidence, connection, character and caring“ (Lerner et al., 2005). Diese sind indirekt auch gewalthemmend bzw. antisoziales Verhalten unterdrückend. Vor diesem Hintergrund sollten deshalb zum einen Kompetenzen gestärkt, Vertrauen geschaffen, soziale Verbindungen gestiftet und Netzwerke hergestellt werden, Jugendliche charakterlich gestärkt und ihnen ein Gefühl von Sorge/Kümmern vermittelt werden. Dieses Kümmern sollte in einer Art der Etablierung von „Kümmer-Verhältnissen“ münden, und zwar sowohl, dass sich um Jugendliche gekümmert wird als auch dass Jugendliche sich um andere kümmern, wie etwa um jüngere Schülerinnen und Schüler, um den Schulgarten etc.

Frühe Interventionen scheinen eher dann erfolgreich zu sein, wenn sie zugleich an die Familie bzw. an die familialen Werte und die Verwirklichung dieser Werte in Alltagsroutinen anknüpfen, hierbei also auch bestimmte kulturelle Einflussfaktoren berücksichtigen. Bei Familien mit Zuwanderungsgeschichte heißt das daher, dass Interventionsmaßnahmen/Trainingsprogramme an deren alltagsweltliche Überzeugungen anschlussfähig sein müssen, wenn sie bei den betroffenen Kindern und Familien tatsächliche Änderungen herbeiführen sollen (Vgl. Guralnick, 2008).

Ambivalenzen, Spannungen und Möglichkeiten von Präventionsmaßnahmen in der Schule:

Evident ist, dass Präventionsmaßnahmen eigentlich primär dort ansetzen müssen, wo auch die Risiken entstehen. Schaut man sich jedoch eine bestimmte Gruppe an, so etwa junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, so wird klar, dass riskante Lebenskonstellationen bei ihnen vielfältiger Natur sind und Schule auf diese nur begrenzten Einfluss ausüben kann. Diese können bspw. in sozialen Risiken wie etwa gesellschaftlicher Inakzeptanz und Diskriminierung liegen, die das Stresslevel und die Vulnerabilität erhöhen, aber auch mit familialen und biographischen Risiken (geringeres Bildungskapital wie schlechtere berufliche Perspektiven) assoziiert sein.

Auf der einen Seite belegt die Präventionsforschung, dass universelle Ansätze (also jene, die bspw. wahllos alle Jugendlichen bzw. alle Schülerinnen und Schüler etc. anvisieren) in der Regel weniger effektiv sind als selektive Ansätze, die oft bei jenen Gruppen ansetzen, die eine hohe Wahrscheinlichkeit haben, das unerwünschte Verhalten auszubilden. Andererseits würde im schulischen Kontext ein „treatment“ nur mit einer bestimmten (ethnisch/religiösen) Gruppe zu einer weiteren Stigmatisierung dieser Gruppe führen, so etwa, wenn gezielt bzw. selektiv bspw. nur eine an Muslime adressierende Präventionsarbeit bzw. -kampagnen (Anti-radikalisierungsprojekte) gestartet werden, die in der Folge die Zusammenarbeit hemmen können. Denn diese suggerieren von vornherein eine besondere „Behandlungsbedürftigkeit“ dieser Menschen und folgen einer Logik des Verdachts (vgl. Schau, Jakob & Milbrandt, 2020). Der „De-radikalisierungsexperte“ Michael Kiefer bringt es daher auf den Punkt, wenn er schreibt: „Werden Jugendliche explizit als Muslime und damit als potenzielle Problemträger angesprochen, sind nicht selten Verweigerungshaltungen zu beobachten. Viele Projekte erreichen aufgrund dieses Sachverhalts oftmals nicht oder nur in geringem Umfang ihre Zielgruppe“ (Kiefer, 2014, S. 128).

Diese Spannung zwischen selektiven und nicht-diskriminierenden Maßnahmen ist nicht ganz aufzulösen: Zum einen gibt es überzeugende Belege dafür, dass Interventionsprogramme eher erfolgversprechend sind, wenn sie so durchgeführt werden, dass riskante (bzw. gefährdete) und nicht-riskante Jugendliche, also ein „Mix“ von „antisozialen“ und „prosozialen“ Jugendlichen in einer Gruppe zusammen sind, also nicht nur eine „Behandlung“ von „Gefährdeten“ erfolgt, wie dies in einer Studie von Dishion, McCord und Poulin (1999) deutlich wurde: Hier zeigte sich, dass in bestimmten Konstellationen Interventionen sogar Gewalt steigernd wirkten, insbesondere bei „high-risk youths“, womit Jugendliche mit einem

hohen Gefährdungspotenzial gemeint waren. Diese Wirkung führten die Autoren auf negative Verstärker zurück, die von den Gleichaltrigen (Peers) ausgehen: Denn der Peer-Einfluss war in dieser Studie etwa neun Mal stärker als bspw. der von Erwachsenen/Trainern/Lehrern und Mentoren ausgehende Einfluss. Daher ist zu folgern, dass Interventionsmaßnahmen, in denen lediglich Jugendliche mit einer gewaltbegünstigenden Lebens- und Familiengeschichte (so etwa bspw. im Jugendgefängnis etc.) einbezogen sind, psychologisch eher kontraproduktiv sind, weil diese den Betroffenen kaum die Möglichkeiten geben, prosoziale Verhaltensweisen zu lernen, sondern eher der Festigung des bisherigen, von Gewalt gekennzeichneten Verhaltens Vorschub leisten. Diese „Mischung“ lässt sich sinnvollerweise bspw. in Schulen gut durchführen. Zugleich unterstreicht das, warum „treatments“ in ethnisch oder religiös (nur Muslime) homogenen Gruppen eher bedenklich sind: In diesen Konstellationen ist eher zu erwarten, dass sich Solidarisierungseffekte (als „Ausländer“, als „Muslime“, als „Türken“ bzw. generell als eine stigmatisierte Gruppe) einstellen und starke Reaktanz/Ablehnung gegen Trainerinnen und Trainer, Mentorinnen und Mentoren sowie den mit der Maßnahme verbundenen Veränderungen entwickelt werden.

Darüber hinaus ist generell auf eine vorschnelle, falsche, reflexhafte Religionisierung des Gewaltphänomens hinzuweisen; und das nicht nur mit Blick auf die Schule. Dies ist sowohl eine Aufgabe der Schule, aber zugleich auch eine Aufgabe von muslimischen Vertretern/Organisation sowie Aufgabe einer sensiblen, nicht-diskriminierenden Öffentlichkeit und Medienschaffenden. In schulischen Kontexten, im Unterricht, sollte bspw. darauf insistiert werden, dass, wenn junge Muslime meinen, aggressiv reagieren zu müssen, weil ihre Religion, ihre Tradition, ihre Kultur verletzt werde, dass nicht nur die Bewahrung von kulturellen oder religiösen Traditionen ein hohes Gut, ein hoher Wert sei, sondern auch die Offenheit für neue Lebensweisen sowie Kulturen und Religionen; und zugleich auch, dass diese Kulturen und Religionen nichts Statisches sind, sondern sich stets wandeln und auch gewandelt haben. Hierzu kann auch der islamische Religionsunterricht an Schulen einen enorm wertvollen Beitrag leisten.

Zwar ist es eine Binsenweisheit, darauf hinzuweisen, dass es „die Migrantenfamilien etc.“ nicht gibt, weil die Heterogenität sowohl innerhalb der Zuwanderer, aber auch innerhalb einer einzelnen Zuwanderergruppe, wie etwa der türkeistämmigen Bevölkerung, größer ist als vielfach der „einheimischen“ Population. Fremdzuschreibungen und Selbstzuschreibungen decken sich vielfach nicht; so etwa wenn junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte von Deutschen als Türken wahrgenommen werden, sie selber sich jedoch aus einer

Innenperspektive als Kurden verstehen. Gleichfalls gilt es, das methodische Problem der Vermischung von ethnischer Zugehörigkeit und sozialer Schicht stärker zu beachten: Häufig überschneiden sich Schichtzugehörigkeit (z.B. Unterschicht) und ethnische Zugehörigkeit; Phänomene, die eventuell nur vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer Zugehörigkeiten zu verstehen wären, werden unreflektiert in schulischen Kontexten ethnisiert oder kulturalisiert. Im Kontext einer reflexiven Migrationsforschung ist deshalb geboten, sensibel dafür zu sein, dass durch eine vorwiegend an defizitären Lebensausschnitten von Zugewanderten orientierte schulische Fokussierung sowie mediale Berichterstattung (Familiengewalt, Jugendgewalt, patriarchale Beziehungen, Zwangsheiraten, Bildungsmisserfolge etc.) die Gefahr einer weiteren Stigmatisierung und Diskriminierung dieser Gruppen steigt (Uslucan, 2020).

Deshalb hat sich für die sozialpädagogische, aber auch für die präventive sowie interventiv/therapeutische Arbeit bewährt, hier genauer hinzuschauen und im Anschluss an die Intersektionalitätsanalyse (Leiprecht & Lutz, 2006) die subjektiv stets einzigartige Ausgangslage des Handelns zu berücksichtigen. Konkret heißt das im Handeln, den gleichzeitigen Einfluss von Geschlecht, Ethnie, Schicht, Nationalität, sexueller Orientierung etc. zu untersuchen, um keiner falschen Homogenisierung zu erliegen. Daher erscheinen Deutungen (und auf diese Deutung hin erfolgende Interventionen), die alle Handlungen eines Menschen nur aus seiner sozialen Klasse, dem Geschlecht, seiner Kultur, seiner Religion etc. ableiten, zu kurz gegriffen zu sein. Denn die in letzter Zeit mediale Popularität der Begründung von Alltagshandlungen des Anderen, bzw. des „Fremden“ mit Berufung auf seine/ihre Kultur ist nicht nur ein äußerst konservatives Argument, weil sie gerade das Faktum der Prozesshaftigkeit, des Gewordenseins und der Veränderbarkeit von Kultur in Abrede stellt, sondern sie unterstellt auch, dass Menschen in ihren Haltungen und Handlungen stets kulturkonform agieren, also somit dem Subjekt seine Widerstandsfähigkeit gegenüber kulturellen Entwürfen unterschlägt. Die Implikation dieser „kulturalisierenden“ Vorstellung ist, dass die Individuen etwa Marionetten ihrer Kultur seien und nicht anders handeln können als ihre kulturelle Prägung es zulässt (zur Kritik dieses Marionetten-Modells siehe Leiprecht, 2004). Verkannt wird also, dass bspw. Menschen sich als „Türken“ oder als „Muslim“ bezeichnen, dieser ethnischen oder dieser Glaubensgemeinde sich zugehörig fühlen, ohne aber bspw. die spezifischen religiösen Gebote im Alltag auch einzuhalten. In alltäglichen Kontexten erfolgt das Handeln des Einzelnen nicht nur aus der Perspektive seiner Kultur oder seiner Religion, wie sie in den Debatten der letzten Jahre vielfach Muslimen unterstellt wird.

Wäre es so, müsste die Person dann ihr gesamtes Handeln kulturell/religiös legitimieren; so etwa seine finanziellen Transaktionen, seinen Mode- und Musikgeschmack, seine sportlichen, kulinarischen Vorlieben etc. Insofern stellt es eine Selbsttäuschung dar, alle Lebensbereiche aus nur einer Perspektive verantworten zu können, die Amartya Sen sehr schön als eine „Illusion der singulären Identität“ (2007, S. 79) bezeichnet hat. Kein Aspekt unserer Identität (weder der religiöse noch etwa der kulturelle) darf als die einzige bzw. primäre Kategorie unserer Zugehörigkeit betrachtet werden: Wir haben als Menschen stets plurale Identitäten, auch wenn nicht alle Aspekte der Identität eine freie Wahl waren. Aber die Fokussierung auf nur eine, so etwa die ethnische, kulturelle oder religiöse Identität, sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten, missachtet eine wesentliche Erkenntnis menschlicher Sozialisations- und Lebensbedingungen und markiert eine grobe Insensibilität.

III. Literaturverzeichnis:

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008). *Sozialpsychologie*. Pearson, München.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Wirksamkeit von Interventionen zur Prävention von Aggression, Gewalt, Delinquenz und Kriminalität. Eine kritische Wirksamkeitsbilanz. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 14, 313-330.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of moral education*, 4, 129-161.
- Dewey, J. (1916/1985): *Democracy and Education*. In: *The Middle Works 1899- 1924, Vol 9, Carbondale and Edwardsville* (Southern Illinois University Press).
- Dishion, T. J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim: Beltz
- Fend, H. (1981). Leistungsvergleich zwischen Gesamtschule und Schulen des traditionellen Schulsystems. *Wissenschaftliche Bestandsaufnahme der Arbeit der Niedersächsischen Gesamtschulen. Eine Information des Niedersächsischen Kultusministers*.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. III*. Bern: Huber.
- Fuhrer, U. & Laser, S. (1997). Wie Jugendliche sich über ihre soziale und materielle Umwelt definieren: Eine Analyse von Selbst-Fotografien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 183-196.
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30 (2), 90-101.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.
- Hänze, M. & Lantermann, E.-D. (1999). Familiäre, soziale und materielle Ressourcen bei Aussiedlern. In R. K. Silbereisen, E.-D. Lantermann & E. Schmitt-Rodermund (Hrsg.),

- Aussiedler in Deutschland: Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten (S. 143-161.). Opladen: Leske + Budrich.
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928). *Studies in the Nature of Character*. Vol. 1, *Studies in deceit*. New York: MacMillan.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(4), 691-705.
- Jose, M. (2016). *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag*. Wiesbaden: Springer.
- Kiefer, M. (2014). Dialog als Methode der Radikalisierungsprävention. In W. El-Gayar, & K. Strunk (Hrsg.), *Integration versus Salafismus. Integrationsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Analysen – Methoden der Prävention – Praxisbeispiele* (S. 125-138). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Klockhaus, R, Trapp-Michel, A. (1988). *Vandalistisches Verhalten Jugendlicher*. Göttingen: Hogrefe.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krüger-Potratz, M. (2006). Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 456-82). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kultusministerkonferenz der Länder (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse und Geschlecht. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218-234). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Leiprecht, R. (2004). *Kultur - Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)*. Nr. 7.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, Ch. & Lerner, J. (2005). Positive Youth Development. A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.
- Marcia, J. E. (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 3 (3), 215–223.

- Marckmann G. (2010). Prävention aus ethischer Perspektive. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)(Hg.), Prävention im Fokus unterschiedlicher Perspektiven (S. 53-68). Köln: BZgA.
- Mayer, G. (2014). Was brauchen Kinder, damit sie nicht Gewalt brauchen. Zu den Bedingungen der Entstehung von Gewalt. In E. Marks & W. Steffen (Hg.), Mehr Prävention-weniger Opfer. Ausgewählte Beiträge des 18. Deutschen Präventionstages 2013 (S. 209-227). Godesberg: Forum Verlag.
- Owens, J. & Massey, D. S. (2011). Stereotype threat and college academic performance: A latent variables approach. *Social Science Research* 40 (1), 150–166.
- Piaget, J. (1976). Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett.
- Rheinberg, F. (2006). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenberg, M. (2013). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Junfermann Verlag, Paderborn.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). Pygmalion im Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)(2017). Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin.
- Sassenberg, K., Fehr, J., Hansen, N., Matschke, C., & Woltin, K.-A. (2007). Eine sozialpsychologische Analyse zur Reduzierung von sozialer Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 239-249.
- Schanz, C. (2005). Visionen brauchen Wege - Die interkulturelle Öffnung der Schule. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft (S. 110-125). Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Schau, K., Jakob, M. & Milbradt, B. (2020). (Präventive) Arbeit mit heterogenen Zielgruppen. In S. Hößl, L. Jamal & F. Schellenberg (Hg.): Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus (S. 224-245). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sen, A. (2007). Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. Beck: München.
- Sherman, D. K. (2013). Self-affirmation: Understanding the effects. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(11), 834-845.
- Speck-Hamdan, A. (1999). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 221-228). München: Reinhardt.

- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 261 – 302). New York: Academic Press.
- Steele, C. M., & Aronson, J.M. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69, 797-811.
- Suhrcke, M. (2010). Prävention aus ökonomischer Perspektive. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)(Hg.), *Prävention im Fokus unterschiedlicher Perspektiven* (S. 38-52). Köln: BZgA.
- Tobler, N. (1997). Meta analysis of adolescent drug prevention programs: results of the 1993 meta analysis. In Bukoski, W. (ed.), *Meta-analysis of Drug Abuse Prevention Programs*. NIDA, Bethesda, MD, pp. 5–68.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 42, 207-232.
- Uslucan, H.- H. (2008). Gewaltbelastungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter* (S. 289-301). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uslucan, H.- H. (2011a).: Resilienzpotenziale bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In M. Zander (Hg.), *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 555-574.
- Uslucan, H.- H. (2011b). Vorurteile, Stereotype und Diskriminierungen als Integrationsbarrieren. Friedrich-Ebert Stiftung WISO Diskurs (Hg.), *Integrationspolitik in Nordrhein-Westfalen*, 13-22.
- Uslucan, H.-H. (2012). Kriminogene Entwicklungsrisiken von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte und Möglichkeiten der Prävention und Intervention. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 6 (2), 102-110.
- Uslucan, H.-H. (2014). Jung, amoralisch und konfus? Fragen der Moral und Identität junger Heranwachsender mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. In W. El-Gayar & K. Strunk (Hrsg.), *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland* (S. 11-19). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Uslucan, H.-H. (2020). Gewaltfördernde oder friedfertige Religion? Religiosität und Jugendgewalt. In Halbhuber-Gassner, L. & Kappenberg, B. (Hrg.), *Wege aus der Radikalisierung. Eine Herausforderung auch für die Straffälligenhilfe* (S. 25-40). Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau.

Walton, G. M. (2014). The new science of wise psychological interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (1), 73-82.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 203-267). Beltz: Weinheim.