

# Gewalt in der Schule – Situationsanalyse und Handlungsperspektiven\*

Von Klaus-Jürgen Tillmann

Gewalt in der Schule – das sind Sachbeschädigungen, Körperverletzungen, Erpressungen, sexuelle Übergriffe. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben den Eindruck, daß diese Probleme an ihren Schulen zugenommen haben. Begleitet wird diese Sorge von einer breiten Thematisierung in den Medien: Berichte über spektakuläre Ereignisse – bis hin zu beinahe vollzogenen Hinrichtungen – beunruhigen die Öffentlichkeit.

Und diese aufgeschreckte Öffentlichkeit wird von den Medien gefüttert. „Gewalt in der Schule“ hat seit etwa einem Jahr eine ungeheure Konjunktur: Titelgeschichten in „Spiegel“ und „Stern“, Fernsehberichte, Artikel in „Bild“ und – in der Folge davon – intensive Presseaktivitäten der Kultusministerien prägen das Bild<sup>1</sup>. Es entsteht der Eindruck, daß wir es mit einer qualitativ völlig neuen Stufe von Gewaltanwendung in der gesamten Breite der Jugendlichen zu tun haben – und daß unsere Schulen massiv davon befallen sind. In Kontrast zu dieser öffentlichen Behandlung des Themas möchte ich bewußt den nüchtern-distanzierten Blick des Erziehungs- und Sozialwissenschaftlers setzen. Diese Perspektive sollte nicht mißverstanden werden: Weder geht es mir darum, Sachverhalte zu verniedlichen, noch fehlt es mir an Solidarität mit den Opfern. Dennoch scheint es mir wichtig, gerade wegen der aufgeregten Diskussion zu fragen: Was ist denn tatsächlich der Fall? Was wissen wir wirklich? Ich argumentiere dabei in vier Schritten:

Zuerst frage ich kritisch nach, ob und inwieweit wir uns hier mit einer neuen gesellschaftlichen Erscheinung befassen (1). Dann stelle ich dar, was man denn wissenschaftlich gesichert über Häufigkeit und Intensität von Gewalterscheinungen in der Schule sagen kann (2). Schließlich frage ich nach den Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen, die dazu führen, daß gewalttätiges Verhalten wahrscheinlicher wird (3). Abschließend versuche ich auf die Frage zu antworten: Was kann die Schule tun? Dazu gebe ich sieben Empfehlungen (4).

---

\* Dieser Text geht zurück auf einen Vortrag bei der Tagung „Demokratisch Handeln – Zwischenbilanz eines Förderprogramms“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena am 13. Januar 1995.

<sup>1</sup> vgl. Schubarth 1993, S. 16 ff.

## 1. Schule und Gewalt – ein „altes“ oder ein „neues“ Thema?

In einer Institution, in der viele unterschiedliche Menschen zusammen sein 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, vor gar nicht allzu langer Zeit noch körperlich-direkt-auch ich bin als Schüler noch völlig legal geprügelt worden-; mittlerweile vor allem durch Notendruck, Leistungsmißerfolg und Versager-Produktion. Daß Aggressionen gegenüber Lehrern und Mitschülern vorzugsweise von solchen Kindern und Jugendlichen ausgeübt werden, die sich in der Schule als dumm, als versagend, als nicht akzeptiert erleben, ist zudem eine seit langem gesicherte Erkenntnis.

Nun werden aber körperliche Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen von Erwachsenen, insbesondere von Pädagogen, stets moralisch verurteilt: als Rückfall hinter den eigentlich erreichten Stand zivilisatorischer Auseinandersetzungen. Dies war früher so, dies ist heute so. Für Kinder – speziell für Jungen – waren körperliche Auseinandersetzungen aber stets Teil ihrer kindlichen Erlebniswelt, durch Verbote Erwachsener ließen sie sich dabei wenig beeindrucken. Hierzu nur zwei Zitate von Menschen meines Alters, die sich an ihre Schulzeit im Westen Deutschlands der 50er Jahre 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 zusammengehaun, denn auf den Stufen ganz oben stand ein Mädchen, Berta Ritz, der ich imponieren wollte.“<sup>2</sup>

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 dann jemand dazwischenfunke, dann gab's 'ne große Keilerei. Dann wurde unheimlich geprügelt ... Einmal habe ich 'n ganzes Büschel Haare dabei gelassen.“<sup>3</sup>

Daß man nicht die Fäuste nimmt, wenn man mit den 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, haben Heranwachsende dieses Verbot stets unterlaufen. 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.

<sup>2</sup> Aus: Kempowski 1976, S. 61.

<sup>3</sup> Aus: Kempowski 1976, S. 60f.

Ein weiteres Element in dieser Reihe: Körperliche Kraft und gegen andere ausgeübte Gewalt sind in unserer Gesellschaft ein Merkmal gelebter Männlichkeit. Es ist historisch keineswegs neu, daß körperliche Gewalt vor allem von jungen Männern praktiziert wird: Kirmesprügeleien im 19. Jh., Halbstarke-Krawalle der 50er Jahre, Fußballfan-Raufereien heute – hier läßt sich eine lange historische Linie ziehen<sup>4</sup>. Und in der Kriminalitätsstatistik läßt sich seit vielen Jahren aufzeigen, daß bei Delikten wie „Körperverletzung“ die jungen Männer zwischen 16 und 25 Jahren in der Spitzengruppe liegen – und zwar bei den Tätern und bei den Opfern<sup>5</sup>. Nach wie vor gilt, daß zumindest in denjenigen Milieus, in denen die Menschen ihren Lebensunterhalt durch körperliche Arbeit verdienen, sich eine solche „handfeste“ Männlichkeit gegen „verweichlichte“ Intellektualität abgrenzt.

All 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 aktuell geworden? Aber selbst wenn man – wie ich – eindeutig die zweite Position vertritt, ist damit ja noch nicht gesagt, daß sich hier in den letzten Jahren nichts geändert hat.

## 2. Nimmt die Gewalt an Schulen zu?

Was sich in den letzten Jahren ganz sicher geändert hat, ist die Thematisierung des Problems. Noch 1989 hat man wohl über „aggressive Schüler“ und über „Disziplinschwierigkeiten“, nicht aber über „Gewalt“ an Schulen gesprochen. Seit 1990 hingegen finden wir eine Flut von Veröffentlichungen zu diesem Thema<sup>6</sup>. Dazu gehören auch etliche Berichte von Lehrerinnen und Lehrern, von Schulpsychologen und Schulaufsichtsbeamten, die von einer Verschärfung der Probleme berichten. Doch angesichts der zuvor von mir aufgezeigten Kontinuitäts-Aspekte müssen Behauptungen, es sei schlimmer, schwieriger, problematischer geworden, mit großer Vorsicht gehandhabt werden.

Mit welchem Wandel sind wir tatsächlich konfrontiert? Haben wir es mit den gleichen Erscheinungsformen – möglicherweise nur in modernisierter Form – zu tun? Also: Spraydose statt Bänke-Ritzen? Oder ist unsere Wahrnehmung anders, möglicherweise sensibler geworden? Wenn es um sexistische Übergriffe geht, ist dies wohl ohne Zweifel so. Oder aber ist gewalttätiges Verhalten in der Schule tatsächlich deutlich häufiger, intensiver, weit grenzenloser geworden?

Auf diese Frage versuchen Erziehungs- und Sozialwissenschaftler durch jüngere Forschung zu antworten; freilich bleiben ihre Antworten aus einem prinzipiellen Grund ungenau. Weil bis Ende der 80er Jahre weder in West- noch in

<sup>4</sup> Vgl. Scherr 1993; Mitterauer 1986.

<sup>5</sup> Vgl. Ziehlke 1993, S. 63ff.

<sup>6</sup> Zur neuesten Literaturübersicht vgl. Schubarth/Melzer 1995.

Ostdeutschland über „Gewalt an Schulen“ diskutiert wurde, wurde darüber auch nicht geforscht. Wir haben somit fast keinen historischen Vergleichsmaßstab, der es erlaubt, über „mehr“, „weniger“ oder „anders“ einigermaßen sichere Aussagen zu treffen. Ein Blick in die wissenschaftliche Literatur zeigt, daß seit langem über Disziplinschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen und – seit Mitte der 70er Jahre verstärkt – über „abweichendes Schülerverhalten“ geforscht wird<sup>7</sup>. Im Kontext dieser Studien werden auch aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen angesprochen, doch „Gewalt in der Schule“ steht bei ihnen nicht im Mittelpunkt. Darüber hinaus gibt es seit den 70er Jahren einige wenige Studien, die über Vandalismus von Schülern – also über die Zerstörung von Schuleinrichtungen – Auskunft geben<sup>8</sup>. Zu diesem Bereich läuft die Forschung in den neuen Bundesländern gerade an<sup>9</sup>.

Die seit 1991 überschwappende öffentliche Diskussion hat nun insbesondere die Kultusministerien der Länder unter Legitimationsdruck gesetzt. Einige von ihnen haben darauf reagiert, indem sie Befragungen zu Gewalt in Schulen entweder selbst durchgeführt haben oder haben durchführen lassen<sup>10</sup>. Diese Untersuchungen erlauben erste Aussagen über Häufigkeit und Ausprägungen von gewaltförmigem Verhalten in den bundesdeutschen Schulen der frühen neunziger Jahre. Die methodisch aufwendigste dieser Studien (Schüler-, Lehrer-, Elternbefragung) stammt aus Schleswig-Holstein<sup>11</sup> und kommt zu dem Ergebnis, daß nur in einer Minderheit der Schulen von einer stärkeren Gewaltbelastung gesprochen werden kann: Am häufigsten kommt Gewalt zwischen Schülern vor (14,2 % der Schüler beobachten das „oft“ oder „sehr oft“), gefolgt von „Vandalismus“ (8,9 %) und „Gewalt gegen Lehrer“ (2,7 %). Bei der Analyse der Bedingungskonstellationen erweist sich ein Zusammenhang als besonders auffällig ( $r = 48$ ): In Schulen, in denen die Schüler den Unterricht als besonders langweilig empfinden, werden besonders häufig Schuleinrichtungen beschädigt<sup>12</sup>. Insgesamt kommt diese Studie zu dem Ergebnis, daß das

„Ausmaß der Gewalt in den Schulen Schleswig-Holsteins ... leicht steigend (ist). Die Formen der Gewalt sind überwiegend psychologischer Natur im Sinne einer Verrohung der sozialen Verhaltensformen. Das Ausmaß der Gewalt unter Schülern ist nicht gravierend ... Schulunlust, Langeweile, Unterforderung und Lärm im Unterricht sind Risikofaktoren für Vandalismus und tendenziell auch für Gewalt.“<sup>13</sup>

Diese und weitere Daten stützen die Einschätzung von Hurrelmann<sup>14</sup>, daß von einer Zunahme aggressiver und gewaltförmiger Handlungen „auf breiter Front“ wohl nicht gesprochen werden kann. Zugleich signalisieren diese Studien aber

<sup>7</sup> Vgl. z. B. Brusten/Hurrelmann 1973; Holtappels 1987.

<sup>8</sup> Vgl. z. B. Klockhaus/Habermann-Morbey 1984.

<sup>9</sup> Vgl. Schubarth/Melzer 1995.

<sup>10</sup> Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 1992; Ferstl u. a. 1993.

<sup>11</sup> Vgl. Ferstl u. a. 1993; Niebel u. a. 1993.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., S. 792.

<sup>13</sup> Niebel u. a. 1993, S. 797.

<sup>14</sup> Vgl. Hurrelmann 1993, S. 51.

auch, daß es wohl eine Gruppe erheblich problembelasteter Schulen gibt. So traten an 20 % der in Hamburg untersuchten Schulen Gewalthandlungen in solcher Häufigkeit auf (z. B. mehr als sechs Erpressungs-Vorfälle in einem Schuljahr), daß dadurch das „Schulleben ... erheblich belastet“ wurde<sup>15</sup>. Eine Studie aus Berlin, bei der mehr als 2000 Schülerinnen aus Ost- und Westberlin befragt wurden, gibt deutliche Hinweise auf die Gruppe von Schülern, die dort besonders involviert ist. Es gibt demzufolge einen Kreis, zu dem „Opfer“ und „Täter“ bevorzugt gehören, wobei etwa 50 % der „Opfer“ zugleich auch „Täter“ sind – und umgekehrt: Es sind männliche Schüler, vor allem 13- bis 14jährige, seltener Gymnasiasten und häufiger Haupt- oder Gesamtschüler. Diese Jugendlichen fühlen sich am meisten bedroht – sind aber zugleich auch die Bedroher –, und sie sind häufig bewaffnet. Wer sich weniger bedroht fühlt, ist weit seltener bewaffnet – und ist auch weit seltener Opfer oder Täter<sup>16</sup>. Vergleicht man dies in Bezug auf das Verhältnis zwischen Ost- und Westdeutschland, so zeigt sich: Die Westberliner Schüler sind nach eigenen Angaben häufiger in Gewalthandlungen verwickelt als die Ostberliner. Dies deckt sich mit den Ergebnissen eines Vergleichs von Sekundarschulen in Hessen und Sachsen<sup>17</sup>.

Schließlich haben Hurrelmann und Mitarbeiter Anfang 1993 in Essen und Osnabrück eine Schülerbefragung durchgeführt, die die bisher vorgetragenen Ergebnisse sehr gut ergänzt: 66 % der befragten SekundarschülerInnen gaben gelegentliche Aggressionen zu.

„Insgesamt 6 % bezichtigten sich der regelmäßigen, mindestens wöchentlichen Ausübung von Aggressions- und Gewalthandlungen ... Dieser Wert deckt sich mit einer Reihe von Praxisberichten der letzten Monate. Ganz offensichtlich haben wir es im Durchschnitt mit einer kleinen Zahl von aggressiven Schülerinnen und Schülern zu tun, die aber durch Intensität und Dauer ihrer Gewalthandlung auffällt.“<sup>18</sup>

Diese Untersuchung bietet ausnahmsweise auch einmal Anhaltspunkte für einen historischen Vergleich: Fragen aus einer Untersuchung von 1973 wurden 1993 erneut gestellt. Das Ergebnis: Wir können „ein leichtes Ansteigen des Ausmaßes von körperlicher Gewalt feststellen. Dramatische Ausmaße hat diese Veränderung nicht“. Nicht die Häufigkeit, sondern die Erscheinungsformen gewalttätigen Verhaltens scheinen sich geändert zu haben.

„Es wird weitergeschlagen und -getreten, auch wenn das Opfer schon kampfunfähig am Boden liegt. Vermehrt werden auch Waffen und waffenähnliche Gegenstände eingesetzt. Die Täter kennen keinen Ehrenkodex mehr, der die Opfer noch bis vor einigen Jahren vor grenzenloser Brutalität schützte.“<sup>19</sup>

Diese Beobachtung wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern geteilt. Bestätigt wird von ihnen wohl auch ein anderes Ergebnis, das sich in allen Untersu-

<sup>15</sup> Freie und Hansestadt 1991, S. 26.

<sup>16</sup> Vgl. Dettenborn/Lautsch 1993, S. 759 ff.

<sup>17</sup> Vgl. Meier/Melzer/Schubarth/Tillmann 1995.

<sup>18</sup> Freitag/Hurrelmann 1993, S. 24.

<sup>19</sup> Ebenda, S. 24.

chungen – in den deutschen wie in etlichen ausländischen<sup>20</sup> – zeigt: Die Gewaltausübenden sind zum allergrößten Teil männliche Schüler – und auch die „Opfer“ sind zum größten Teil männlich<sup>21</sup>. Vergrößert gesprochen: Körperliche Gewalt, Brutalität und Aggressionen werden vor allem zwischen männlichen Jugendlichen ausagiert. So geben von den 13- bis 18jährigen weit mehr männliche als weibliche Jugendliche zu, an Sachbeschädigungen in der Schule beteiligt gewesen zu sein. Insbesondere „schwerwiegender Vandalismus“ – also etwa die gezielte Zerstörung von Einrichtungen oder das Abmontieren von Ausstattungen – ist nach Klockhaus und Haberman-Morbey<sup>22</sup> eine beinahe rein männliche Angelegenheit. Und in der schleswig-holsteinischen Studie heißt es dazu:

„Über eine Reihe von Einzelfragen hinweg zeigen Jungen die erwartet deutlich stärkere Beteiligung an aggressiven Akten. Dies betrifft die Beteiligung an Schlägereien, die Beschädigung oder Entwendung von Eigentum anderer Schüler, die Bedrohung anderer Schüler (und damit gleichzeitig die Bedrohung durch andere Schüler), die Bedrohung von Lehrern und Lehrerinnen sowie die Beschädigung und Entwendung von Schuleigentum.“<sup>23</sup>

Kurz: Wir sind bei diesem Problembereich in massiver Weise mit geschlechtstypischem Verhalten, mit Prozessen geschlechtsspezifischer Sozialisation konfrontiert. Dabei ist der Sachverhalt männlicher Aggressivität und männlichen Rowdiums nicht neu. Nur die Formen, in denen dies auftritt, werden von vielen Lehrerinnen und Lehrern als zunehmend problematischer empfunden. An dieser Stelle drängt sich aber auch die Frage auf, ob in der bisherigen pädagogischen Diskussion die Sozialisationsdefizite von Jungen nicht viel zu wenig beachtet wurden<sup>24</sup>.

Wie läßt sich nun dieser Durchgang durch die wissenschaftliche Forschung zusammenfassen?

Erstens: Es gibt keinen Grund zur Dramatisierung. Auch spektakuläre Einzelfälle sollten nicht darüber hinwegtäuschen, daß von einem massiven Anstieg von Gewalttätigkeiten nicht gesprochen werden kann. Jedenfalls gibt es dafür keine wissenschaftlichen Belege.

Zweitens: Die wenigen Anhaltspunkte, die wir – vorzugsweise aus westdeutschen Untersuchungen – haben, weisen jedoch auf einen leichten Anstieg in den letzten zehn Jahren hin. Sie verweisen aber auch darauf, daß einzelne Gewalt-handlungen an Brutalität zugenommen haben – und daß sich an einzelnen Schulen die Probleme massiv konzentrieren.

Drittens: Zugleich machen auch die neuen Studien auf einen altbekannten Sachverhalt aufmerksam: Gewalt und Aggression ist „Jungensache“. Sie richten ihre negativen Tendenzen nach außen, Mädchen richten sie eher nach innen, eher gegen sich selbst.

<sup>20</sup> Vgl. z. B. Olweus 1983.

<sup>21</sup> Vgl. Engel/Hurrelmann 1993, S. 235.

<sup>22</sup> 1984, S. 23 f.

<sup>23</sup> Ferstl u. a. 1993, S. 95.

<sup>24</sup> Vgl. Preuß-Lausitz 1993, S. 144 ff.

Nun könnte man sich nach dieser Analyse ja einigermaßen beruhigt zurücklehnen: „Alles halb so schlimm!“ Gegen eine solche Reaktion wendet sich jedoch mein nächster Abschnitt, in dem ich nach gewaltfördernden Strukturen in der Lebenssituation von Jugendlichen frage.

### 3. Welche Lebensbedingungen erzeugen Gewaltbereitschaft?

Aggressive und gewalttätige Kinder und Jugendliche werden nicht als solche geboren, sondern im Laufe ihrer Lebensgeschichte dazu gemacht. Ihre Gewalt-handlungen lassen sich als Verteidigungs- und Kompensationshandlungen eines psychisch und sozial verunsicherten Individuums verstehen<sup>25</sup>. Wenn man von dieser sozialisationstheoretischen Perspektive ausgeht, so bedeutet das im Umkehrschluß: Je unsicherer, je labiler die Lebensbedingungen, je unklarer die Perspektiven, je weniger verlässlich die sozialen Beziehungen, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß einzelne Subjekte darauf mit Aggression und Gewalt reagieren. Ausgehend von dieser These möchte ich einige Aspekte der Lebenssituation von Heranwachsenden beleuchten.

#### 3.1. Labilisierung der materiellen Existenz

Ich gehe hier von der Überzeugung aus, daß Menschen zur eigenen psychischen Sicherheit und zum gelassenen Umgang mit anderen eine fundamentale Sicherheit brauchen: Die Gewißheit, daß ihre materielle Existenz nicht gefährdet ist. Die ökonomische Modernisierung der letzten Jahre hat nun aber einen immer größeren Kreis von Menschen in diesen Gefährdungsbereich geführt; denn die Instabilität von Arbeitsverhältnissen greift massiv um sich, damit verbreitet sich das Gefühl von Existenzunsicherheit. Hierzu nur zwei statistische Angaben: Hinter den konstant zwei bis drei Millionen „Fällen“ von Arbeitslosigkeit in Westdeutschland verbergen sich allein in der Zeit von 1974 bis 1983 in Wirklichkeit ca. 13 Millionen betroffener Menschen. Nach einer Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit waren bereits 42 % aller 23-24jährigen Erwerbstätigen schon einmal arbeitslos. Bei den Befragten ohne Hauptschulabschluß waren es sogar zwei Drittel<sup>26</sup>. Nun sind von diesen Prozessen nicht alle in gleicher Weise betroffen – es gibt Modernisierungsgewinner und Modernisierungsverlierer. Dies alles schlägt auf die Lebenssituation der Heranwachsenden durch – entweder vermittelt durch die Eltern oder aber in erster direkter Berührung mit dem Arbeitsmarkt am Ende der Sekundarschulzeit. Dadurch werden die Wertorientierungen verschärft und verstärkt, die in unserer Gesellschaft auf „Sich-Durchsetzen-Müssen“, auf Eigennutz und Wettbewerbsvorsprung ausgerichtet sind. Dies sind in der Konkurrenzgesellschaft angeblich legitime

<sup>25</sup> Vgl. Hurrelmann 1993, S. 46.

<sup>26</sup> Vgl. Möller 1991, S. 112.

Waffen, um einen anderen zu besiegen. Wie aber sollen diejenigen reagieren, die diese „feinen“ Waffen nicht beherrschen? Dies verweist auf die „Modernisierungsverlierer“ und deren Lebens- und Bewußtseinslage. Für sie stellt sich die Frage der billigen Wohnung und der Arbeitsplatzkonkurrenz – auch durch Zuwanderer – fundamental anders als bspw. für Beamte im Bildungsbereich. Und „Modernisierungsverlierer“ können wir bereits in den 8. Klassen ausmachen; viele von ihnen ahnen bereits, welch ökonomisch schwierige Lebenssituation auf sie wartet.

### 3.2. *Verschärfung schulischer und beruflicher Konkurrenz*

Die sich verschärfenden Konkurrenzbedingungen auf dem Arbeitsmarkt haben die allgemeinbildende Schule bis hin zur Grundschule erfaßt: Der leistungsbezogene Außendruck auf die Heranwachsenden ist in den letzten zwei Jahrzehnten enorm gestiegen. Erwartet wird von jedem Jugendlichen inzwischen mindestens der mittlere Abschluß. Eigentlich wünscht die Mehrheit der Eltern von ihrem Kind sogar das Abitur<sup>27</sup>. Und wir haben überhaupt keinen Grund, uns darüber zu mokieren; denn wir machen es in unserer Familie ja genauso, weil wir wissen, daß dies individuell immer noch die beste Strategie im Konkurrenzkampf ist. Nur: Auch bei passablen Leistungen in der Schule können Jugendliche keineswegs sicher sein, einen Beruf erlernen zu dürfen, der ihren Fähigkeiten, Interessen und Erwartungen entspricht. Scharfer Wettbewerb ohne gesicherten Lohn – das ist die schulische Lebensbedingung, mit der die Heranwachsenden umgehen müssen. Davon werden besonders empfindlich Jugendliche aus „bildungsfernen“ Schichten und aus Zuwanderer-Familien getroffen. Diese Jugendlichen schätzen ihre Situation wohl nicht falsch ein, wenn sie sich als Verlierer der Wettbewerbsgesellschaft fühlen<sup>28</sup>. Sind sie männlichen Geschlechts, so reagieren sie häufig mit Aggression und Gewalt auf ihre – als demoralisierend empfundene – Situation.

Nun ist an dieser Stelle die Schule nicht nur der Austragungsort von gewaltförmigen Konflikten, sie leistet durch ihre Strukturen auch ihre Anteile zur Verstärkung des Potentials: Schule ist für Jugendliche vor allem wichtig als Vorbereitung auf das Berufsleben, als Versprechen auf eine günstige „Eintrittskarte“. Nicht zuletzt deshalb ist der Schulbesuch in den letzten Jahren zeitlich immer länger geworden. Die Schule ist damit zum zentralen Lebensfeld von Jugendlichen avanciert. Die Lehr- und Lernformen, die dort vorherrschen, haben häufig keinen Bezug zu den persönlichen Bedürfnissen der Jugendlichen: Man muß es ertragen, muß sich durchbeißen. Schule erfordert ein hohes Maß an Frustrationsbewältigung. Zugleich nimmt Schule eine gesellschaftlich äußerst bedeutsame Kategorisierung in „Leistungserfolg“ und „Leistungsversagen“ vor. Wer als „leistungsschwach“ kategorisiert wird, dessen Selbstwertgefühl wird mas-

<sup>27</sup> Vgl. Rolff u. a. 1992, S. 14ff.

<sup>28</sup> Hurrelmann 1993, S. 45.

siv in Frage gestellt, dessen erhoffte günstige „Eintrittskarte“ rückt in weite Ferne. Welchen subjektiven Sinn hat unter solchen Bedingungen Schule? Wie kann sich jemand bemerkbar machen, der bei den institutionell gesetzten Kriterien nicht mithalten kann? Wie kann man unter solchen Bedingungen die eigene Identität verteidigen? Opposition und Widerstand gegen die offizielle Schulkultur ist eine beinahe „klassische“ Reaktion derjenigen, die in eine Schulversager-Karriere eingemündet sind. Dazu gehört es wohl auch, durch Aggressions- und Gewalthandlungen Aufmerksamkeit zu erwecken.

Bedeutsam scheint mir nun, daß bei beiden gesellschaftlichen Trends, die ich bisher beschrieben habe, keine Wende in Sicht ist. Im Gegenteil: Selbst optimistischste Wirtschaftsprognosen sagen keinesfalls eine Abnahme von Arbeitslosigkeit voraus; der Trend zur Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen wird ebenso weitergehen wie das Anwachsen der „neuen Armut“. Der Arbeitsmarkt- und Konkurrenzdruck auf die Schule wird damit wachsen, die existenzielle Bedeutung von Schulleistung wird weiter zunehmen.

### *3.3. Auflösung traditioneller Sicherheiten*

Über die sozialen Konsequenzen von technisch-ökonomischen Modernisierungsprozessen ist in den letzten Jahren viel gesprochen worden: „Wandel der Familie“, „Wandel im Jugendalter“, „Wertewandel“ sind dabei die zentralen Stichworte. Wenn man auf diese Prozesse verweist, muß man sich vor unangemessenen Dramatisierungen und vor kulturpessimistischen „Verfallsthesen“ hüten. Aber dennoch: Auch mit nüchternem Auge betrachtet, lassen sich deutliche Veränderungen im Sozialisationsgefüge nicht übersehen: So führt insbesondere die Dynamik des Arbeitsmarktes dazu, daß die lokale Seßhaftigkeit einer Familie über mehrere Generationen hinweg immer seltener wird. Traditionelle soziale Mileus – etwa das der Industriearbeiterschaft im Ruhrgebiet oder auch das der bäuerlichen Landbevölkerung – lösen sich immer mehr auf. Das selbstverständliche Aufwachsen innerhalb eines relativ stabilen und personal vertrauten sozialen Kontexts wird immer seltener. Damit entschwinden nicht nur Zwänge und Behinderungen, sondern auch überkommene Orientierungen. Zu diesem Prozeß der Auflösung traditioneller Sicherheiten gehört auch die Labilisierung von Familienbeziehungen: Ehen werden weit häufiger geschieden; Kinder wachsen weit häufiger als vor ein oder zwei Generationen bei nur einem Elternteil auf; Familien werden weit häufiger als früher durch Wiederverheiraten neu zusammengelegt<sup>29</sup>. Kurz: Weder die Eltern noch später die Kinder können bei Gründung einer Familie mit Sicherheit davon ausgehen, daß diese Bindungen ungebrochen Bestand haben werden. Nun wird an dieser Stelle sowohl von Ulrich Beck<sup>30</sup> als auch von vielen Lehrern allzugern dramatisiert. Deshalb hierzu zwei notwendige Anmerkungen:

<sup>29</sup> Vgl. Popp/Tillmann 1990, S. 26.

<sup>30</sup> Vgl. z. B. Beck/Beck-Gernsheim 1990, S. 198.

Erstens: Es ist statistisch schlicht falsch, zu behaupten, Familien seien ringsum in Auflösung begriffen. Die Wahrscheinlichkeit, daß ein heranwachsendes Kind zur Scheidungsweise wird, liegt gegenwärtig bei etwa 15 % und nicht höher. Der Anteil der Kinder, die bei allein erziehenden Eltern groß werden, liegt bei 12 % aller Kinder. Und der Anteil der Kinder, die endgültig als Einzelkinder aufwachsen, liegt bei 25 %. 75 % haben mindestens ein Geschwister<sup>31</sup>.

Zweitens: Es ist genauso falsch, allein von dem Faktum einer „nicht-vollständigen“ Familie auf eine besondere Belastung des Aufwachsens zu schließen. Daß sich Eltern in völlig zerrütteten, z. T. durch Gewalt belasteten Ehen nicht trennen, ist für die Kinder oftmals viel schlimmer als die Trennung.

Es geht also weder um vordergründige Dramatisierungen noch gar um eine platte Schuldzuweisung an die angeblich versagende Familie. Dennoch bleibt festzuhalten: Kinder heute und in absehbarer Zukunft werden häufiger als früher mit sozialen Veränderungen und familiären Auflösungen konfrontiert. Sie wachsen seltener in stabilen sozialen Milieus auf und dieser Trend hält seit Jahren an. Dieser Verlust traditioneller Sicherheiten macht sich in besonderer Weise im Jugendalter bemerkbar: Jugendliche sollen für sich eine Orientierung gewinnen, sollen eine eigene Identität aufbauen, während gleichzeitig ganz viele Orientierungspunkte schwinden. Was einmal unhinterfragbar als „normal“ galt, wird obsolet oder zumindest zunehmend problematisch. Das gilt für die „Normalbiographie“ wie für die „Normalität“ der Geschlechterverhältnisse, gilt für die „normale Ehe“ genauso wie für das „Normalarbeitsverhältnis“<sup>32</sup>.

Was hat dies alles mit gewalttätigem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zu tun? Ganz falsch ist es, hier ein lineares Ursache-Wirkungs-Verhältnis anzusetzen, etwa nach dem Modell: Je mehr alleinerziehende Eltern, desto mehr Gewalt-handlungen unter Schülern. Die Sache ist komplizierter, dies hat vor allem Wilhelm Heitmeyer<sup>33</sup> ausgeführt: Die Auflösung traditionaler Sicherheiten kann – so Heitmeyer – sehr wohl in neue Formen des Zusammenlebens einmünden: Wohngemeinschaft statt Frühehe; selbstorganisierte Krabbelgruppe statt Hausfrauen-Existenz. Die Ent-Traditionalisierung kann aber auch als Verlust von Zugehörigkeit, als Verlust von Teilnahmechancen, als Ausgrenzung und Vereinzelung erlebt werden. Auch hier gibt es Differenzen in der Entwicklung zwischen Ost- und Westdeutschland: Während dieser Prozeß in den alten Bundesländern seit Jahrzehnten kontinuierlich verläuft, bleibt der Eindruck, daß er in den neuen Bundesländern geradezu im Zeitraffertempo nachgeholt wird. Chancen und Risiken dieses Prozesses liegen dicht beieinander – und viele Jugendliche heute haben den Eindruck, daß für sie die Risiken, die Orientierungsprobleme bei weitem überwiegen. Eine mögliche Reaktion auf diese subjektiv empfundene Orientierungs- und Perspektivlosigkeit – nicht die einzige Reaktion, auch nicht die häufigste, aber eben eine mögliche – ist gewaltförmiges

<sup>31</sup> Vgl. Klemm u. a., 1990; Popp/Tillmann 1990.

<sup>32</sup> Vgl. Möller 1991, S. 113.

<sup>33</sup> Vgl. Heitmeyer 1993.

Auftreten, ist auch die rechtsextremistische Orientierung. Gewalt kann in solchen Kontexten subjektiv sinnvoll werden, weil sie zumindest momentan dazu führt, das dauernde Gefühl von Ohnmacht zu überwinden<sup>34</sup>. Weil die Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse sich in den nächsten Jahren beschleunigen werden, ist es wohl angemessen, auch von einem stärkeren Trend zur Labilisierung sozialer Beziehungen, von einem zunehmenden Desintegrationsdruck auszugehen.

### 3.4. *Ver-Alltäglichung von Gewaltdarstellungen*

Meine vierte Trendbeschreibung will ich knapp halten: Es geht um den Medienkonsum der Heranwachsenden und die Gewaltdarstellung in den Medien. Richtig ist, daß die Medienforschung vor allzu einfachen Ableitungen warnt: Niemand wird deshalb zum Mörder, weil er im Fernsehen einen Mord gesehen hat. Und der soziale Kontext, in dem die Kinder ihre Fernseherlebnisse haben, ist sicherlich wichtiger als das, was auf dem Bildschirm gezeigt wird. Dennoch bleibt festzuhalten, daß insbesondere in der Altersgruppe der 9 – 12jährigen ein beträchtlicher Anteil der Kinder mehr Stunden vor dem Fernseher als im Unterricht sitzt. Und im Kampf um Einschaltquoten werden die Programme immer platter, Gewaltdarstellungen immer häufiger, immer brutaler. Im Oktober 1993 habe ich auf einer Tagung mit einem Programm-Verantwortlichen eines privaten Fernsehsenders diskutiert. Er verteidigte das Abspielen eines „Rambo“-Streifens nachmittags um 16 Uhr mit dem Hinweis, dies sei ein „familiengerechter Film“. Für die USA gibt es eine Berechnung, nach der ein 18jähriger im Schnitt insgesamt 20.000 Bildschirm-Morde miterlebt hat<sup>35</sup>. Ich will es mit diesen Hinweisen bewenden lassen, um deutlich zu machen: Modelle für gewalttätiges Verhalten werden Kindern und Jugendlichen ununterbrochen geliefert – im Straßenverkehr, vor allem aber in den Medien. Und dieselben Politiker, die uns die 25 Kanäle beschert haben, rufen nun nach noch mehr Medienpädagogik und besserem Jugendschutz. Auch hier gilt jedoeh: Es gibt kein eindeutiges Ursache-Wirkungs-Verhältnis, aber doch einen ausmachbaren Einfluß auf das alltägliche Erleben von Kindern und Jugendlichen. Und dort kommt Gewalt immer häufiger als „normaler“ Nervenkitzel vor.

Ich denke, wir müssen uns alle darauf einstellen, daß die Probleme des Aufwachsens in dieser Gesellschaft in den nächsten Jahren nicht einfacher, sondern schwieriger werden – und daß ein Aspekt davon eine höhere Gewaltbereitschaft vor allem der Kinder und Jugendlichen sein kann, die sich von Einsamkeit und Ausgrenzung bedroht fühlen. Wie Schule mit diesen Problemen, mit diesen Kindern umgehen kann, möchte ich abschließend ansprechen.

<sup>34</sup> Vgl. Heitmeyer 1989, S. 113.

<sup>35</sup> Vgl. Möller 1991, S. 111.

#### 4. Welche Handlungsmöglichkeiten hat die Schule?

Für die Schule stellt sich die Frage des gewalttätigen Verhaltens von Schülern nicht als isoliertes Problem: Es ist vielmehr eingebettet in die Frage nach dem Umgang miteinander, nach dem Umgang mit den eigenen Gefühlen. Es ist Teil des Prozesses, den wir gemeinhin soziales und emotionales Lernen nennen. Deshalb halte ich wenig davon, nun in möglichst vielen Schulen Sondermaßnahmen gegen Gewalt zu starten. Meine Empfehlung wäre vielmehr, nach der Qualität der Schule als sozialem und emotionalem Erfahrungsraum zu fragen. Ähnliches gilt, wenn man die besonders gefährdeten Schüler und Schülerinnen – 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 Ausgrenzungsängste 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<sup>36</sup>.

*Erste Empfehlung: Leistung fördern, Schulversagen verhindern.*

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

*Zweite Empfehlung: Sich den Lebensproblemen einzelner Schüler 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 meist 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 und Schülerinnen mit großen Lebensproblemen brauchen die Schule als einen Ort, wo sie sich – trotz aller Probleme – aufge-

<sup>36</sup> Vgl. z. B. Grüner 1993; Hiller 1993; Hurrelmann 1993; Laging u. a. 1993; Loch 1993; Preuß-Lausitz 1993.

nommen fühlen. Wenn dies mit zehn oder elf Jahren zerbricht, ist der Aggression mit 13 und 14 kaum noch beizubekommen.

*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“<sup>37</sup>.

*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<sup>38</sup>.

*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 und Schülerinnen besonders wichtig sind. Beispielsweise ist in einem norwegischen Projekt aufgezeigt worden, daß gezielt angelegte Schullandheim-Aufenthalte hier sehr wirksam sein können<sup>39</sup>.

*Sechste Empfehlung: Die Geschlechtersozialisation der Jungen stärker in den Blick nehmen.*

Daß jugendliche Gewalt im wesentlichen männliche Gewalt ist, habe ich bereits angeführt. Daß dies nicht nur für die Täter, sondern auch für die Opfer gilt, auch.

<sup>37</sup> Hurrelmann 1993, S. 54.

<sup>38</sup> Vgl. Lerchenmüller 1986.

<sup>39</sup> Vgl. Olweus 1983.

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“<sup>40</sup>. Ob nun diese Empfehlungen genau die richtigen sind, wäre zu diskutieren<sup>41</sup>. Deutlich scheint mir aber auf jeden Fall, daß wir eine stärkere Hinwendung zu den Jungen und ihren Problemen brauchen und daß diese Hinwendung – wie immer im pädagogischen Geschäft – mit der Akzeptanz der Jungen, so wie sie sind, beginnen muß. 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, gerade auch um Akzeptanz schwieriger Schülerinnen und Schüler bemüht, ein solches Kollegium sollte aber auch deutliche Forderungen stellen, deutliche Grenzen setzen; denn einzelne Schüler zu akzeptieren heißt nicht, jedes Verhalten zu tolerieren. So ist die Durchsetzung mit körperlicher Gewalt ebensowenig zu tolerieren wie das dauernde „Hänseln“ einzelner Kinder. Lehrer und Lehrerinnen, 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 des Setzens von Grenzen gehören Kraft und Zeit. Gelegentlich gehören auch Strafen dazu. Dabei werden bei gewalttätigen Verhaltensweisen Formen des Opfer-Täter-Ausgleichs besonders empfohlen: „Der Schüler, der Gewalt angewendet hat, muß an der Behebung der materiellen und immateriellen Schäden aktiv mitarbeiten“<sup>42</sup>.

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<sup>43</sup>. Allerdings: Wenn man so stark die pädagogische Arbeit betont, muß man zum Schluß noch einmal auf den gesellschaftlichen Kontext verweisen. All diese schulischen

<sup>40</sup> Hiller, G. H. 1993, S. 212.

<sup>41</sup> Vgl. auch Preuß-Lausitz 1993, S. 119.

<sup>42</sup> Schneider 1991, S. 22 f.

<sup>43</sup> Vgl. Tillmann 1989.

Bemühungen werden es um so schwerer haben, je unsicherer, je labiler die Lebenssituation der 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 gerade deshalb von Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder erhoben werden.

## Literatur

- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M. 1990.
- Brusten, M./Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973.
- Dettenborn, H./Lautsch, E.: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5/1993 (39) S. 745 – 774.
- Engel, U./Hurrelmann, K.: Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter. Weinheim/München 1993.
- Ferstl, R./Niebel, G./Hanewinkel, R.: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel 1993 (Manuskript-Druck).
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg. Hamburg 1993.
- Freitag, M./Hurrelmann, K.: Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jungen-Phänomen, in: *Neue Deutsche Schule*, Heft 8/1993, S. 24–25.
- Grüner, M.: Eine Bande im Stadtteil – Bericht über eine Intervention, in: *PÄDAGOGIK*, Heft 3/1993, S. 21 – 22.
- Heitmeyer, W.: Jugend und Rechtsextremismus. In: Paul, G. (Hrsg.): *Hitlers Schatten verblassen*. Bonn 1989, S. 101 – 133.
- Entsicherung, Individualisierungsprozesse und Gewalt. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*, Frankfurt/M. 1993.
- Hiller, G. H.: Nichts gegen rechte Kerle. In: *Neue Sammlung*, Heft 2/1993, S. 207 – 214.
- Holtappels, H. G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive, Bochum 1987.
- Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt in der Schule. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen 1993, S. 44 – 56.
- Kempowski, W.: Immer so durchgemogelt – Erinnerungen an unsere Schulzeit, Frankfurt/M. 1976.
- Klemm, K., u. a.: *Bildungsgesamtplan'90*. Weinheim/München 1990.
- Klockhaus, R./Habermann-Morbey, B.: Sachzerstörung an Schulen und schulische Umwelt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 1984 (16. Jg.), S. 47 – 56.
- Laging, R., u. a.: Beziehungslernen in Konfliktsituationen. In: *PÄDAGOGIK*, Heft 3/1993, S. 10 – 13.
- Lerchenmüller, H.: Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln 1986.
- Loch, W.: Kindern gewaltfrei begegnen. In: *PÄDAGOGIK*, Heft 3/1993, S. 14 – 16.
- Meier, U./Melzer, W./Schubarth, W./Tillmann, K.-J.: Schule, Jugend und Gewalt: Ergebnisse einer Schulleiter-Befragung in Ost- und Westdeutschland, erscheint in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, Heft 2/1995.
- Mitterauer, M.: *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt/M. 1986.

- Möller, K.: Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen – Phänomene, Ursachen und Ansatzpunkte für Jugendarbeit. In: *Kindheit, Jugend, Gesellschaft*, Heft 4/1991, S. 109 – 115.
- Niebel, G./Hanewinkel, R./Ferstl, R.: Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5/1993 (39), S. 775–798
- Olweus, D.: Low School Achievement and Aggressive Behavior in Adolescent Boys. In: Magnusson, B./Allen, V. L. (Hrsg.): *Human Development*, New York, Academic Press 1983, S. 353–365.
- Popp, U./Tillmann, K.-J.: Jugend und Familie – mehr Kontinuität als Wandel? In: *Neue Sammlung*, Heft 4/1990, S. 564–572.
- Preuß-Lausitz, U.: *Die Kinder des Jahrhunderts*, Weinheim/Basel 1993.
- Rolff, H. G., u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 7, Weinheim/München 1992.
- Scherr, A.: Gesellschaft als Problem – Pädagogik als Lösung: Die „Rede von der Gewalt“ hat vielfältigen Nutzen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Aktuelle Gewaltentwicklung in der Gesellschaft – Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule*, Soest 1993 (2. Aufl.), S. 59–70.
- Schneider, J.: Gewalt in der Schule – eine kriminologische Studie. in: *Kriminalistik*, Heft 1/1991, S. 15–24.
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen 1993. (2., überarbeitete Aufl. 1995).
- Schule und Gewalt: ein wieder aktuelles Thema. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen 1993, S. 57–89.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989.
- Zielke, B.: *Deviante Jugendliche. Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle*, Opladen 1993.