

Klaus-Jürgen Tillmann

# Gewalt in der Schule

## – ein altes oder neues Thema?

Gewalt in der Schule – das sind vor allem Sachbeschädigungen, Körperverletzungen, Erpressungen, sexuelle Übergriffe. Presseartikel und Fernsehberichte darüber reißen nicht ab, und für Lehrerfortbildungen und Elternversammlungen gibt es gegenwärtig (Ende 1994) kaum ein zugkräftigeres Thema. Angesichts dieser sich immer schneller drehenden Diskussion möchte ich – zur kritischen Selbstvergewisserung – drei Fragen stellen:

- Haben wir es hier mit einem neuen Problem zu tun?
- Was müßte eigentlich erforscht werden?
- Welche Handlungsmöglichkeiten hat gegenwärtig die Schule?

Die Antworten, die ich versuche, haben einen vorläufigen Charakter, deuten jedoch alle in die gleiche Richtung: Sie sind als Plädoyer für eine differenzierte Argumentation jenseits des gegenwärtigen Medienrummels zu verstehen.

### Ein «altes» oder ein «neues» Thema?

In einer Institution, in der viele unterschiedliche Menschen zusammensein müssen, finden sich auch alle Formen menschlicher Gefühlsäußerungen – Liebe und Haß, Glück und Enttäuschung, Wut und Trauer – und eben auch Gewalt. Zur Gewalt hat die Schule sogar ein besonderes Verhältnis: Sie übt sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern relativ ungebrochen aus. Dies geschah vor gar nicht allzu langer Zeit noch körperlich direkt – so bin ich als Grundschüler in den 50er Jahren noch völlig legal von Lehrern verprügelt worden. Und als ich in den 70er Jahren Referendar an einer Grund- und Hauptschule war, war im Kollegium sehr wohl bekannt, welche Lehrkräfte gelegentlich mit dem Kleiderbügel agierten. Dies war allerdings offiziell bereits verboten. Mittlerweile wird schulische Gewalt wohl kaum noch durch Prügel, sondern vor allem durch Notendruck, Leistungsmißerfolg und Versager-Produktion ausgeübt.

Nun werden aber körperliche Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen von Erwachsenen, insbesondere von Pädagogen, stets moralisch verurteilt: als Rückfall hinter den eigentlich erreichten Stand zivili-

satorischer Auseinandersetzungen. Dies war früher so, dies ist heute so. Für Kinder – speziell für Jungen – waren körperliche Auseinandersetzungen aber stets ein Teil ihrer kindlichen Erlebniswelt, von erwachsenen Verboten ließen sie sich dabei wenig beeindrucken. Hierzu zwei Menschen, die sich an ihre Schulzeit in den 50er Jahren rückerinnern.

Ein Kunstmaler, 1941 geboren, berichtet:

*«Unsere Klasse hatte beschlossen, gegen die Parallelklasse zu kämpfen. Das ging nach dem Alphabet: 'Heute bist du dran, da kämpfst du gegen den und den.' Ich hatte Glück, ich kriegte so einen Mickerling und, obwohl er mir leid tat, und ich mich nicht gern schlug, habe ich ihn zusammengehaunt, denn auf den Stufen ganz oben stand ein Mädchen, Berta Ritz, der ich imponieren wollte» (KEMPOWSKI 1976, S. 61).*

Eine Redakteurin, 1940 geboren, erinnert sich:

*«Wir waren eine gemischte Klasse und haben immer Liebesbriefe geschrieben: 'Lieber Uwe ..., liebst Du mich?' Und dann wurde angekreuzt, unten links war 'Ja' und auf der anderen Seite 'Nein' ... Und wenn er mit 'Ja' geantwortet hatte, dann wußten alle: das ist jetzt der Freund von der Erika oder Christa. ... Und wenn jemand dazwischenfunkte, dann gab's 'ne große Keilerei. Dann wurde unheimlich geprügelt. Einmal habe ich 'n ganzes Büschel Haare dabei gelassen» (KEMPOWSKI 1976, S. 60 f.).*

Daß man nicht die Fäuste nimmt, wenn man mit Worten nicht weiterkommt, ist den Kindern und Jugendlichen schon immer gepredigt worden. Doch weil die Auseinandersetzungen mit den Fäusten ihre eigenen Reize haben, weil damit ein «Erlebniskick» verbunden ist, ist dieses Verbot von den Heranwachsenden stets unterlaufen worden. Wenn Kinder und Jugendliche sich heute auf diese Weise ihren «Erlebniskick» holen, können sie sich der moralischen Verurteilung durch Erwachsene sicher sein. Es sind die gleichen Erwachsenen, die sich ihren «Kick» durch Motorradfahren, Drachensfliegen, Glücksspiele oder neuerdings auch durch «Bungee-Jumping» erkaufen.

Diese Hinweise dienen nicht der Verharmlosung, sondern der kritischen Selbstvergewisserung: Reden wir wirklich von etwas «Neuem», oder ist nicht vielmehr ein alter, ein mit Schule stets und ständig verbundener Aspekt, nun auf einmal besonders intensiv in der Diskussion? Und weiter: Haben wir eigentlich ein Verständnis davon, welche Formen körperlicher Auseinandersetzung bei Kindern als «normal» gelten, vielleicht sogar entwicklungsnotwendig sind? (Vgl. dazu auch die Untersuchungen von VALTIN 1991.) Ich erinnere mich noch heute daran, wie in meiner Grundschulklasse der Schüler hieß, der die Position des körperlich Stärksten innehatte: Es war Reinhold Birnatowski. Und

klar war auch, daß von Zeit zu Zeit durch Kämpfe immer wieder ausgefochten werden mußte, ob er diese Position halten konnte. Kindliche Lebenswelten und erwachsene Sichtweisen fallen hier jedenfalls weit auseinander. Pädagoginnen und Pädagogen, die gegen Gewalthandlungen in der Schule agieren, wissen meist viel zu wenig, welche subjektiven Bedeutungen für Kinder damit verbunden sind.

### Was gilt es zu erforschen?

Während über Disziplinschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen in der Schulpädagogik und der Schulpsychologie seit langem diskutiert und geforscht wird (vgl. z. B. ZÜGHART 1963; HÖHN 1967; BLACKHAM 1971; HARGREAVES u. a. 1981), ist «Gewalt in der Schule» in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ein relativ neues Thema. Aufgeschreckt durch die öffentliche Diskussion versuchen Schulforscher, durch kurzfristig durchgeführte Untersuchungen ein erstes, empirisch abgesichertes Bild zu gewinnen. Inzwischen liegen mehrere Untersuchungen vor, die erste quantitative Einschätzungen erlauben: Wie häufig kommt es zu Körperverletzungen, wie häufig zu Erpressungen – in welchen Jahrgängen, in welchen Schulformen (vgl. z. B. Freie Hansestadt Hamburg 1993; MEIER/TILLMANN 1994; außerdem den Beitrag von HANEWINKEL u. a. in diesem Band). So verdienstvoll diese Studien als erste gesicherte Informationsquelle auch sind, zu etlichen zentralen Problemen konnten sie bisher nicht vordringen. Das liegt nicht zuletzt daran, daß «Gewalt» in diesen Studien meist operational definiert wird – und zwar als zielgerichtete direkte Schädigung unter körperlichem Einsatz. Eine solche Engführung auf **körperliche** Gewalt mag für eine empirische Erhebung notwendig sein, sie wirft zugleich aber eine Reihe theoretisch höchst komplexer Fragen auf.

- Führt eine solche Sichtweise nicht a priori dazu, nur Schüler(innen) als potentielle Gewalttäter(innen) zu sehen? Denn die von Erwachsenen ausgeübte **psychische** Gewalt bleibt außerhalb des Blickfelds.
- Wie kommt bei einer solchen Forschung die Machtausübung der Institution ins Spiel? Kann man über Gewalt in der Schule reden, ohne die «strukturelle Gewalt» (GALTUNG 1975) der Institution – vom Zwang zum Stillsitzen bis zum «Sitzenbleiben» – systematisch mit einzubeziehen?
- Wie ist es bei einer solchen Forschung möglich, den subjektiven Sinn von kindlichen Handlungsweisen zu entschlüsseln? Forscher klassifizieren, was «Gewalt» ist – und was nicht; woher weiß man, daß Kinder das ähnlich sehen? Präziser: Wo ist in der kindlichen Perspektive die Grenze zwischen spielerischem Körpereinsatz und gewalttätigen Übergriffen? Welche «Übergriffe» wiederum sind Teil der «normalen» kindlichen Auseinandersetzung?

Eine Forschung, die solche Perspektiven einbeziehen will, verlangt nach – theoretisch wie methodisch – komplexeren Ansätzen, als sie bisher im deutschsprachigen Raum realisiert werden konnten. Als theoretischer Ausgangspunkt scheint es mir wichtig, die Ursachen für Störungen, Auffälligkeiten, Abweichungen – und eben auch für Gewalthandlungen – nicht in Merkmalen («Persönlichkeitsdefiziten») der «Täter» zu suchen, sondern den Blick auf Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten der Interaktionsstrukturen zu richten – und damit auf die Probleme der Schüler(innen), unter solchen institutionellen Bedingungen die eigene Identität zu behaupten. Anders formuliert: Die Komplexität, die in der vorliegenden interaktionistischen Schulforschung bei der Betrachtung des Verhältnisses von institutionellen Bedingungen, Interaktionsstrukturen und Identitätsprozessen gewonnen wurde (vgl. z. B. BRUMLIK/HOLTAPPELS 1987; HOLTAPPELS 1987), darf bei der Analyse von «Gewalthandlungen» nicht einfach vergessen werden. Das bedeutet, daß künftige Forschung einen geschärften Blick auf «abweichende» Schulkarrieren, auf Prozesse der Typisierung und Stigmatisierung, auf devianzhaltige Formen der Statusbewältigung zu werfen hat. Bei einer solchen Forschung sind drei Analyse-Ebenen voneinander zu unterscheiden:

- (1) Individuum (individualbiographischer Kontext)
- (2) Interaktion (interaktioneller Situationskontext)
- (3) Schulumwelt (sozialökologischer Kontext)

Eine daran orientierte empirische Untersuchung, wie sie jetzt in einem Bielefelder DFG-Projekt angegangen wird (vgl. TILLMANN 1994), wird durch folgende forschungsleitende Fragestellungen gesteuert:

### **Ebene 1:**

Inwieweit stehen gewaltförmige Einstellungs- und Verhaltensmuster bei Schüler(innen) mit individualbiographischen Entwicklungen und der gegenwärtigen psycho-sozialen Situation der Schüler(innen) in Verbindung? Und: Welchen subjektiven Sinn sehen Schüler(innen), die (verbal oder körperlich) gewalttätig agieren, in ihren Verhaltensweisen?

### **Ebene 2:**

Welche situativen und interaktiven Handlungsbedingungen in den jeweiligen Schülergruppen haben Einfluß auf bestimmte Ausprägungen gewaltförmiger Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler(innen)?

### **Ebene 3:**

Inwieweit beeinflussen schulische Umwelten (Schulform, Schulklima, Lernkultur etc.) die Ausprägung und Verbreitung gewaltförmiger Einstellungs- und Handlungsmuster bei Schüler(innen)?

## I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

---

Es geht somit um den Einfluß individueller, gruppenspezifischer und schulspezifischer Bedingungskonstellationen auf Formen des abweichenden Verhaltens. Dabei sollte die Analyse auf den verschiedenen Ebenen unterschiedliche Aufmerksamkeitsrichtungen verfolgen:

- Zu (1): Bei der Analyse des **individualbiographischen Kontextes** werden Individualdaten aus dem Sozialisationszusammenhang der Schüler(innen) in den Blick genommen. Dabei geht es neben der sozialen Gruppenzugehörigkeit (Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft) und der lebensweltlichen Einbindung (Familienkonstellation, Cliquenzugehörigkeit) auch um individualbiographische Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Selbstkonzept). Es wird jeweils nach dem Zusammenhang dieser Merkmale zu gewaltförmigen Einstellungs- und Handlungsmustern gefragt.
- Zu (2): Bei der Analyse des interaktionellen Situationskontextes wendet sich die Forschung den **spezifischen Kommunikationsformen** in den einzelnen Schülergruppen und Jahrgängen zu. Bei der Analyse von Interaktionsmustern und Umgangsformen in den Lerngruppen richtet sich das besondere Interesse auf Konfliktsituationen und Gewalthandlungen. Es wird versucht, deren Einbindung in Problem- und Krisensituationen von Schülern zu erfassen – und die Relevanz schulischer Interaktionserfahrungen (z. B. Schulversagen, Etikettierungsprozesse, Konfliktlösungsverhalten von Lehrern) für solche Verhaltensformen aufzudecken.
- Zu (3): Der **sozial-ökologische Schulkontext** bezieht sich zum einen auf Organisations- und Strukturmerkmale der Schule (z. B. Schulform, Schulgröße, Standort-Situation) und auf die damit eng verkoppelte Zusammensetzung der Schülerschaft (nach Sozialschicht, Nationalität, Geschlecht etc.). Er bezieht sich aber auch auf die «**pädagogische Qualität**» der Schule, die sich sowohl an den verschiedenen Dimensionen des «**Schulklimas**» (normative Erwartungen, kommunikative Umgangsformen) als auch an der Vielfalt und der Qualität von Lernarrangements («**Lernkultur**») festmachen läßt. Zu analysieren ist, welche Kontexte sich eher fördernd, welche sich eher dämpfend auf das Auftreten gewaltförmiger Verhaltensweisen auswirken.

Eine solche Forschung zielt auf eine komplexe Analyse der Bedingungen gewaltförmigen Verhaltens in der Schule. Indem das Schülerverhalten in eine Beziehung zu den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Ebenen (2) und (3) gebracht wird, wird hier auch das Moment der «strukturellen Gewalt» und der institutionellen Macht mit einbezogen. Forschungsergebnisse, die in einem solchen komplexen Ansatz gewonnen werden, vermögen dann auch differenzierte Hinweise auf schulpädagogische Interventions- und Präventionsansätze zu geben. Allerdings: Es wird noch einige Zeit dauern, bis solche Ergebnisse vorliegen.

## **Welche Handlungsmöglichkeiten hat gegenwärtig die Schule?**

Auch wenn man in das mediengeschürte Bild von der allgemeinen Gewalttätigkeit in Schulen nicht einstimmen will, so muß man doch konstatieren, daß eine Minderheit von Schulen hier mit erheblichen Problemen zu kämpfen hat. Bei der Befragung von Schulleitungen hessischer Sekundarschulen gaben etwa 12 % der Befragten an, daß an ihren Schulen das Schulklima durch Gewalt unter Schülern erheblich belastet sei (vgl. MEIER/TILLMANN 1994, S. 1). Dabei handelt es sich überwiegend um Hauptschulen und um Sonderschulen für Lernbehinderte – meist in urbaner Einbindung. Den Lehrerinnen und Lehrern an diesen Schulen ist wenig geholfen, wenn man sie auf künftige Forschungsergebnisse verweist. Was kann man für solche Situationen – hier und heute – empfehlen?

Zunächst einmal scheint es mir wenig sinnvoll, nun in möglichst vielen Schulen Sondermaßnahmen gegen Gewalt zu starten. Meine Empfehlung wäre vielmehr, nach der Qualität der Schule als sozialen und emotionalen Erfahrungsraumes zu fragen. Ähnliches gilt in meiner Sicht, wenn man die besonders gefährdeten Schüler(innen) – also die «Täter» – in den Blick nimmt. Im Einzelfall wird man sich wohl überlegen müssen, wie solche Jugendlichen zu disziplinieren, vielleicht sogar zu therapieren sind. Doch die Hauptrichtung schulpädagogischer Überlegungen sollte anders ausgerichtet sein: Wie kann Schule als Erfahrungsraum so angelegt sein, daß Ausgrenzungssängste gemildert werden, daß gerade auch «schwierige» Jugendliche weiter ihren Ansprechpartner, ihre Ansprechpartnerin finden.

Die Empfehlungen, die ich im folgenden zur Diskussion stelle, sind somit keine Bausteine einer «Anti-Gewalt-Pädagogik». Sie sind vielmehr Überlegungen, wie man die pädagogische Qualität einer Schule generell verbessern kann – und zwar insbesondere im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, die sich von Ausgrenzung bedroht fühlen, die eine massive Anti-Schulhaltung auszubilden drohen. Diese Empfehlungen sind auch nicht alle originell; vielmehr greife ich an vielen Stellen auf Vorschläge anderer Pädagogen zurück (vgl. z. B. GRÜNER 1993; HILLER 1993; HURRELMANN 1993; LAGING u. a. 1993; LOCH 1993; PREUSS-LAUSITZ 1993).

### **Erste Empfehlung:**

#### **Leistung fördern, Schulversagen verhindern**

Der Zusammenhang zwischen Schulversagen und Auftreten aggressiver und gewalttätiger Handlungen ist besonders eindeutig. Wenn es gelingt, auch Schüler(innen) mit Lernschwierigkeiten in den verschiedenen Fächern so zu fördern, daß sich ihre Leistungsbewertung dort verbessert, so entfällt ein wesentlicher Risikofaktor für gewalttätiges Auftreten.

## I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

### **Zweite Empfehlung:**

#### **Sich den Lebensproblemen einzelner Schüler(innen) stellen**

Lernprobleme entstehen häufig deshalb, weil sich bei Heranwachsenden massive Lebensprobleme vor das Lernen schieben. Aus biographischen Untersuchungen bei Laborschülern können wir solche Fälle nachvollziehen – und «verstehen» dann auch, warum etwa ein Zwölfjähriger bei einem Lehrerwechsel völlig ausklinkt und Stühle von der Galerie wirft. Die dahinterstehenden Familienprobleme kann die Schule nicht lösen – und das Werfen von Stühlen ist auch nicht zu tolerieren. Aber die persönliche Zuwendung von Mitschülern, von einzelnen Lehrern, die sich auch durch solche «Untaten» nicht abschrecken lassen, ist wichtig. Gerade Schüler(innen) mit großen Lebensproblemen brauchen die Schule als einen Ort, wo sie sich – trotz aller Probleme – aufgenommen fühlen.

### **Dritte Empfehlung:**

#### **Die Chancenstruktur der Schule transparent und gerecht gestalten**

Hier geht es um einen besonders sensiblen Bereich: um die «Gerechtigkeit» in der Schule. Für Schüler müssen die Regeln der Leistungsbeurteilung klar erkennbar sein; die Spielregeln müssen eindeutig, müssen bekannt sein, müssen eingehalten werden. «Entscheidend sind objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im fachlichen Leistungsbereich und im sozialen Beziehungsbereich, die jedem Schüler – auch solchen mit ungewöhnlichem Leistungsprofil – die Chance zur Anerkennung und zur Akzeptierung bieten» (HURRELMANN 1993, S. 54).

### **Vierte Empfehlung:**

#### **Gezielte Sozialerziehung im Unterricht betreiben**

Wie nimmt man die Gefühle des anderen wahr? Wie widerspreche ich, ohne den anderen zu verletzen? Wie gehe ich mit eigenen Frustrationen um? Wie lassen sich in konkreten Konfliktsituationen zwischen Schülern Kompromisse herausbilden? Solche Probleme lassen sich im Unterricht behandeln, und zwar nicht nur durch «Darüber-Reden», sondern durch vielfältige Übungs- und Trainingsformen. Solche Arbeitsweisen lassen sich auch in den Fachunterricht – und zwar in allen Fächern – immer wieder integrieren. Hier gibt es auch etliche praxiserprobte Konzepte, die gezielt auf Delinquenz-Prävention ausgerichtet sind: Schüler sollen dabei lernen, ihre Probleme innerhalb und außerhalb der Schule mit legalen und sozial akzeptierten Mitteln zu bearbeiten (vgl. LERCHENMÜLLER 1986).

### **Fünfte Empfehlung:**

#### **Auf die positive Wirkung der Schülerfreundschaften setzen**

Gewalttätiges Verhalten ist häufig mit der Zugehörigkeit zu delinquenten Cliques verbunden. Solche Cliquenzugehörigkeiten entstehen nicht selten

dadurch, daß Heranwachsende sich in ihrem Klassenverband nicht wohlfühlen, daß sie den Eindruck haben, dort nichts zu gelten, dort nicht akzeptiert zu sein. Nun kann ein Lehrer keine Schülerfreundschaften befehlen. Aber ein Klassenlehrer kann sehr wohl einen sensiblen Blick dafür entwickeln, wo Abwendungen und Ausgrenzungen drohen, welche Beziehungen innerhalb der Klasse für gefährdete Schüler(innen) besonders wichtig sind. So ist in einem norwegischen Projekt aufgezeigt worden, daß gezielt angelegte Schul-landheim-Aufenthalte hier sehr wirksam sein können (vgl. OLWEUS 1983).

### **Sechste Empfehlung:**

#### **Die Geschlechtersozialisation der Jungen stärker in den Blick nehmen**

Jugendliche Gewalt ist im wesentlichen männliche Gewalt. Das gilt nicht nur für die Täter, sondern auch für die Opfer. Dieser Aspekt wird als pädagogisches Problem – jenseits von Anklagen gegen «Männergewalt» – erstaunlich wenig diskutiert. Wie kann man in dieser Gesellschaft die männliche Rolle – zu der ja eben auch Durchsetzungsfähigkeit, Konkurrenzfestigkeit, Welteroberung gehören – lernen, ohne in Aggressivität und Gewalt zu fallen? Ich denke, es ist notwendig und legitim, diese Frage auch so zu stellen. Gottfried HILLER hat dazu kürzlich in der «Neuen Sammlung» einen Aufsatz mit dem bewußt doppeldeutigen Titel «Nichts gegen rechte Kerle» geschrieben – und er traut sich darin, einige konkrete Hinweise zu geben. Dort heißt es z. B.:

*«Schaffen wir Formen und Felder, in und auf denen Jungen und junge Männer konstruktive Aggressivität erlernen und kultivieren können und in denen eine Ritualisierung der destruktiven Anteile gelingt» (HILLER 1993).*

Ob nun diese Empfehlungen genau die richtigen sind, wäre zu diskutieren (vgl. auch PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 119). Deutlich scheint mir aber auf jeden Fall, daß hier eine stärkere Hinwendung – wie immer im pädagogischen Geschäft – beginnen muß mit der Akzeptanz der Jungen, so wie sie sind. Und ich denke, daß dies in erster Linie eine Arbeit der männlichen Lehrer zu sein hat.

### **Siebte Empfehlung:**

#### **Hinschauen und Grenzen setzen**

Eine Schule, ein Kollegium, das sich um Schülerorientierung, das sich gerade auch um Akzeptanz schwieriger Schülerinnen und Schüler bemüht, ein solches Kollegium sollte aber auch deutliche Forderungen stellen, deutliche Grenzen setzen; denn einzelne Schüler(innen) zu akzeptieren heißt nicht, jedes Verhalten zu tolerieren. So ist die Durchsetzung mit körperlicher Gewalt ebensowenig zu tolerieren wie das dauernde «Hänseln» einzelner Kinder.

## I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

Lehrer(innen), die hier – vielleicht auch aus Überforderung – wegschauen, tragen zu anomischen Strukturen einer Schule kräftig mit bei. Und Kollegien, die nicht einmal eine Diskussion über die wichtigsten Grundzüge ihres Verhaltens gegenüber Schülern zustande bringen, ebenfalls. Zum Konzept des Hinschauens und Grenzensetzens gehört Kraft und Zeit, und gelegentlich gehören auch Strafen dazu. Dabei werden bei gewalttätigen Verhaltensweisen Formen des Opfer-Täter-Ausgleichs besonders empfohlen: «Der Schüler, der Gewalt angewandt hat, muß an der Behebung der materiellen und immateriellen Schäden aktiv mitarbeiten» (SCHNEIDER 1991, s. 22f.).

### **Schluß**

Meine Empfehlungen laufen also darauf hinaus, daß die Schule auf aggressive und gewaltförmige Verhaltensweisen mit ihren ureigensten Mitteln eingeht: mit dem ständig neuen Bemühen, eine «gute Schule» zu realisieren (vgl. TILLMANN 1989). Allerdings: Wenn man so stark die pädagogische Arbeit betont, darf man den gesellschaftlichen Kontext nicht unerwähnt lassen: All diese schulischen Bemühungen werden es umso schwerer haben, je unsicherer, je labiler die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule ist. Die Forderung nach einer Wirtschafts- und Sozialpolitik, die die Ausbreitung der «neuen Armut» stoppt; die Forderung nach einer Familienpolitik, die die Erziehungsfähigkeit gerade von Familien in schwierigen Situationen stärkt, und die Forderung nach einer Bildungs- und Beschäftigungspolitik, die den Jugendlichen Sicherheit in der Gestaltung ihrer unmittelbaren Zukunft gibt – diese Forderungen müssen daher von Pädagogen immer wieder ins öffentliche Bewußtsein gerückt werden.