

Klaus-Jürgen Tillmann

Gewalt in der Schule: Was sagt die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu?

Während über Disziplinschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen in der Schulpädagogik und der Schulpsychologie seit langem diskutiert und geforscht wird (vgl. z. B. Höhn 1967; Blackham 1971; Hargreaves u. a. 1981; K. Ulich 1983), ist »Gewalt in der Schule« ein Thema, das in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft erst seit kurzem verhandelt wird. Etwa seit 1991 erleben wir nun eine breite öffentliche Thematisierung – damit ist »Gewalt in der Schule« sowohl zu einem Medienereignis als auch zu einem bildungspolitischen Thema geworden: Seit den SPIEGEL- und STERN-Geschichten des Jahres 1992 hat sich in der öffentlichen Meinung der Eindruck festgesetzt, an deutschen Schulen herrsche ein bisher nicht bekanntes Ausmaß von gewalttätigem Schülerverhalten, das sich z. B. in körperlichen Angriffen auf Schwächere, in sexistischer Gewalt gegenüber Mädchen, in Erpressungen und Bandenkriminalität äußere. Fast alle Kultusministerien haben darauf umgehend mit zusätzlichen Fortbildungsmaßnahmen und neuen Unterrichtsmaterialien reagiert (vgl. die Zusammenstellung bei Reh 1994), der Hessische Kultusminister hat sogar einen »Runden Tisch« aller betroffenen Behörden und Verbände eingerichtet (vgl. Schnell 1994). In deutlichem Kontrast zu dieser öffentlichen Debatte stellen etwa zeitgleich Erziehungs- und Sozialwissenschaftler fest, daß kein repräsentatives Zahlenmaterial zum Gesamtbild »Gewalt in der Schule« vorliegt, und daß umfassende wissenschaftliche Aussagen auf der Basis der wenigen Einzelstudien, die vorliegen, kaum möglich sind (so die Einschätzung bei Schwind u. a. 1989; Schneider 1991; Hurrelmann 1993).

Dieser generellen Einschätzung des Forschungsstandes soll keineswegs widersprochen werden. Eine genaue Durchsicht der schulischen Sozialisationsforschung zeigt allerdings, daß in den 70er und 80er Jahren gewaltförmiges Verhalten zwar nie im Mittelpunkt der Untersuchungen stand, aber häufig gleichsam »nebenbei« mitbehandelt wurde. Seit Beginn der 90er Jahre finden sich dann vermehrt Studien, die die Gewalthandlungen und -einstellungen explizit zum Thema machen. Bevor die Ergebnisse dieser Studien referiert werden, ist zunächst begrifflich zu präzisieren, was hier unter »Gewalt in der Schule« verstanden werden soll.

1. Gewalttätigkeit, Vandalismus, Aggression: Eingrenzung und Begriffsklärung

Die Begriffe »Gewalt« und »Aggression« werden umgangssprachlich häufig synonym gebraucht, sie bedürfen an dieser Stelle jedoch einer wissenschaftlichen Präzisierung. In psychologischen Konzepten werden unter »Aggression« solche Verhaltensweisen subsumiert, bei denen »ein gerichtetes Austeilen schädigender Reize erkannt wird« (Lösel u. a. 1990, S. 10). Aggressives Verhalten kann verbal oder körperlich erfolgen, es kann offen oder verdeckt – also z. B. phantasiert – auftreten. Geht man von einem solchen Verständnis von »Aggression« aus, so ist »Gewalt« als Untergruppe, als Teilmenge von Aggression zu verstehen. Gewalt bezeichnet dann eine »angedrohte oder ausgeübte physische Aggression« (Selg u. a. 1988, S. 18). Richtet sich diese physische Aggression gegen

Sachen – also gegen Schuleinrichtungen oder gegen Materialien im Besitz der Mitschüler –, so bezeichnet man dies als »Vandalismus«. Physische Aggressionen, die sich als gezielter körperlicher Zwang gegenüber anderen Menschen darstellen, werden hingegen als »Gewalttätigkeit« bezeichnet. Zur Vorbereitung solcher Gewalttätigkeiten (oder auch zu ihrer Abwehr) statten sich Schüler(innen) mit Gegenständen aus (vom Schlagring bis zum Reizgas), die als Waffen zum Einsatz kommen können. Das Ausmaß der »Bewaffnung« ist damit ein wichtiger Aspekt der Gewaltbelastung von Schulen.

»Gewalt in der Schule« soll damit bewußt eng definiert werden als eine »zielgerichtete direkte . . . Schädigung« (Schneider 1991, S. 16) unter körperlichem Einsatz. Betrachtet werden sollen damit Verhaltensweisen, die entweder eine Sachbeschädigung oder aber die vorsätzliche körperliche Schädigung von anderen herbeiführen; dies beginnt bei einer leichten Remperei, schließt körperlich-sexuelle Übergriffe ein und geht bis zu schweren Körperverletzungen. Eine solch enge Definition ist sinnvoll, um den Gegenstand dieser Analyse deutlich abzugrenzen von schulischen Erscheinungen und Verhaltensweisen, die unter anderen Begrifflichkeiten recht gut erforscht sind: Disziplinschwierigkeiten, Unterrichtsstörungen, abweichendes Verhalten, subkulturelle Aktivitäten etc. Auch Neidhardt (1986) empfiehlt für den sozialwissenschaftlichen Diskurs eine solche enge Begriffsverwendung, um der Tendenz entgegenzutreten, Gewalt zu einer »Catch-all-Kategorie« (S. 131) auszuweiten. Die unterdrückenden institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnisse, die mit dem Begriff der »strukturellen Gewalt« (Galtung 1975) angesprochen werden, sind insofern Gegenstand der folgenden Analyse, als sie als sozialer Kontext und als Erklärungsfolie für körperliche Gewaltausübung in Betracht kommen.

2. Schule und Gewalt – ein »altes« oder ein »neues« Thema?

Indem nun »Gewalt« zu einem schulpädagogischen Thema geworden ist, wird zugleich aber auch klar, daß es eine gewaltfreie Schule nie gegeben hat. Aus eigenen Schulerinnerungen, aber auch aus Bildern, Biografien und Erfahrungsberichten des 19. und 20. Jahrhunderts lassen sich vielfältige Hinweise z. B. auf prügelnde und sadistische Lehrer, auf Schlägereien auf dem Schulhof, auf das Auflauern und Verprügeln einzelner Kinder, auf jugendliche Bandenkämpfe, auf mutwillige Zerstörung von Schuleinrichtungen finden (vgl. z. B. Holec 1930, S. 47f.; Kempowski 1976; Schiffler/Winkeler 1991, S. 146, 257; Zinnecker 1982, S. 110).

Aus all diesen Berichten läßt sich ablesen, daß die Institution Schule seit langem ein besonderes Verhältnis zur Gewalt hat: Sie übt sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern relativ ungebrochen aus. So durften bis in die 60er Jahre hinein an bundesdeutschen Schulen die Schüler noch völlig legal körperlich geächtigt werden. Mittlerweile wird institutionelle Gewalt vor allem psychisch ausgeübt – durch Notendruck und Leistungsmißerfolg, durch Bloßstellung und ironische Behandlung (vgl. Staudt 1994). Diese eigene Gewaltausübung hat die Schule (und ihre Lehrkräfte) aber nie daran gehindert, körperliche Gewalt zwischen Schülern moralisch entschieden zu verurteilen: Nicht nur von Pädagogen, sondern generell von Erwachsenen werden körperliche Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen als Rückfall hinter den eigentlich erreichten Stand zivilisatorischer Auseinandersetzungen angesehen (vgl. Scherr 1994). Für Heranwachsende – speziell für Jungen – waren körperliche Auseinandersetzungen aber stets Teil ihrer eigenen Erlebniswelt, von erwachsenen Verboten ließen sie sich dabei wenig beein-

drucken. Hierzu nur zwei Aussagen, die sich auf die Schulzeit in den 50er Jahren beziehen.

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 leidtat, 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« (aus: *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 dann jemand dazwischenfunkte, dann gab's 'ne große Keilerei. Dann wurde unheimlich geprügelt . . . Einmal habe ich 'n ganzes Büschel Haare dabei gelassen« (aus *Kempowski* 1976, S. 60f.).

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 häufig die gleichen Erwachsenen, die sich ihren »Kick« durch Motorradfahren, Drachenfiegen, Glücksspiele oder neuerdings auch durch »Bungee-Jumping« erkaufen.

Ein weiteres kommt hinzu: Körperliche Kraft und gegen andere ausgeübte Gewalt ist 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., Halbstarken-Krawalle der 50er Jahre, Fußballfan-Raufereien heute – hier läßt sich eine lange historische Linie ziehen (vgl. *Scherr* 1994; *Mitterauer* 1986). Und in der Kriminalitätsstatistik läßt sich seit vielen Jahren aufzeigen, daß bei Delikten wie »Körperverschlagung« die jungen Männer zwischen 16 und 25 Jahren in der Spitzengruppe liegen – und zwar bei den Tätern und bei den Opfern (vgl. *Ziehlke*, 1993 S. 63f.). 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.

Diese Hinweise zeigen zunächst einmal, daß wir es hier zwar mit einem relativ neuen Thema in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Forschung zu tun haben, aber keineswegs mit einem neuen Sachverhalt im schulischen Alltag. Gewalttätiges Verhalten (sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch in der Schüler-Schüler-Beziehung) ist immer auch ein Aspekt der Schulsituation gewesen. Zum zweiten zeigen diese Hinweise, daß körperliche Auseinandersetzungen in der Lebenswelt von Kindern in Jugendlichen Bedeutungsgehalte besitzen können, die sich mit der pädagogischen Negativbewertung (durch Lehrer und Eltern) keineswegs decken müssen (vgl. *Winkel* 1993, S. 8f.).

3. Forschung zu Gewalterscheinungen an bundesdeutschen Schulen

Über Disziplinschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen wird in der Schulpädagogik seit langem geforscht, diskutiert und auch konzeptionell gearbeitet (vgl. z. B. *Züghart* 1963; *Reich* 1987). In den siebziger und achtziger Jahren wurde »abweichendes« Schülerverhal-

ten häufig zum Thema gemacht, dabei werden auch Aspekte von Gewaltausübung berührt. Darüber hinaus wurden in dieser Zeit einige Studien zum Vandalismus in der Schule veröffentlicht. Aufgrund der angesprochenen aktuellen Diskussion sind zu Beginn der neunziger Jahre inzwischen mehrere Untersuchungen erschienen, die nach der Verbreitung von Gewaltphänomenen an deutschen Schulen fragen.

3.1. Der Schüler als Opfer institutioneller Gewalt? Forschung in den 70er und 80er Jahren

Die interaktionistische Schulforschung, die sich seit Beginn der siebziger Jahre etabliert hat, interessiert sich vor allem für die Frage, wie Schüler(innen) mit einer übermächtigen (und partiell gewalttätigen) Institution alltäglich umgehen, wie sie immer wieder »Schule überleben« (Kahl 1983) können. Sowohl die persönlichkeitsprägenden Wirkungen des institutionellen Arrangements (vgl. z. B. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980) als auch die unterschiedlichen Formen abweichenden Verhaltens (vgl. z. B. Heinze 1976) kamen dabei besonders in den Blick. In der am Konzept des »labeling approach« orientierten Studie von *Brusten/Hurrelmann* (1973) werden 13- bis 16jährige Schüler(innen) danach befragt, welche »Delikte« (vom Rauchen in der Öffentlichkeit bis zum Kfz-Diebstahl) sie selbst wie häufig begangen haben. Verhaltensweisen, die unter den weiter vorn definierten Gewaltbegriff fallen, kommen relativ selten vor: Innerhalb von 12 Monaten haben sich nach eigenen Angaben 5 % der Jugendlichen an Schlägereien beteiligt, 2 % haben andere mit Waffen bedroht und 11 % haben fremdes Eigentum zerstört (vgl. S. 125). Insbesondere Schlägereien treten an Hauptschulen weit häufiger auf als an Gymnasien, Jungen sind deutlich häufiger in Gewalthandlungen verwickelt als Mädchen. Deutlich wird auch, daß insbesondere körperliche Aggressionen in Cliquenzusammenhänge eingebunden sind: Wer selbst zugibt, an Schlägereien beteiligt gewesen zu sein, verweist auch darauf, daß dies bei seinen Freunden (zu 78 %) ebenfalls zutrifft (vgl. S. 130). Insgesamt ergibt sich aus der Studie, daß von Schülern ausgeübte Gewalt zu Beginn der 70er Jahre als ein eher randständiges Problem anzusehen ist. Gewalt wird hier vielmehr vor allem als »strukturelle Gewalt« gesehen, die von der Institution Schule ausgeht und durch die »abweichende« Schüler(innen) in die Gefahr geraten, kriminalisiert zu werden. Innerhalb dieser devianz-theoretischen Forschungslinie hat *Holtappels* (1987) eine umfassende empirische Studie vorgelegt, auf die auch aktuell immer wieder Bezug genommen wird (vgl. z. B. *Hurrelmann* 1993, S. 49; *Schneider* 1991, S. 19), weil sie einige Daten zur Gewaltbelastung von bundesdeutschen Schulen in den 80er Jahren liefert. Befragt wurden im Jahre 1984 etwa 900 Schüler(innen) zwischen 13 und 16 Jahren aus westdeutschen Großstädten. Sie wurden u. a. aufgefordert, über eigene Normverstöße Auskunft zu geben. Auf die Frage nach aggressiven bzw. gewaltförmigen Handlungsweisen wurde wie folgt geantwortet:

- »Mitschüler im Unterricht ärgern, bewerfen oder beschießen«:
20 % selten, 12 % häufig.
- »Tische bemalen oder in Tische reinschnitzen«:
30 % selten, 22 % häufig
- »Sich mit Mitschülern raufen, schlagen«
20 % selten, 12 % häufig
- »Mit anderen einen Mitschüler verprügeln«
20 % selten, 5 % häufig
- »Im Schulgebäude etwas absichtlich beschädigen oder kaputtmachen«
15 % selten, 4 % häufig

- »Sachen im Schulgebäude abmontieren«
10 % selten, 2 % häufig
(Holtappels 1987: S. 229f.; 1993, S. 120)

Anhand dieser Ergebnisse wird zunächst einmal darauf verwiesen, daß Normverstöße »normal« sind. Sie gehören zu dem Verhaltensrepertoire von Schülern, das ihnen hilft, den zugleich langweiligen wie anstrengenden Schulalltag zu bewältigen: Die Hausaufgaben nicht anfertigen, bei der Klassenarbeit mogeln, den Unterricht schwänzen, den Lehrer ärgern, im Unterricht Karten spielen – dies alles sind altbekannte Techniken, um »Schule zu überleben« (vgl. 1987, S. 228ff.). Offensichtlich gibt es bei den 13- bis 16jährigen nun so etwas wie einen »gleitenden Übergang« hin zu Normverstößen, die auch gewalttätige Anteile haben: Mitschüler ärgern oder bewerfen, in Bänke schnitzen, sich raufen. Während sich solche Handlungen noch als jugendspezifische Reaktionen auf schulische Langeweile interpretieren lassen, fällt dies bei Handlungsformen wie »Sachen von Mitschülern absichtlich kaputt machen« oder »Mit anderen einen Mitschüler verprügeln« erheblich schwerer. Doch diese Normverstöße mit eindeutigen Gewaltanteilen kommen relativ selten vor: Jeweils weniger als 5 % der Befragten geben an, dies »häufig« zu tun (1993, S. 120). Während körperliche Aggressivitäten (Prügeln etc.) vom 7. zum 9. Schuljahr deutlich weniger werden, nehmen verbale Aggressivitäten gegenüber Lehrern und Mitschülern eher zu (1987, S. 237). Die Studie von Holtappels ermittelt zugleich die Problembelastung, die Schüler in der Schule wahrnehmen, und erforscht die Unterschiede im Schulklima zwischen verschiedenen Schulen. Holtappels sieht in institutionell induzierten Problemen (z. B. Gefahr des Leistungsversagens) und in einem negativ gefärbten Schulklima bedeutsame Auslöser für abweichendes Verhalten von Schülern. Auch hier wird Gewalt vor allem als »strukturelle Gewalt« der Institution beschrieben, die bei ungünstigen biografischen und situativen Bedingungen zu Gewaltverhalten bei Schülern führen kann.

Neben den bisher referierten interaktionistischen Studien über Normverstöße und Abweichungen finden sich zwei Studien über Vandalismus in Schulen (Fellschen 1978; Klockhaus/Habermann-Morbey 1986). Auf die jüngere und umfassendere dieser beiden Studien soll im folgenden näher eingegangen werden: Klockhaus/Habermann-Morbey führten in den Jahren 1983/84 bei knapp 3 000 Nürnberger Schüler(innen) zwischen 14 und 18 Jahren eine standardisierte Befragung durch. Diese Studie orientiert sich in Ansatz und Interpretation nicht an interaktionistischen Theorien, sondern ist variablen-psychologisch und verhaltenstheoretisch angelegt. Vandalismus in der Schule wird operationalisiert als

- »- unerlaubtes Beschriften, Bemalen, Besprühen
 - absichtliches Verschmutzen
 - absichtliches leichtes Beschädigen
 - absichtliches Kaputtmachen
 - Wegnehmen, Abmontieren« (S. 19).

Die ersten beiden Handlungsweisen werden als geringfügiges, die drei letzten als schwerwiegendes vandalistisches Verhalten bezeichnet. Etwa die Hälfte der Schüler(innen) hat sich im Laufe ihrer Schulzeit noch nie schwerwiegend vandalistisch verhalten, die andere Hälfte war in solche Aktivitäten mehr oder weniger häufig verwickelt. Dabei springt zunächst die Geschlechtsspezifität des Verhaltens ins Auge:

»Absichtliches leichtes Beschädigen, absichtliches Kaputtmachen sowie Wegnehmen, Abmontieren ... ist deutlich eher bei männlichen Jugendlichen zu finden. Mädchen verlegen sich mehr auf unerlaubtes

Beschriften, Bemalen, Besprühen . . . , wobei sich aber auch hier die männlichen Schüler stärker hervortun« (S. 24).

Die Autorinnen setzen die Häufigkeit und Intensität des Vandalismus in Beziehung zu Merkmalen der Institution Schule. Dabei zeigt sich zunächst, daß zwischen der Größe der Schule und dem vandalistischen Verhalten (überraschenderweise) keine Beziehung besteht (S. 33f.). Ein deutlicher Zusammenhang findet sich jedoch zur »räumlichen Wirkung der Schule«: In den Schulen, in denen die Schüler(innen) die schulische Umwelt als gepflegt und als ästhetisch anmutend wahrnehmen, sind vandalistische Handlungen deutlich seltener (S. 38f.). Noch engere Zusammenhänge finden sich zum Schulklima, dabei ist von herausragender Bedeutung die (von Schülern wahrgenommene) »emotionale Beziehung zu Lehrern« (S. 40f.). In Schulen, in denen die Jugendlichen den Lehrern Wertschätzung entgegenbringen – und in denen sie selbst solche Wertschätzung empfangen – findet sich eine signifikant niedrigere Vandalismusrate. In die gleiche Richtung gehen die Ergebnisse zur generellen Schulzufriedenheit. Kurz: Das kommunikative Klima in einer Schule hat einen wesentlichen Einfluß darauf, ob Schüler(innen) zu vandalistischen Handlungen neigen.

Doch nicht nur die einzelne Schule und ihr pädagogisches Klima, auch die Einbindung der Schüler(innen) in die Jugendszene scheint sich deutlich auf die Vandalismus-Bereitschaft auszuwirken. Die Studie arbeitet heraus, daß es unter den Jugendlichen eher konforme und eher »risikobereite« Menschen gibt: Wer »risikobereit« ist, begeht häufiger Normverstöße (z. B. Abschreiben, Schwänzen). Solche Schüler(innen) wiederum gehören signifikant häufiger Schülercliquen an, die auch in der Freizeit »delinquenzanfällige« Aktivitäten wie z. B. »gerne einen heben« (S. 52) bevorzugen. Diese Jugendlichen wiederum geben signifikant häufiger als andere an, sich in der Schule an vandalistischen Handlungen zu beteiligen. Die korrelationsstatische Beschreibung dieser Schülergruppe durch *Klockhaus/Habermann-Morbey* (1986) erinnert stark an die Unterscheidung zwischen familienorientierten und subkulturorientierten Jugendlichen, wie sie in der Studie der Projektgruppe Jugendbüro (1977) vorgenommen wurde. Dieser Zusammenhang erklärt z. T. auch die männliche Dominanz bei vandalistischen Handlungen; denn sowohl die »risikobereite« Neigung zu abweichendem Verhalten als auch die Einbindung in Freizeitcliquen findet sich bei Jungen häufiger als bei Mädchen (vgl. S. 76).

Werden die Schüler(innen) selbst nach ihren Motiven für Sachbeschädigung gefragt, so sticht eine Antwort hervor: Es geht darum, »Spaß« zu haben und die schulische »Langeweile« zu bekämpfen (S. 83ff.). Demgegenüber werden Wut- und Rachemotive (etwa gegenüber »ungerechten« Lehrern) weit seltener genannt (S. 84). Neben der positiven emotionalen Beziehung zu den Lehrern ist damit die Abwesenheit von Langeweile im Unterricht das zweite pädagogische Qualitätsmerkmal, das sich deutlich vandalismushemmend auswirkt.

3.2. Der Schüler als Gewalttäter? Forschung zu Beginn der 90er Jahre

Die Diskussion um Gewalt in der Schule wird Anfang der 90er Jahre von spektakulären Presseberichten geprägt und durch die bedrückenden Erscheinungen in der rechtsextremistischen Jugendszene – bis zu Mordtaten – stark beeinflusst. Vor diesem Hintergrund wird weit weniger als zuvor die Einbindung des Schülerverhaltens in strukturelle Gewaltverhältnisse der Institution Schule thematisiert. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Gewalt, die von den Schülern ausgeht, und die sich gegen Sachen, gegen Mitschüler und

Lehrer richtet (vgl. *Schubarth* 1993, S. 30). Über das Ausmaß dieser Gewalt wird gegenwärtig viel spekuliert. Orientiert man sich an der öffentlichen Diskussion, so scheint kein Zweifel an ihrer dramatischen Zunahme zu bestehen. Doch ob wir es hier tatsächlich mit einem qualitativ neuen Phänomen zu tun haben, ob wir einer Medienkampagne aufsitzen, oder ob sich in diesem Feld vor allem die Sensibilität bei der Wahrnehmung und Bewertung geändert hat – dies alles läßt sich gegenwärtig nicht einmal ansatzweise beantworten. Zu all diesen Fragen

»fehlen weitgehend Daten in der wissenschaftlich notwendigen Differenzierung. Ein historischer Vergleich der Häufigkeit von Gewalttätigkeiten in der Schule ist für die Bundesrepublik Deutschland schwierig und kaum möglich ... Was uns fehlt, sind sorgfältig angesetzte wissenschaftliche Untersuchungen.« (*Hurrelmann* 1993, S. 50f.).

Nun hat die aktuelle Diskussion seit 1991 die Kultusministerien der Länder sehr bald unter Legitimationsdruck gesetzt. Einige von ihnen haben darauf reagiert, indem sie Befragungen zur Gewalt in Schulen entweder selbst durchgeführt haben oder haben durchführen lassen (vgl. *Freie und Hansestadt Hamburg* 1992; *Ferstl* u. a. 1993). Eine ähnliche Befragung an hessischen und sächsischen Sekundarschulen (*Melzer/Tillmann*) befindet sich gegenwärtig in der Auswertung. Diese Studien erlauben erste Aussagen über Häufigkeiten und Ausprägungen von gewaltförmigem Verhalten in den bundesdeutschen Schulen der frühen neunziger Jahre.

Die erste größere Untersuchung dieser Art wurde 1992 in Hamburg durchgeführt (vgl. *Freie und Hansestadt* 1992; *Vieluf* 1993). Befragt wurden die Schulleitungen von 169 Schulen im Bereich der Sekundarstufe I und II (= 40 % aller Hamburger Schulen dieser Stufe). Die Schulleitungen wurden gebeten, die Beobachtungen mitzuteilen, die sich auf etwas mehr als ein halbes Schuljahr (August 1991 bis April 1992) beziehen. Gefragt wurde ausschließlich nach Gewalt gegen Personen, Schulvandalismus blieb somit unberücksichtigt. An 94 der befragten 169 Schulen (56 %) wurden in der angegebenen Zeit Gewalthandlungen von Schülern beobachtet:

- »Nötigung/Bedrohung/Erpressung« an 44 % der Schulen, an 13 % mehr als 6 Vorkommnisse,
- »Körperverletzungen« an 40 % der Schulen, an 9 % mehr als 6 Vorkommnisse,
- »Aneignung von Sachen unter Gewaltandrohung« an 28 % der Schulen, an 10 % mehr als 6 Vorkommnisse,
- »Sexualvergehen« an 15 % der Schulen, an 2 % mehr als 6 Vorkommnisse (vgl. *Vieluf* 1993, S. 27).

Nach den Beobachtungen der befragten Schulleitungen werden diese Gewalthandlungen zum allergrößten Teil (80 %) von den Schülern der eigenen Schule ausgeübt, und sie richten sich auch fast ausnahmslos gegen Schüler der eigenen Schule (90 %). Diese Gewalthandlungen sind offensichtlich »Jungensache«: Sie gehen zu 90 % von männlichen Schülern aus, in 50 % der Fälle richten sie sich eher gegen Jungen, in 32 % eher gegen Mädchen. Darüber hinaus werden 23 Fälle von körperlichen Aggressivitäten gegenüber Lehrpersonen berichtet (S. 29). Zwar ist der methodische Wert von reinen Schulleitungsbefragungen umstritten, dennoch rücken diese Daten das öffentlich erzeugte Bild deutlich zurecht: Jedenfalls berichtet die knappe Hälfte der Sekundarschulen von keinerlei Gewalttätigkeiten, und nur 15 % der Schulleitungen gaben an, »daß das Schulleben durch gewalttätiges Verhalten erheblich belastet war« (S. 29). Damit wird für eine Millionenstadt mit großem sozialem Problemdruck ein recht differenziertes Bild der schulischen Situation gezeichnet.

Eine methodisch sehr viel aufwendigere Studie wurde 1992 im Auftrag des schleswig-holsteinischen Kultusministeriums durchgeführt (vgl. *Ferstl* u. a. 1993; *Niebel* u. a. 1993).

An 58 Schulen (Primar- und Sekundarstufe) wurden insgesamt 1186 Schüler(innen), 500 Lehrer(innen), 59 Schulleiter(innen) und 637 Eltern befragt. Gefragt wurde nach der wahrgenommenen Gewalt an Schulen (einschl. Vandalismus) und nach der Einschätzung, wie sich diese Gewalt in den letzten Jahren entwickelt habe. Die Autoren kommen 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 % der Schüler beobachten das »oft« oder »sehr oft«), gefolgt von »Vandalismus« (9 %) und »Gewalt gegen Lehrer« (3 %). Dabei wird aus den Grundschulen die geringste, aus den Förderschulen die höchste Gewaltbelastung berichtet. Zwischen Formen der verbalen Aggression (Spotten, Beschimpfen, Auslachen, Verwendung gemeiner Gesten) und körperlicher Gewalt zwischen Schülern besteht ein enger Zusammenhang (vgl. *Niebel* u. a. 1993, S. 788). Schließlich wird hier ein wichtiges Ergebnis aus der Studie von *Klockhaus/Habermann-Morbey* (1986) repliziert: Zwischen der Langeweile im Unterricht und dem Ausmaß des Vandalismus besteht ein enger Zusammenhang (vgl. *Niebel* u. a. 1993, S. 792). Insgesamt kommen die Forscher zu folgendem Ergebnis:

»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« (ebenda, S. 797).

Eine weitere aktuelle Studie liegt aus Berlin vor: Etwa 2000 Siebt- und Zehntkläßler aus Ost- und Westberlin wurden nach ihren Wahrnehmungen und Einstellungen zur schulischen Gewalt befragt (vgl. *Dettenborn/Lautsch* 1993). Dabei betonen die Autoren, daß sich von den Aussagen nur indirekt auf tatsächliches Gewaltverhalten schließen lasse. Auf die Frage, ob in den letzten zwei bis drei Jahren die Gewaltanwendung in ihrer Schule (differenziert nach Drohungen, Vandalismus, tätliche Gewalt, Gruppengewalt, feindselige Stimmung) zugenommen habe, gibt es zwar eine überwiegend bejahende Tendenz, die in sich jedoch höchst differenziert ist. Jüngere Schüler (7. Klasse) bejahen dies, während es von älteren Schülern (10. Klasse) überwiegend verneint wird; Jungen nehmen eine Zunahme weit häufiger wahr als Mädchen, und auch die Schulform-Unterschiede sind gravierend: Während an Hauptschulen und Gesamtschulen die Schüler(innen) überwiegend von einer Zunahme sprechen, gilt dies für Realschulen und Gymnasien überhaupt nicht (vgl. S. 751). Die Autoren gehen davon aus, daß diese Aussagen Rückschlüsse auf die tatsächliche Gewaltbelastung zulassen. Zu überraschenden Ergebnissen kommt diese Studie bei der Frage, welche Schüler(innen) selbst schon einmal als »Täter« oder als »Opfer« in Gewalthandlungen verwickelt gewesen sind. Dies trifft jeweils für 27 % der Stichprobe zu. Dabei zeigt sich, daß es einen Kreis gibt, zu dem sowohl »Opfer« als auch »Täter« bevorzugt gehören, wobei etwa 44 % der »Opfer« zugleich auch schon einmal »Täter« waren – und umgekehrt: Es sind die jüngeren (13- bis 14jährigen) männlichen Schüler aus Hauptschulen und Gesamtschulen. 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 wird auch weit seltener zum Opfer oder zum Täter (vgl. S. 759 ff.). Diese Ergebnisse zeichnen somit in doppelter Weise ein differenziertes Bild der schulischen Situation: Verwiesen wird zunächst auf eine Problemkonzentration in bestimmten Altersstufen und Schulformen; daß es hier vor allem um die jüngeren Schüler geht, macht deutlich, daß es sich dabei zum Teil auch um »altersspezifisches Streitverhalten« (S. 749) handeln dürfte. Die enge Verknüpfung zwischen Opfer- und Täterstatus, die so markant herausgearbei-

tet wurde, verweist sehr deutlich auf den interaktiven Charakter schulischer Gewalttätigkeiten.

Bestätigt wird in dieser Studie erneut ein Sachverhalt, der in allen anderen Untersuchungen (Ausnahme: *Holtappels* 1987) ebenfalls sehr klar herausgearbeitet wird: Die Gewaltausübenden sind zum allergrößten Teil männliche Schüler – und auch die »Opfer« sind zum größten Teil männlich. Vergrößert gesprochen: Körperliche Gewalt, Brutalität und Aggressionen werden vor allem zwischen männlichen Jugendlichen ausagiert (vgl. auch *Engell/Hurrelmann* 1993, S. 235). So geben bei 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 *Habermann-Morbey* (1984, S. 23f.) 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« (*Ferstl* u. a. 1993, S. 95).

Kurz: Wir sind bei diesem Problemkreis in massiver Weise mit geschlechtstypischem Verhalten konfrontiert. Dabei ist der Sachverhalt männlicher Aggressivität, männlichen Rowdytums nicht neu. Nur die Formen, in denen dies auftritt, werden von vielen Lehrerinnen und Lehrern zunehmend als problematisch empfunden.

Und schließlich verweisen die referierten Untersuchungen darauf, daß wir es hier nicht nur mit einer geschlechtsspezifischen, sondern auch mit einer altersspezifischen Problemkonzentration zu tun haben: In den Studien von *Brusten/Hurrelmann* (1973), *Willis* (1979), *Holtappels* (1987) und *Dettenborn/Lautsch* (1993) finden sich dabei bereits die Ergebnislinien, die in einer jüngeren Repräsentativstudie von *Engell/Hurrelmann* (1993) deutlich herausgearbeitet werden. Die Autoren unterscheiden dabei zwischen gewalttätigen und nicht-gewalttätigen (»instrumentellen«) Formen der Delinquenz: Während diese instrumentelle Delinquenz (z. B. Unterschrift fälschen, Diebstahl) zwischen dem 8. und dem 10. Schuljahr in der Häufigkeit gleich bleibt oder leicht ansteigt, nehmen gewalthaltige Formen der Delinquenz in dieser Zeit deutlich ab: Während in der 8. Klasse 39 % der Jungen (24 % der Mädchen) »jemanden absichtlich geschlagen oder verprügelt« haben, sind es in der 10. Klasse noch 30 % (14 %). Auch die Vandalismusquote bei Jungen sinkt in dieser Zeit von 21 % auf 15 % (vgl. S. 238f.). Dies alles spricht dafür, daß Gewalttätigkeiten bei Jugendlichen eben auch als alterstypische Formen von Erlebnissuche und Risikoverhalten zu verstehen sind, die zu Beginn des Jugendalters (bei 13- und 14jährigen) eine besonders hohe Bedeutung haben. Damit stellt sich aus einer biographischen Sicht die

»zentrale Frage, wie das Risikoverhalten im Jugendalter, das offensichtlich zu einer normalen Erscheinungsform im Entwicklungsprozeß dieser Lebensphase gehört, ... in die Rolle eines vorübergehenden Verhaltens gebracht werden kann, so daß keine Langzeitwirkungen für persönliche Integrität und Stabilität und die soziale und gesundheitliche Anpassung von Jugendlichen entstehen« (ebenda, S. 276).

Faßt man die aktuellen bundesdeutschen Ergebnisse zusammen, so ist die vorsichtige Einschätzung erlaubt, daß von einer Zunahme aggressiver und gewaltförmiger Handlungen »auf breiter Front« wohl nicht gesprochen werden kann. Die wenigen empirischen Indikatoren, die sich im Zeitverlauf interpretieren lassen, sprechen eher für einen leicht-

ten Anstieg solcher Verhaltensweisen (vgl. *Hurrelmann* 1993, S. 51; *Freitag/Hurrelmann* 1993, S. 25). Zugleich verweisen die bisher referierten Studien auf eine Problemkonzentration bei männlichen Jugendlichen in bestimmten Altersgruppen und Schulformen.

4. Was kann die Schule tun?

Gegenwärtig neigen viele Lehrerinnen und Lehrer dazu, die Ursachen für (angeblich) steigende Gewaltbereitschaft von Schülern allein in außerschulischen Umständen zu sehen: im »Zerfall« der Familie, im Konsum von Gewaltvideos oder auch in der steigenden Jugendarbeitslosigkeit. Bei einer solchen Sichtweise entsteht nur zu leicht der Eindruck, die Lehrer(innen) hätten einen fast aussichtslosen Kampf gegen eine immer schlechter werdende Welt zu führen.

Damit eine solche Perspektive nicht allzu stereotyp fixiert wird, ist es notwendig, den Blick auch auf die Schule und ihren Beitrag zum »abweichenden Verhalten« von Kindern zu richten: Daß Aggressionen, daß Vandalismus, daß Lernverweigerungen auch mit der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebenswelt zusammenhängen, ist eine alte reformpädagogische Überzeugung. Die Frage, wie denn eine Schule gestaltet werden soll, die bei ihren Schülern konstruktive Impulse verstärkt, statt destruktive Handlungen zu provozieren, ist innerhalb der Schulpädagogik somit alles andere als neu. Von den Ideen der Reformpädagogik (vgl. *Winkel* 1989) bis hin zu den schulreformerischen Ansätzen der Gegenwart (vgl. v. *Hentig* 1993) lassen sich dazu einige grundlegende pädagogische Vorstellungen (und entsprechende schulpraktische Konzepte) nachzeichnen:

- die Akzeptierung der Individualität des Kindes,
- die Steigerung der Eigentätigkeit im Lernprozeß,
- die Zuwendung gerade zu den Schüler(innen) mit Schwächen und Problemen,
- das Bemühen, die Selektionsmechanismen der Schule zu mildern und Ausgrenzungen zu vermeiden,
- die Erweiterung der »Lernschule« zu einem Feld sozialer und kultureller Aktivitäten;
- die Orientierung der Lerninhalte und -methoden an den Bedürfnissen und Interessen der real vorhandenen Kinder.

Daß es sich hierbei keineswegs um praxisferne Reformillusionen handelt, läßt sich empirisch gesichert nachweisen, seitdem sich die Schulforschung auch der Frage nach der pädagogischen »Qualität von Schule« zugewandt hat (vgl. *Haenisch* 1989; *Steffens/Bargel* 1993). Dabei ist von besonderem Interesse eine Untersuchung von *Fend* (1986), in der die Sozialisierungseffekte von »guten« und »schlechten« Schulen miteinander verglichen werden. Als »gute« Schulen werden solche bezeichnet, in denen die sich die Lehrer(innen) besonders stark den Schüler(innen) und ihren Problemen zuwenden, in denen über den Unterricht hinaus ein besonders reichhaltiges Schulleben stattfindet, in denen die Lehrer gut miteinander kooperieren und in denen eine aktive Schulleitung einen integrativen Führungsstil pflegt (vgl. *Fend* 1986, S. 280ff.). Die Übereinstimmung dieser empirischen Indikatoren mit schulpädagogischen Reformtraditionen ist unübersehbar, sie wird von *Fend* auch direkt angesprochen (S. 276). Im Vergleich der »guten« und der »schlechten« Schulen zeigt sich nun, daß die »erzieherischen Wirkungen« in keinem Bereich so deutlich hervortreten wie bei abweichendem Verhalten und Aggressivität: In »guten« Schulen kommt aggressives Verhalten gegenüber Lehrern und Mitschülern genauso selten vor wie Vandalismus, in »schlechten« Schulen finden sich hingegen sehr

hohe Werte. Daher erklärt sich 42 % der aufgeklärten Varianz bei »körperlichen Aggressionen gegenüber Mitschülern« aus der Zugehörigkeit zu einer »guten« oder einer »schlechten« Schule (vgl. 1986, S. 290). Obwohl *Fend* hier nur einige wenige Aspekte gewaltförmigen Verhaltens erfaßt hat, werden damit wichtige empirische Hinweise gegeben: Sie verweisen auf die hohe Bedeutung der einzelnen Schule und ihrer pädagogischen Gestaltung. Anders formuliert: Schule und Lehrer sind den Umwelteinflüssen nicht hilflos ausgeliefert, sondern sie können sehr wohl Einfluß nehmen; dabei ist nicht eine besondere »Anti-Gewalt-Pädagogik« gefragt, sondern das ständige und kontinuierliche Bemühen, die eigene Schule zu einer »guten Schule« weiterzuentwickeln. Zugleich zeigen diese empirischen Ergebnisse, daß sich in den reformpädagogischen Vorstellungen von einer »guten Schule« (vgl. *Tillmann* 1989) und einer kindgemäßen Pädagogik ein Konzept- und Erfahrungswissen spiegelt, das auch bei der Bearbeitung schulischer Gewaltprobleme von hoher Relevanz ist.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung: Leistung und Versagen – Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. Frankfurt/M. 1970
- Blackham, G. J.*: Der auffällige Schüler. Weinheim 1971
- 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
- Fend, H.*: »Gute Schulen – schlechte Schulen« – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1986 (78. Jg.), S. 275–293
- Fellsches, J.*: Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule. Heidelberg 1978
- Fersil, 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
- Galtung, J.*: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1975
- Haenisch, H.*: Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung. In: *Tillmann, K.J.* (Hrsg.), Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989, S. 32–46
- Hargreaves, D. H.* u. a.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim/Basel 1981
- Heinze, Th.*: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München 1976
- v. *Hentig, H.*: Die Schule neu denken. München/Wien 1993
- Höhn, E.*: Der schlechte Schüler. München 1967
- Holek, W.*: Lebensgang eines Handarbeiters. Jena 1930
- Holtappels, H. G.*: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive, Bochum 1987
- Holtappels, H. G.*: Aggression und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten, in: *Schubarth, W./Melzer, W.* (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen 1993, S. 116–146
- Kahl, R.* (Hrsg.): Schule überleben. Reinbek 1983
- Kempowski, W.*: Immer so durchgemogelt – Erinnerungen an unsere Schulzeit, Frankfurt/M. 1976
- Klockhaus, R./Habermann-Morbeck, B.*: Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen u. a. 1986
- Lösel, F.* u. a.: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus psychologischer Sicht in: *Schwind, H. D.* u. a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt, Band II, Berlin 1990, S. 1–156
- Mitterauer, M.*: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt/M. 1986
- Neidhardt, F.*: Gewalt – soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs. In: Bundeskriminalamt (Hrsg.), Was ist Gewalt? Wiesbaden 1986, S. 109–147

- Niebel, G./Hanewinkel, R./Ferstl, R.:* Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1993 (39), S. 775–798
- Projektgruppe Jugendbüro: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. München 1977
- Reh, S.:* Hilfen für die Schulpraxis? Materialien und Broschüren zum Gewaltproblem. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/1994, S. 41–45
- Reich, W.:* Wie erreiche ich Disziplin im Unterricht? in: *Drews, U. u. a.*, Ratschläge für Lehrer, Köln 1987, S. 101–174
- Scherr, A.:* Gesellschaft als Problem – Pädagogik als Lösung: Die »Rede von der Gewalt« hat vielfältigen Nutzen. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/1994, S. 24–28
- Schiffler, H./Winkeler, R.:* Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München 1991
- Schneider, J.:* Gewalt in der Schule, in: Kriminalistik, Heft 1/1991, S. 15–24
- Schnell, H.:* Symbolpolitik oder tatsächliche Hilfe? Was ein Kultusministerium tun kann. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/1994, S. 29–31
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.):* Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen 1993
- Schubarth, W.:* Schule und Gewalt: ein wieder aktuelles Thema In: *Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.):* Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen 1993, S. 57–89
- Schwind, H. D. u. a. (Hrsg.):* Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Endgutachten. Sonderdruck Berlin 1989
- Selg, H./Mees, U./Berg, D.:* Psychologie der Aggressivität. Göttingen 1988
- Staudt, C.:* LehrerInnen – nur Opfer oder auch Täter? In: PÄDAGOGIK, Heft 3/1994, S. 17–20
- Steffens, U./Bargel, T.:* Erkundungen zur Qualität von Schule, Neuwied/Berlin 1993
- Tillmann, K. J. (Hrsg.):* Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989
- Ulich, K.:* Schüler und Lehrer im Schulalltag. Weinheim/Basel 1983
- Vieluf, U.:* Gewalt an Schulen? Ergebnisse einer Schulbefragung in Hamburg. in: PÄDAGOGIK, Heft 3/1993, S. 28–30
- Willis, P.:* Spaß am Widerstand – Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M. 1979
- Winkel, R. (Hrsg.):* Reformpädagogik konkret. Hamburg 1989
- Winkel, R.:* »Ey, ich Aids Dich an!« – Die fünf Sinnperspektiven aggressiven Verhaltens in der Schule, in: PÄDAGOGIK, Heft 3/1993, S. 6–9
- Ziehlke, B.:* Deviante Jugendliche. Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle, Opladen 1993
- Zinnecker, J. (Hrsg.):* Schule gehen Tag für Tag. München 1982
- Züghart, E.:* Disziplin-Konflikte in der Schule. Köln 1963

Verf.: Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

Eberhard Todt/Ludger Busch

Aggression und Gewalt in Schulen

1. Einleitung

Auszug aus einem Interview mit einer Hauptschullehrerin aus Berlin:

- I: »Ist Dir außerhalb des Unterrichts Schülerverhalten aufgefallen, das man korrigieren müßte?«
 L: »Ja, da kann ich sagen, daß bei uns in der Schule unheimlich viel zerstört wird. Im Gebäude, in der Küche und in den Werkräumen und auf dem Schulhof wird unheimlich viel geprägt.«