schulheft

Gewalt? in der Schule?

Michael Sertl, Angelika Paseka,
Johannes Zuber, Anton Hajek

Gewalt?
in der Schule?

Schulheft 83/1996

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand öS 280,–. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,–/sFr 40,–. Für Auslandsabos: Versandkosten extra.
Preis dieser Einzelnummer: S 120,– zuzüglich Versandkosten bzw. DM 18,–/sFr 18,–, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet öS 500,–/DM 70,–/sFr 70,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Michael Sertl, Angelika Paseka, Johannes Zuber, Anton Hajek

Umschlaggestaltung: Josef Seiter
Layout: Peter Sachartschenko

Impressum:
ISBN Nr. 3-901655-0-4
Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.
Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35
Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16
Tel. und Fax: +43-1/408 11 20

Herausgeber/innen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:
Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Zu dieser Nummer: Gewalt! Gewalt? 5

GEWALT! GEWALT? – GRUNDSÄTZLICHES

Birgit Lamberger-Baumann
Gewalt in der Schule. Begriffsbestimmung und Erscheinungsformen 8

Zum Wandel des Gewaltbegriffs 20

Heinz Steinert
Die gewalttätige Jugend in einer Welt von zunehmender Gewalt 21

Alfred Schirlbauer
Im Schatten des pädagogischen Eros 34

Irene Besenbäck
Das Geschlecht der Gewalt 44

GEWALT! GEWALT? – BEFUNDE

Marek Fuchs
Die Angst ist größer als die Gefahr 52

Ferdinand und Anna Eder
Schule – institutionelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche? 75

Irene Besenbäck
Gewalt gegen Mädchen und Frauen in der Schule 90

GEWALT! GEWALT? – UMGANGSFORMEN

Volker Krumm und Birgit Lamberger-Baumann
Was über Gewalt in der Schule geschrieben wird 105

Monika Kerschbaumer und Gabriele Lener
Die ganz normale Gewalt: ein Situationsbericht aus einer Wiener Volksschul-Integrationsklasse 118

Hannes Krall
Gewalt als Impuls für Schulentwicklung 123

Angelika Paseka
Das Schulprojekt „Soziales Lernen" – ein Allheilmittel gegen Gewalt? 152

Susanne Pertlik und Ilse Schrittesser
Gewalt in der Schule: Blitzlichter von Mädchenbeauftragten 162

Ernestine Prachner
Von Tätern und Opfern 165

Johannes Zuber
Brutal und hemmungslos 169

GEWALT! GEWALT? – AMBULANZ

Beratungsstellen, Materialien 172

AutorInnen 174

Zu dieser Nummer:

Gewalt! Gewalt?

Wie wir zum Thema stehen, haben wir schon in der Gestaltung des Titelblattes zum Ausdruck zu bringen versucht: Wir stellen in Frage, wir fragen.

1. Entspricht der landauf, landab hör- und lesbare Befund von der zunehmenden Gewalt oder zunehmenden Gewaltförmigkeit der sozialen Beziehungen der Realität? Was ist überhaupt Gewalt?
2. Das gilt natürlich auch für die Schule. Stimmen die einschlägigen Klagen?
3. Wie gehen die betroffenen SchülerInnen, LehrerInnen und, nicht vergessen, die Behörden mit der Sache um? Beziehungsweise: Ist die Schule der Ort, der den unterstellten Trend zu mehr Gewalt aufhalten kann?

Was die verantwortlichen Schulbehörden betrifft, so neigen diese dazu, die letztgestellte Frage vorschnell mit ja zu beantworten (vgl. *Krumm/Lamberger-Baumann* in Kapitel 3).

Wir hingegen gehen's systematisch an und haben zu jeder dieser drei Fargen (die den drei Kapiteln entsprechen: Grundsätzliches, Befunde, Umgangsformen), wie uns scheint, brauchbaren Lesestoff zusammengetragen, der das Thema zwar nicht unbedingt in einem neuen Licht erscheinen läßt, aber dem „political correct"en Glaubensgrundsatz von der zunehmenden Gewalt doch ordentlich am Zeug flickt. (Igitt, welch gewalttätige Ausdrucksweise!) Gerade weil die Probleme in den (Pflicht-)Schulen teilweise wirklich erschütternd und aufrüttelnd sind – vergleiche die eindrucksvollen Falldarstellungen von *Kerschbaumer/Lener, Krall* und *Prachner* –, sehen wir es als unsere Aufgabe an, auf die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe einzugehen und vorschnelle „Gewalt"-Diagnosen zu hinterfragen. Wie schwierig diese Diagnose ist, zeigt der Definitionsartikel von *Lamberger-*

Baumann recht gut. Und was sich im gesellschaftlichen Hintergrund der Schule abspielt, darüber haben uns die AutorInnen *Steinert, Schirlbauer* und *Eder & Eder* exzellente Artikel aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen geschickt. Ein bißchen stolz sind wir auch darauf, daß uns *Fuchs* eine wirklich umfassende Aufarbeitung aller (in der BRD) verfügbaren empirischen Studien geliefert hat, die auch die letzten Verfechter der These von der zunehmenden Gewalt in den Schulen eigentlich von der Unhaltbarkeit ihrer These überzeugen müßte.

In einer kritischen Aufarbeitung des Themas, und dafür stehen die SCHULHEFTE allemal, darf der feministische Aspekt nicht fehlen: *Besenbäck* stellt in ihren beiden Artikeln klar, daß Gewalt in einer patriarchalischen Gesellschaft wohl Männerdomäne ist und Frauen und Mädchen wohl eher als Opfer denn als Täter in Frage kommen; auch wenn *Der Standard* zuletzt (am 1. 10. 1996) festgestellt hat: *Gewalt. Keine Männerdomäne.* Anlaß für diese vollkommen neue Sicht der Verhältnisse war eine Untersuchung, laut der 2 – 21% der gewaltförmigen Handlungen von Frauen bzw. Mädchen verübt wurden. Ein bißchen Nachdenken über den Begriff *Domäne* hätte den Redakteur oder die Redakteurin veranlassen müssen, eine andere Überschrift zu wählen. Denn Domäne heißt Herrschaftsbereich, und wenn *Der Standard* verspricht, nicht einmal das Thema Gewalt wäre mehr eine Männerdomäne – Wo doch schon ein Fünftel bis ein Fünfzigstel der TäterInnen Frauen sind! –, dann verspricht er nicht weniger als das Ende des Patriarchats. Auch der Kurzbericht von *Pertlik/Schrittesser* über die Mädchenbeauftragten am Wiener BG 6 hilft, diese schräge Sicht der Dinge wieder zurechtzurücken.

Mit dem letztgenannten Bericht ist der Bogen zu den positiven Lösungs- oder besser Bearbeitungsansätzen gespannt: Sehr eindrucksvoll schildert *Krall* die Installation eines Klassenrates in einer städtischen Hauptschule. Und *Paseka* faßt die grundsätzlich positiven Erfahrungen von AHS-LehrerInnen mit „Sozialem Lernen" zusammen. Der Bericht von *Zuber* zeigt, daß es auch auf dem „heißen Pflaster" der Berufsschulen Möglichkeiten gibt, das Problem in den Griff zu kriegen. (Schon wieder diese gewaltförmige

Ausdrucksweise!) Schließlich haben wir am Schluß eine Art Notfallsambulanz eröffnet und verschiedene Serviceeinrichtungen recherchiert, an die man sich wenden kann.

Diesem SCHULHEFT dürfte ein betont soziologischer Zugang zum Thema anzumerken sein. Das ist kein Zufall: Zwei der vier HerausgeberInnen haben im Rahmen des letzten österreichischen Kongresses für Soziologie im Herbst 1995 in Innsbruck einen Workshop zum Thema „Jugend und Gewalt, Schule und Gewalt" gestaltet. Ein Teil der vorliegenden Artikel hat sich aus den dort begonnenen Diskussionen entwickelt.[1] Wir glauben, daß dieser spezifische Zugang einer guten Tradition der SCHULHEFTE entspricht und daß wir eine gut lesbare Nummer abliefern, die den Lehrerinnen und Lehrern auch „praktisches Wissen" in die Hand gibt. Denn, wie heißt es so schön: *Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.*

Viel Vergnügen beim Lesen!

[1] Falls unsere LeserInnen daran Interesse haben... Die Grundsatzreferate (zum Thema „Soziologie im Konzert der Wissenschaften") und zusammenfassende Darstellungen der Workshops erscheinen im Oktober 1996 als Buch: MELLEGHY u.a. (Hg.): Soziologie im Konzert der Wissenschaften. Zur Identität einer Disziplin. – Opladen: Westdeutscher Verlag.

Birgit Lamberger-Baumann

Gewalt in der Schule. Begriffsbestimmung und Erscheinungformen

Unter Gewalt kann sich jeder etwas vorstellen, um sich aber zielführend damit beschäftigen zu können, ist es wichtig, sich auf die Bedeutung des Begriffs zu einigen. Welche Probleme hierbei auftreten können, welche Aspekte zu berücksichtigen sind und wie die Wissenschaft damit umgeht, sind wichtige Fragen für diesen knappen Überblick. Die Verwendung des Begriffs im Alltag und die dabei auftretenden Probleme (1) finden sich in der Folge kurz besprochen, ebenso wie der „verwandte" Begriff der Aggression (2), eine kleine Auswahl von Definitionen (3), mögliche Erscheinungsformen (4) und abschließend die Eingrenzung auf den Bereich der Schule (5).

1. Alltagsgebrauch

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Aggression und Gewalt häufig synonym verwendet. Eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungen werden als Gewalt oder Aggression bezeichnet, z.B. körperliche Attacken (schlagen, stoßen ...), verbale Angriffe (Beschimpfungen, Beleidigungen, Drohungen ...), Zerstörung von Gegenständen usw.

Zusammengefaßt lassen sich drei typische Aspekte für die Einordnung einer Handlung als Gewalt finden (vgl. Nolting 1992, 19 ff.):

1) Schaden
2) Intention (Absicht)
3) Normabweichung (Unangemessenheit)

Entscheidend sind bei der Bezeichnung eines Verhaltens als aggressiv jeweils die Punkte 2 und 3. Erst wenn diese beiden Punkte zutreffen, spielt die Schadensgröße bei der Beurteilung des Verhaltens eine Rolle. In der Folge wird diese Feststellung noch mit Beispielen konkretisiert.

Die *Intention* ist von großer Bedeutung bei der Definition eines Verhaltens als aggressiv. So wird eine Handlung auch als aggressiv bezeichnet, wenn kein Schaden entstanden ist, dieser aber beabsichtigt war. (Wenn z.B. ein Schüler mit einer Schultasche nach einem anderen Schüler wirft, diesen aber verfehlt.)

Auch die *Normabweichung* bzw. Unangemessenheit spielt eine wichtige Rolle für die Beurteilung einer Handlung. Die Situation, in der die Handlung stattfindet, ist hierbei ein wichtiger Gesichtspunkt. So werden z.B. Reaktionen auf Provokationen oder eine Gegenwehr als weniger aggressiv eingestuft als Angriffe.

Was bedeuten nun diese Kriterien für die Einschätzung von Menschen hinsichtlich Gewalt und Aggression (vgl. Nolting 1992, 20f.)?

a) Bei der Beurteilung des eigenen Verhaltens sieht man sich selbst eher als außengesteuert (d.h. von äußeren Umständen, Situationen beeinflußt). Bei anderen sucht man meist die Erklärungen für das Verhalten in der Person selbst. So neigen wir z.B. dazu, wenn wir jemanden beschimpfen, dieses aggressive Verhalten als Folge von Übermüdung, Provokation o.ä. zu erklären. Hinter Beschimpfungen von anderen vermuten wir hingegen eher eine böse Absicht.

b) Eigenes Verhalten wird ebenso viel seltener als unangemessen beurteilt. Meist sieht man sich selbst in der Rolle des Opfers, man wurde provoziert, mußte sich verteidigen o.ä.

Diese Ergebnisse machen deutlich, daß sich Personen selber nur sehr selten, andere hingegen häufig als aggressiv bezeichnen. Diese Einschätzung trifft ebenso für den Begriff der Gewalt zu.

Aus all diesen Beobachtungen läßt sich nun zusammenfassen, daß bei der Verwendung des Aggressions- bzw. Gewaltbegriffs in der Alltagssprache nicht nur eine *Beschreibung* des Handelns

(Absicht und Schaden), sondern auch eine *Bewertung* (Normabweichung) einfließt. Zur Beschreibung zählt die Frage: Welches Verhalten bezeichne ich als aggressiv? Zur Bewertung zählt die Frage: Sehe ich dieses Verhalten als angemessen oder unangemessen an?

Dieser Einfluß von subjektiven Bewertungen in die Begriffsdefinition führt zu einem sehr stark wechselnden Sprachgebrauch. Es hängt von der jeweiligen Sicht des Beobachters ab, ob ein Verhalten als aggressiv oder nicht aggressiv bezeichnet wird. Eine klare Definition, was nun aggressives Verhalten bzw. Gewalt überhaupt ist, ist so nicht möglich.

Dieser alltagssprachliche Begriffsgebrauch ist, wie man sieht, für den Einsatz in der Wissenschaft nicht brauchbar. Um diesem Problem zu entgehen, ist es von großer Bedeutung, die beiden Aspekte (Beschreibung und Bewertung) auseinanderzuhalten.

Das bedeutet jedoch nicht, daß im wissenschaftlichen Bereich eine Beschreibung ohne jeden subjektiven Einfluß möglich ist. Für die Beschreibung sind auch Einschätzungen der Situation notwendig. (Also zum einen die Frage: Liegt eine Absicht vor? Zum anderen: Liegt eine Schädigung vor?). Die Einschätzungen sind aber von Bewertungen zu unterscheiden. Bei diesen geht es um die Frage: Entspricht ein Verhalten der Norm (Angemessenheit), kann es als gerechtfertigt angesehen werden?

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich eine Reihe von ähnlichen, angrenzenden, „verwandten" Begriffen. Als Beispiel sollen hier nur kurz die beiden Begriffe Gewalt und Aggression gegenübergestellt werden.

2. Gewalt und Aggression

Über den Zusammenhang zwischen Gewalt und Aggression gibt es sehr unterschiedliche Aussagen: Eine in der Literatur häufig angesprochene Definition von Gewalt stammt von Galtung. Dieser prägte den Begriff der strukturellen Gewalt. Darunter versteht er die gesellschaftlichen Einflüsse, die zu sozialer Ungerechtigkeit führen (z.B. schlechte Wohnverhältnisse, Arbeitslosigkeit ...). Seine Gewaltdefinition ist sehr weit gefaßt: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflußt werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung." (Galtung 1975, 9)

(Zur Problematik des weiten Gewaltbegriffs siehe Punkt 3: Definitionen.) Zieht man die Gewaltdefinition von Galtung heran, so läßt sich folgende Beziehung der beiden Begriffe aufstellen (vgl. Nolting 1992, 26): Gewalt und Aggression überschneiden sich im Bereich der Gewalt, die durch Personen ausgeübt wird. Der Teil, der nur zur Gewalt zählt, ist die strukturelle (nichtaggressive) Gewalt.

In vielen Fällen werden besonders starke physische Aggressionen mit dem Begriff Gewalt gleichgesetzt, andere Formen wie verbale Aggression aber nicht. So wäre also Gewalt eine Untergruppe von Aggression.

Von einer weiteren Gruppe von WissenschafterInnen werden hingegen Gewalt und Aggression synonym verwendet.

Wie man an diesen drei verschiedenen Beispielen sieht, ist in der Wissenschaft keine Einigkeit über die Beziehung bzw. Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen erzielt worden.

In der Folge sind Aggression und Gewalt gleichbedeutend verwendet, um einen möglichst großen Überblick über die Definitionen und die verschiedenen Erscheinungsformen geben zu können.

3. Definitionen

Wie auch bei anderen Begriffen in der Sozialwissenschaft handelt es sich bei Gewalt um ein theoretisches Konstrukt. Es kann nicht festgestellt werden, ob ein Verhalten aggressiv *ist*, sondern das Verhalten kann nur dem Begriff *zugeordnet* werden.

Es gibt keinen allgemein anerkannten Aggressions- bzw. Gewaltbegriff, sondern eine Vielzahl von unterschiedlich stark von einander abweichenden Definitionen in verschiedenen Gebieten der Wissenschaft, wie z.B. in der Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft ...

In der Folge können nur einige wenige verschiedene Definitionen angeführt werden. Allgemein könnte man eine Einteilung in einen engeren Typ der Aggression bzw. Gewalt und in einen weitergefaßten Typ treffen (vgl. Nolting 1992, 22ff.):

Für den **weiteren Aggressionsbegriff** wird auf den lateinischen Ursprung des Wortes (aggredi=herangehen) zurückgegriffen.

Als Beispiele dafür können folgende drei Definitionen herangezogen werden (Nolting 1992, 24):

Bach & Goldberg: Mit Aggression ist „jedes Verhalten gemeint, das im wesentlichen das Gegenteil von Passivität und Zurückhaltung darstellt".

Mitscherlich: „Als Aggressivität gilt ... alles was durch Aktivität – zunächst durch Muskelaktivität – eine innere Spannung auszulösen sucht".

Hacker: „Aggression ist jene dem Menschen innewohnende Disposition und Energie, die sich ursprünglich in Aktivität und später in den verschiedensten individuellen und kollektiven, sozial gelernten und sozial vermittelten Formen von Selbstbehauptung bis zur Grausamkeit ausdrückt".

Diese weite Begriffsdefinition wird von zumeist triebtheoretisch orientierten Wissenschaftlern herangezogen.

In dieser weiten Fassung wird der Begriff der Aggression bzw. Gewalt so ausgedehnt, daß er mit Aktivität gleichzusetzen ist. Zerstörung und konstruktive Tätigkeiten werden nicht unterschieden. Jedes Verhalten ist demnach aggressiv.

Die größere Anzahl der **Definitionen** faßt den Begriff **enger.** Allen gemeinsam ist der Begriff der *Schädigung*. Damit Fälle, in denen das Zufügen von Schmerzen nicht vermeidbar ist (z.B. bei Operationen), oder Fälle, in denen eine Schädiugng aus Versehen eintritt (z.B. bei einem unabsichtlichen Zusammenstoß), abgrenzbar sind, wird bei vielen Definitionen meist auch die *Intention (Absicht)* miteinbezogen.

Beispiele dafür sind die folgenden Definitionen (Nolting 1992, 22):

Merz: „Aggression umfaßt jene Verhaltensweisen, mit denen die direkte oder indirekte Schädigung eines Individuums, meist eines Artgenossen, intendiert wird."

Berkowitz: „Aggression ist ein Verhalten, dessen Ziel eine Schädigung oder Verletzung ist".

Diese Definitionen weisen also die beiden Merkmale *Schaden* und *Absicht* auf, die auch im Alltagsverständnis zu finden sind.

Das Problem bei der Verwendung von Absicht bzw. Intention ist jedoch, daß die Absicht eines Menschen nur schwer festgestellt werden kann, darum wird von manchen Wissenschaftlern das Merkmal *Gerichtetheit* herangezogen. Ein Beispiel dafür ist die Definition von Selg:

„Eine Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize (‚schädigen' meint beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten; es impliziert aber auch wie ‚iniuriam facere' oder ‚to injure' schmerzzufügende, störende, Ärger erregende und beleidigende Verhaltensweisen, welche der direkten Verhaltensbeobachtung schwerer zugänglich sind); eine Aggression *kann offen* (körperlich, verbal) *oder verdeckt* (phantasiert), *sie kann positiv* (von der Kultur gebilligt) *oder negativ* (mißbilligt) *sein.*" (Selg et al. 1988, 14)

Selg versteht unter einem Organismussurrogat einen Ersatz oder Stellvertreter für ein Lebewesen, z.B. ein Foto (vgl. Selg et al. 1988, 14).

Fürntratt kombiniert in seiner Definition *Gerichtetheit* und *Ziel* (Nolting 1992, 23):

„Unter aggressiven Verhaltensweisen werden hier solche verstanden, die Individuen oder Sachen aktiv und zielgerichtet schädigen, sie schwächen oder in Angst versetzen".

Nun stellt sich die Frage, ist ein Verhalten auch als aggressiv zu bezeichnen, wenn die Schädigung nicht das im Vordergrund stehende Ziel darstellt? Z.B. Eltern schlagen ihr Kind, um es aus ihrer Sicht vor Schaden zu bewahren. Dies soll auch als Aggression bezeichnet werden, weil eine Schmerzzufügung, wenn auch nur als Mittel zum Zweck, beabsichtigt ist. (Wenn man für den Fall, daß ein sogenannter guter Zweck dahintersteht, eine Handlung nicht mehr als aggressiv bezeichnen würde, wären nur mehr sehr selten Aggressionen zu finden.)

Zusammenfassend kann man die beiden *Definitionstypen* (nach Verres & Sobez) wie folgt gegenüberstellen (Nolting 1992, 24):

weite Definition: „jede gerichtete, offensive Aktivität"
enge Definition: „schädigendes, gewalttätiges Angriffsverhalten"

Einige Menschen lehnen die enge Definition ab, weil sie sie für „zu negativ" halten. Sie betonen mögliche positive Auswirkungen von Aggression bzw. Gewalt, z.B. den Ausgleich von Ungerechtigkeit. In dieser Argumentation wird wieder auf den schon oben besprochenen „guten Zweck" hingewiesen. Dieses Verhalten wird dann als nicht aggressiv, oder manchmal auch als positive, legitime oder konstruktive Aggression bzw. Gewalt bezeichnet.

Wichtig ist hier noch einmal die Feststellung: Der wissenschaftliche Gewaltbegriff soll *nicht wertend*, sondern *beschreibend* verstanden werden. (Manche Wissenschaftler wollen auch die Wertung miteinbeziehen.) Es stellt sich nicht die Frage nach der Legitimität des Verhaltens. Ein Beispiel: Gebrauchen ein Polizist und ein Bankräuber eine Waffe, haben beide unbestreitbar die Verletzung (Schädigung) von Menschen zum Ziel. Es liegen also aggressive Handlungen vor. Die Frage, ob diese Handlungen negativ oder positiv zu bewerten sind, stellt sich für die Definitionen im wissenschaftlichen Bereich nicht.

Endlose Auseinandersetzungen über negative und positive Aggressions- bzw. Gewaltbegriffe können vermieden werden, wenn man **Beschreibung und Bewertung** klar trennt.

Einen weiteren Diskussionspunkt stellt vor allem beim Begriff der Aggression die **Unterscheidung zwischen Verhalten und Gefühl** dar.

In der Mehrzahl der Definitionen geht es um aggressives Verhalten. Einige hingegen sprechen weitergefaßt von Dispositionen, Energien, Gefühlen, Emotionen. In der Alltagssprache ist es oft nicht möglich, ein aggressives Gefühl von einer aggressiven Handlung zu unterscheiden. Ein Beispiel, das Nolting (1992, 27) anführt, ist der Satz: „‚Er richtet seine Aggression gegen seinen Vater.' Das kann einerseits bedeuten, daß er wütend auf seinen Vater ist, als auch daß er ihn beschimpft, schlägt oder beides".

Wichtig ist es, diese zwei Aspekte zu trennen. Nicht jedes aggressive Gefühl führt zu aggressivem Verhalten. Man kann sich z.B. ärgern, aber den Konflikt mit einer Diskussion lösen. Nicht jedes aggressive Verhalten entsteht durch aggressive Gefühle. Ein Kind schlägt z.B. ein anderes, um ein Spielzeug zu erhalten. Es geht hier also um ein Ziel.

Eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen, ist es, den Begriff der Aggression nur für das Verhalten zu verwenden, oder es exakt als aggressives Verhalten zu bezeichnen und Gefühle auch wirklich als aggressive Gefühle zu benennen.

4. Erscheinungsformen

Es gibt eine Vielzahl verschiedener Systematiken für Gewalt und Aggression. In der Folge sind nur ein paar dieser Einteilungsmöglichkeiten angeführt. Auch hier wird wieder klar ersichtlich, wie unterschiedlich „weit" die Definition von Aggression und Gewalt gefaßt wird.

Damit ein allgemeiner Überblick über die in der Literatur anzutreffenden Begriffe gegeben werden kann, sind in der Folge auch Unterscheidungen aufgenommen, die zuvor als problematisch bezeichnet wurden.

Betrachtet man Aggression und Gewalt von einem **äußerlichen-formalen Gesichtspunkt**, ergeben sich u.a. folgende Unterscheidungen (Vgl. u.a. Petermann et al. 1991, 4f.; Selg et al. 1988, 20ff.).

a) körperlich (physisch) <-> verbal (psychisch)
b) offen <-> verdeckt (Phantasie-Aggression)
c) direkt <-> indirekt (verschoben)
d) Einzel- <-> Gruppen-Aggression
e) Selbst <-> Fremd-Aggression

zu a) Unter körperlicher (physischer) Gewalt versteht man einen Angriff auf Personen bzw. Gegenstände (z.B. schlagen, stoßen). Verbale (psychische) Gewalt umfaßt hingegen u.a. Beschimpfungen, Drohungen, Beleidigungen. Es handelt sich also hierbei um eine symbolische Verletzung.

zu b) Die offene Aggression ist klar sichtbar. Die verdeckte Form hingegen ist für das Opfer gar nicht oder nicht leicht erkennbar (z.B. die Verbreitung von Gerüchten ...). Zum anderen wird der Begriff der verdeckten Aggression auch für die sogenannte Phantasie-Aggression verwendet. Diese Aggression tritt nicht offen zu Tage, sondern findet nur in der Vorstellung des „Täters" statt. Sie wird nicht durchgeführt.

zu c) Die direkte Aggression betrifft das Opfer unmittelbar. Bei der indirekten Aggression hingegen wird dem Opfer auf „Umwegen" Schaden zugefügt, z.B. durch das Zerstören von Eigentum, durch die Verbreitung von Gerüchten ...

Andere Autoren verwenden die Gegenüberstellung von direker und verschobener Aggression. Von der Verschiebung der Aggression kann das Objekt und / oder die Art der Aggression betroffen sein. Wird z.B. an Stelle einer Person, die Ärger ausgelöst hat, eine andere Person geschlagen, handelt es sich um eine Verschiebung des Objekts. Ändert sich die Form der Aggression, z.B. verbale Aggression statt körperlicher Angriffe, handelt es sich um die zweite mögliche Art der verschobenen Aggression.

zu d) Ein weiterer Einteilungsgesichtspunkt ist die Zahl der aggressiven Personen: Wird die Aggression von einer Person ausgeführt (Einzel-Aggression) oder von einer Gruppe (Gruppen-Aggression)?

zu e) Richtet sich die Aggression gegen die Person selbst, wird dies als Selbstaggression bezeichnet. Sind andere Personen das Opfer der Aggression, spricht man von Fremdaggression.

Neben dieser Form der Einteilung nach formalen Gesichtspunkten ist ebenso eine Einteilung nach **Inhalt und Motivation** der Aggression bzw. Gewalt denkbar (vgl. Selg et al. 1988, 22 ff.):

a) positiv <-> negativ (legitim <-> illegitim)
b) expressiv (wütend) <-> feindselig (hostile) <-> instrumentell
c) spontan <-> reaktiv<-> auf Befehl
d) spielerisch <-> ernst

zu a) Diese Unterteilungsformen sind wieder nur mit Hife von Bewertungen (siehe dazu Alltagsgebrauch) unterscheidbar. Für die Einteilung in legitime und illegitime Aggression werden die geltenden Normen einer Gesellschaft herangezogen.

zu b) Die expressive Aggression und die feindselige Aggression können unter dem Begriff der Ärger-Aggression zusammengefaßt werden. Handelt der Täter unmittelbar aus dem Affekt heraus, spricht man von expressiver Aggression. Ist die Aggression auf eine Schädigung des Opfers gerichtet, handelt es sich um feindselige Aggression.
Mit der instrumentellen Aggression soll ein Nutzen erzielt werden, z.B. Abwehr, Schutz, Beachtung, Anerkennung, Durchsetzung, Gewinn.

zu c) Aggressionen die auf eine Provokation folgen, werden als reaktiv bezeichnet. Ist kein Anlaß für die Aggression sichtbar, verwendet man den Ausdruck spontane Aggression. Eine weitere Form ist Aggression, die auf einen Befehl hin ausgeführt wird.

zu d) Besonders bei Kindern wird auf diese Unterteilung hingewiesen, handelt es sich um ein Spiel (z.B. spielerisches Kräftemessen) oder um eine ernste Aggression.

Weitere mögliche Unterscheidungsgesichtspunkte sind u.a. die Stärke der Aggression und die Einteilung nach den Opfern bzw. Zielobjekten der Aggression (gegen Personen, gegen Sachen).

5. Gewalt in der Schule

Nach dieser allgemeinen Diskussion über die Definition von Gewalt und ihre Formen stellt sich die Frage nach der Definition des Begriffs und seinen Erscheinungsformen im Schulbereich.

In vielen verschiedenen Untersuchungen wurde erhoben, was Schulleiter, Lehrer und Schüler unter Gewalt verstehen. Hier gibt es, wie zu erwarten ist, beträchtliche Differenzen.

Betrachtet man die unterschiedlichen Formen von Gewalt in der Schule, bietet sich u.a. eine Einteilung nach den Tätern und Opfern bzw. Angriffsobjekten an:

Gewalt von Schülern gegen Schüler
Gewalt von Schülern gegen Lehrer
Gewalt von Lehrern gegen Schüler
Gewalt von Schülern gegen Sachen

Die Gewalt von Schülern gegen Sachen umfaßt den Eingriff in das Eigentum der Schule oder das von Mitschülern. Im ersten Fall geht es um die Beschädigung von Schuleigentum: z.B. Schulge-

bäude, Einrichtungsgegenstände, Lehrmaterialien. Es wird auch häufig der Begriff **Vandalismus** verwendet, der als sachbeschädigendes absichtliches und die institutionelle Norm verletzendes Verhalten beschrieben werden kann.

Ein wichtiger Begriff aus dem englischsprachigen Bereich ist der Begriff des **Bullying**: Diese Art der Aggression bezieht sich auf Gewalt zwischen Schülern und grenzt ab zur Aggression gegen Lehrer und Vandalismus. Bullies sind jene Schüler, die Mitschüler „tyrannisieren, quälen, piesacken, erpressen, nötigen" (Krumm 1993, 170).

In diesem Rahmen soll nur eine häufig zitierte und verwendete Definition von Gewalt in der Schule angeführt werden. Ende der 80er Jahre wurde in der Bundesrepublik Deutschland eine Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, auch als Gewaltkommission bezeichnet, gebildet. In seinem Gutachten für die Gewaltkommission zum Bereich Gewalt in der Schule stellt Hurrelmann (1990, 365) folgende Definition auf:

„Gewalt in der Schule umfaßt das gesamte Spektrum von Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen bei den im Bereich der Schule handelnden Personen zur Folge haben oder die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind. Gewalt in der Schule umfaßt alle Angriffe, Übergriffe und Bedrohungen, die im unterrichtlichen Geschehen stattfinden und auch alle diejenigen, die im außerunterrichtlichen Bereich auftreten."

Hier finden sich also wieder die Aspekte der Schädigung (physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen) und der Gerichtetheit (Intention). Er unterscheidet zwischen verbaler Gewalt, physischer Gewalt und destruktiver Gewalt (Gewalt gegen Sachen – Vandalismus).

Dies ist nur eine mögliche Form der Definition. Welche Definition im Einzelfall gewählt wird bzw. werden sollte, hängt von vielen Faktoren ab.

Wichtig ist jedoch **abschließend** noch einmal festzuhalten:
Um über Gewalt in der Schule zielführend sprechen zu können, ist es notwendig, den Begriff der Gewalt klar zu definieren. Erst dann

ist es möglich gezielt Lösungen und Präventionsmöglichkeiten zu finden. In jedem Fall ist es günstig den Unterschied zwischen Bewertung und Beurteilung zu beachten. Und auch die beste Definition ist nicht sinnvoll, wenn sie nicht allen „Beteiligten" bekannt ist.

Literatur:

Galtung, J. (1975): Strukturelle Gewalt. Reinbek.

Hurrelmann, K. (1990): Gewalt in der Schule. In: Schwind H.-D., Baumann J. et al.: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. 3, Sondergutachten. Berlin: Duncker & Humblot, 363-379.

Krumm, V. (1993): Aggression in der Schule. Lehrer können mehr tun, als sie glauben. In: Schmälzle, Udo (Hrsg.): Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule. Frankfurt: Knecht.

Nolting, H.-P. (1992): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermeiden ist. Reinbek: Rowohlt.

Petermann, F. & Petermann, U. (1991): Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppe, Elternberatung. Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1988): Psychologie der Aggressivität. Göttingen: Hogrefe.

Zum Wandel des Gewaltbegriffs

...der Wandel des Gewaltbegriffes, der im Laufe der Zeit seine einstige Bedeutung von „potestas" (= rechte Gewalt) völlig zugunsten des Begriffes der „violentia" (= unrechte Gewalt, Zwang) verloren, damit aber eine immense Ausdehnung der Anwendbarkeit des Begriffes erfahren hat. Die Auffassung des mittelalterlichen Menschen war eingebunden in eine objektive Ordnung von Gerechtigkeit und Sitte, deren Wurzeln in der Verbindung der germanischen Rechtsanschauung mit der christlichen Ethik lagen. Die zur Aufrechterhaltung dieser Ordnung dienenden Funktionen unterlagen aber noch keinerlei institutionalisierter Kontrolle. Daher war auch die Bedeutung des Mißbrauches von Macht und Gewalt noch kaum entwickelt. Der Gedanke einer unbegrenzten und willkürlichen Macht war der mittelalterlichen Vorstellungswelt aber durchwegs fremd. Diese kam erst auf, als aus dem Handlungsbegriff „Gewalt", der mit den Vorstellungen direkten physischen und psychischen Zwanges verbunden war, ein Strukturprinzip wurde, das alle politischen und sozialen Beziehungen durchdringt. Mit der Herausbildung dieser strukturellen Gewalt in Form der „Totalität der institutionalisierten Gewalt" (Herbert Marcuse) geht aber auch der Unterschied zwischen legitimer und illegitimer Gewalt verloren.

Wolfgang Meixner in seiner Rezension des neuen Buches von Bernhard Rathmayr: Die Rückkehr der Gewalt. – In e.h. 3/1996, S. 48.

Heinz Steinert

Gewalttätige Jugend in einer Welt von zunehmender Gewalt

Information über die Entwicklung von „Gewalt"

In öffentlichen Äußerungen wird heute praktisch ohne Gegenstimmen behauptet oder unterstellt, die Gewalttätigkeit in der Gesellschaft nehme (neuerdings) zu und werde das wohl auch weiter tun („wenn nicht ..." – und an dieser Stelle wird oft genug das Interesse – an mehr Stimmen für die eigene Partei oder mehr Dienstposten oder sonst besseren Arbeitsbedingungen für die eigene Berufsgruppe – hinter der Behauptung deutlich).

Oft genug sind diese Tendenzbehauptungen nichts weiter als gedankenlose Formulierungen dafür, daß es sich um ein ernsthaftes Problem handle, für dessen Bearbeitung gesellschaftliche und staatliche Ressourcen mobilisiert werden sollten. In der weniger harmlosen Version geht es mit der Behauptung der zunehmenden Gewalt um die Vorbereitung und Legitimation von präventiver und defensiver eigener Gewalttätigkeit, um Aufrüstung des Staates und um die moralische Empörung derer, die das zumindest geschehen lassen, wenn nicht befördern sollen. Ein häufiges Nebenmotiv ist die Forderung nach „Autorität" und „Autoritäten" und die Entlegitimierung eines Popanz namens „die 68er", die angeblich damals die Autorität in Staat und Gesellschaft unterhöhlt und daher die Verantwortung für die heute freigesetzte, weil nicht mehr unterdrückte „Gewalt" zu tragen hätten. Oft geht es auch nur um den schlichten Kulturpessimismus von alternden Leuten, die lieber die Welt oder wenigstens die Gesellschaft statt nur einfach sich selbst untergehen sehen möchten.

Läßt sich in diese so interessenbesetzte und vorgeschobene Diskussion etwas wie Realitätskontrolle einführen?

Leicht ist das nicht. Leicht ist es deshalb nicht, weil solche Tendenzbehauptungen nur mit Langzeitdaten zu überprüfen wären, die es kaum gibt. Die Anzeigenstatistiken der Polizei

würden dem noch am ehesten entsprechen, aber erstens weisen sie bei uns den erwünschten Anstieg der Anzeigen von gewalttätigen Episoden nicht aus und zweitens sind sie nicht geeignet, Entwicklungen etwa in der Schule abzubilden, weil sich die „Gewalt", die hier unterstellt wird, nicht gleich in Anzeigen bei der Polizei niederschlägt.

Leicht ist es auch deshalb nicht, weil bei Zweifeln an der behaupteten Entwicklung häufig darauf ausgewichen wird, statt der quantitativen eine qualitative Verschärfung des Problems vorzuschieben: „Früher war in Raufereien das schlimmste der ‚Schwitzkasten', heute gibt es auch schon Tritte gegen den Kopf." (Diese mythischen Tritte auf den schon am Boden Liegenden und gegen seinen Kopf hat der Erzähler gewöhnlich nicht selbst gesehen, sondern seinerseits erzählt bekommen, weiß nicht mehr genau, von wem, noch, woher der wieder die Information hatte – und wahrscheinlich stammt das Bild aus US-amerikanischen Spielfilmen.)

Seit einigen Jahren wird versucht, in Umfragen das Ausmaß von Gewalterfahrungen gegenüber solchen Behauptungen ein wenig zu objektivieren. Freilich gibt es da erst recht Probleme und Methoden-Fallen.

Es erscheint zunächst am praktikabelsten, die Gewalterfahrungen bei geeigneten Personen zu erfragen. Allerdings: Wer sind geeignete Personen? Und wonach fragt man sie?

Die möglichen Entscheidungen in den beiden Fragen hängen zusammen:

Die allgemeinste Frage ist, ob „Gewalt" (oder „Kriminalität" – was beileibe nicht identisch ist, weil der überwiegende Teil jedenfalls der registrierten Anzeigen Eigentumsprobleme betrifft) heute ein Problem sei. In Umfragen werden immer wieder Problemkataloge zur Reihung nach Dringlichkeit vorgegeben. Üblicherweise rangiert „Angst vor" oder „Besorgnis über" Kriminalität kurz nach den stärksten Sorgen, die wir uns machen: daß der Arbeitsplatz und damit des Einkommen nicht verloren geht und daß wir gesund bleiben. (Das kann alles in unterschiedlichen Formulierungen vorkommen und sich umsetzen in Besorgnis um das Florieren der Wirtschaft oder die Bewältigung von Umweltproblemen oder die Forderung nach energischen politischen oder

Verwaltungs-Maßnahmen in diesen Bereichen. Aber im Grunde läuft es immer auf die alte Sprichwort-Weisheit hinaus: Lieber reich und gesund als arm und krank.) über das tatsächliche Ausmaß von vorkommender „Gewalt" und „Kriminalität" (oder auch von Einkommensproblemen) wird man aus den Prozentzahlen von entsprechend Besorgten nichts aussagen wollen.

Eine erste Einengung geschieht manchmal dadurch, daß die Frage auf eine bestimmte Institution und eine bestimmte Zeit bezogen wird. Die Institution ist am häufigsten die Schule, was mit der guten Skandalisierbarkeit dieser Einrichtung zu tun hat. Es werden also Personen befragt, ob „an ihrer Schule" „Gewalt" vorkomme, in letzter Zeit vorkomme, in letzter Zeit zugenommen habe. Anfangs waren das – weil es leichter geht – Schuldirektoren und Lehrer, inzwischen werden auch die Schüler so befragt.

Eine weitere Einengung ist, daß doch die „Gewalt" ein bißchen spezifiziert wird – Beleidigungen, Beschimpfungen, Raufereien, im Extrem der Einsatz von Waffen. Freilich hat sich dabei als eine Standard-Fehlform herausgebildet, daß danach gefragt wird, ob solche Ereignisse an der Schule oft – gelegentlich – selten – nie vorkämen. Was lernen wir aber, wenn 52% der befragten Schuldirektoren, Lehrer oder Schüler angeben, an ihrer Schule gebe es „selten" (oder „höchstens 1-2mal im Jahr" oder wie immer die Formulierung jeweils ist, jedenfalls also öfter als „nie") eine Rauferei, oder gar eine „ernsthafte Rauferei" oder sogar eine „Waffe" zu sehen (die gewöhnlich ein Taschenmesser sein wird, aber danach kann man, weil es ohnehin ein seltenes Ereignis ist, nicht mehr fragen)? Wie viele Raufereien sind das, von denen wir da erfahren? Bei 100 Befragten 26 Raufereien (weil dazu immer zwei gehören) oder im Extrem nur eine, die von mehr als der Hälfte der Befragten beobachtet wurde, oder irgendeine Zahl dazwischen mit jeweils unterschiedlich großem Publikum? Was wird wohl das Ergebnis sein, sollte es an der Schule eine Klasse geben, in der die Umgangsformen eher rauh sind, während es in den anderen friedlich zugeht? Und was ist eigentlich mit den Befragten los, die dergleichen „nie" oder „oft" wahrgenommen haben wollen? Wer von ihnen ist glaubwürdig?

Wenn sie sich überhaupt auf eine äußere Realität beziehen, dann können solche Prozentzahlen allenfalls indizieren, wie öf-

fentlich gestänkert, gerauft oder mit dem Messer hantiert wird, so daß viele oder nur wenige davon wissen. Ein Indikator für irgendein Ausmaß von „Gewalt" kann das nicht sein.

Dazu wird er auch nicht, wenn man die Frage noch schwieriger macht und nach einer Veränderung oder Entwicklung in diesem Ausmaß fragt. „Hat nach Ihren Beobachtungen in letzter Zeit die Gewalt an Ihrer Schule zugenommen?" – das klingt wie eine Frage nach Fakten und Beobachtungsdaten, ist aber tatsächlich noch weniger als solche zu beantworten als die eben behandelte nach der einfachen Häufigkeit. Selbst wenn es möglich wäre, dabei von der unbrauchbaren Kategorie „Gewalt" auf Spezifischeres (wie etwa „Rauferei") zu kommen und tatsächlich beobachtete Vorkommnisse von solchen zu unterscheiden, von denen man nur reden gehört hat, ließe sich eine Entwicklung nur mit großem Aufwand und großer Unsicherheit redlich konstatieren. Tatsächlich fällt uns allen die Antwort auf diese Art von Frage sehr leicht – was nur der Fall sein kann, weil wir uns nicht mit Faktenprüfung aufhalten, sondern tatsächlich in diesen Antworten unsere Einschätzung des allgemeinen Zustands der „heutigen Jugend" oder gleich „der Welt" abgeben. Diese Einschätzung aber ist ein kompliziert determiniertes Verstimmungsprodukt, für dessen Zustandekommen die realen Verhältnisse wahrscheinlich auch einen, aber wohl nicht sehr großen Beitrag leisten.

Häufigkeitsabschätzungen sind einzig möglich, wenn man konkrete Ereignisse und Erlebnisse abfragt. Dann sind Aussagen möglich wie: „28% der Schüler haben im letzten Jahr an wenigstens einer Rauferei teilgenommen." (Unklar ist jetzt nur mehr, was „Rauferei" bedeutet – zwischen Kräftemessen und Gerangel, dem wütenden Versuch, ernsthaft Schmerzen zuzufügen, und dem gemeinsamen Eindreschen auf jemanden mit dem Risiko einer Verletzung mit mehr oder weniger langfristigen Folgen.) Über irgendwelche Veränderungen solcher Häufigkeiten weiß man dann noch immer nichts.

Wir haben in mehreren Untersuchungen diese und ähnliche Fragen empirisch zu klären versucht.[1] Das schwierige Problem der Veränderung wurde dabei als Vergleich der Generationen operationalisiert: Es wurden nicht nur Jugendliche über ihre derzeitigen und kurz zurückliegenden Gewalterfahrungen befragt, sondern auch Erwachsene über die verschieden weit zurückliegenden Gewalterfahrungen ihrer Jugend.[2] In jedem Fall erfährt man so – im Gegensatz zu anderen Jugenduntersuchungen, in denen meist der Vergleich mit den Erwachsenen nicht möglich ist – einiges über das Generationenverhältnis und das ist ohnehin in der Jugendforschung die interessanteste Information.

Der gesellschaftliche und persönliche Stellenwert von Gewaltfähigkeit

Kindheit und Jugend sind heute bei uns die Lebensphasen, in denen am ehesten Gewalterfahrungen gemacht werden. Zwischen Kindern und von Erwachsenen zu Kindern herrscht weniger Distanz als zwischen Erwachsenen. Kinder unterstehen einem besonderen Schutz, damit aber zugleich einem besonderen Autoritätsverhältnis. Man kann Kinder „zu ihrem eigenen Besten" in einer Form zurechtweisen oder ihnen Handlungen verbieten, wie es Erwachsenen gegenüber ganz unmöglich wäre – und zwar nicht nur physisch unmöglich durchzusetzen, sondern vor allem sozial „unmöglich" im Sinn von ungehörig. Dazu gehört auch die Freiheit, sie körperlich anzufassen und körperlich an Handlungen zu hindern, wie man es sich wieder Erwachsenen gegenüber nie leisten könnte. Die körperliche Bestrafung, die bis vor kurzem noch ein Recht von „Erziehungsberechtigten" war, ergibt sich daraus in einer so schuld- und strafversessenen Gesellschaft wie unserer sehr schnell und leicht.

Aber auch Kinder und Jugendliche im Umgang miteinander sind lange weniger körperlich distanziert und sind auch leichter bereit, einen Konflikt mit körperlichen Mitteln lösen zu wollen, als es Erwachsene später sind. Manches davon ist einfach naiv selbstbezogen (das Kind, das von einem Gegenstand fasziniert ist, greift einfach zu, ohne sich viel um die Interessen anderer zu kümmern), viel davon ist spielerisch und ritualisiert, einiges ist hilfloses, zorniges Um-sich-Schlagen, einiges auch Mißhandeln von Wehrlosen. Das Spektrum der Motive ist nicht weniger breit als bei Erwachsenen, nur die Mittel sind andere.

Der Übergang zur erwachsenen (relativen) Körperferne der sozialen Interaktionen erfolgt allmählich, nach sozialen Positio-

nen unterschiedlich und in sich widersprüchlich in der Jugend. Der Widerspruch besteht darin, daß in unserer Kultur Körperlichkeit zugleich verboten und herausgefordert, tabuisiert und hochgeschätzt, unterdrückt und beruflich und kommerziell benützt wird. Das betrifft Männer und Frauen in unterschiedlicher Weise: Körperbetonte Weiblichkeit wird in eine erotische und Schönheitskonkurrenz, Männlichkeit in eine aggressive und Tüchtigkeitskonkurrenz gezwungen. Im Schichtunterschied beruht die Unterschicht-Körperlichkeit eher auf Unempfindlichkeit und Rücksichtslosigkeit (auch sich selbst gegenüber), die Oberschicht-Körperlichkeit auf gepflegter, gesunder und mühelos-eleganter Leistungsfähigkeit.

Historisch wie in der persönlichen Entwicklung ist diese Körperferne der Interaktionen als Ergebnis einer Disziplinierung zu verstehen und das heißt: nicht als Produkt von Unterdrückung einer dann als spontan und ursprünglich angenommenen Körperlichkeit, sondern als das der Kultivierung von Verbalität und Indirektheit im Umgang und des Funktionslos-Werdens bestimmter Formen von direkter Körperlichkeit. Das unmittelbare Zugreifen muß nicht verboten werden, wenn man damit einfach sein Ziel (etwa des Besitzens) nicht erreicht. Zuschlagen muß nicht unterdrückt werden, wenn man sich damit nur „unmöglich" machen kann und wenn sich das angestrebte Ziel nur durch eine längere und komplizierte Intrige erreichen läßt.

Man muß die körperlichen wie die körperfernen Umgangsformen in gleicher Weise lernen und üben. Das naiv-selbstbezogene spontane Zufassen des kleinen Kindes muß zumindest mit einer Reihe von anderen sozialen Fertigkeit angereichert und umgeben werden, wenn es längerfristig und im Rahmen einer größeren Zahl von Zielen und Wünschen, die verfolgt werden, erfolgreich sein soll. Umgekehrt muß man Aggressivität als die Fähigkeit, sich körperlich durchzusetzen, selbst lernen, besonders die zugehörige Wutfähigkeit. Erfolgreich prügeln kann nur, wer neben verschiedenen Kampftechniken die Fähigkeit erworben hat, vor den Schäden, die er am Gegner anrichtet und die er sich selbst zuziehen kann, nicht zurückzuschrecken.

Die Annahme ist nicht zu weit hergeholt, daß man solche Härte am ehesten in einer Lebensweise erwirbt, in der man sich irgendwelche Weichheiten und Schwächen nicht leisten kann, in der das Leben ein Kampf ist und in der einem nichts geschenkt wird.

Die Entwicklung der Formen von unmittelbar körperlicher Interaktion wird kompliziert dadurch, daß sie eng mit Männlichkeit und Weiblichkeit verbunden werden – ein Problem, das sich in der Pubertät und der anschließenden Jugendphase besonders aktualisiert. Die Disziplinierung bleibt widersprüchlich, weil genau in dieser Phase der Jugend Körperlichkeit besonders sexualisiert und erotisiert wird – und das von der gesellschaftlichen Seite, die sexualisierte Jugendlichkeit in vielfachen wirtschaftlichen und politischen Verwendungen benützt, wie auch von der persönlichen Seite, auf der das auf Körperlichkeit reduzierte „Minimal-Selbst" (Lasch) besonders gepflegt, auto-erotisch besetzt und für die eigene „Marktgängigkeit" instrumentalisiert wird. Der hohen Disziplinertheit körperferner Interaktionsformen besonders im Arbeitsbereich entspricht also geradezu die Gegentendenz besonders hervorgehobener jugendlicher Körperlichkeit vor allem in der Freizeit.[3]

Das Vermögen zu körperlicher Gewalttätigkeit wird daher gerade in der Jugend mit Männlichkeit (und dadurch mit Un-Weiblichkeit) konnotiert. Es wird zwar auch gegen Frauen, in erster Linie aber zwischen Männern eingesetzt: Gewalttätigkeit geht am häufigsten von jungen Männern aus und trifft am häufigsten junge Männer. (Das gilt übrigens auch für andere körperliche Risiken, wie etwa Unfälle.) Gewalttätigkeit und damit das Eingehen von körperlichen Risiken ist ein Mittel in der Männlichkeitskonkurrenz.

Damit ist weniger ihr Einsatz als ihre Darstellung auch ein Mittel im Generationenkonflikt: Demonstrative Gewaltfähigkeit kann die Eltern provozieren, die dergleichen ablehnen und fürchten. Die Ablösung jedenfalls der jungen Männer hat sich klassisch darin manifestiert, daß sie körperlich gleichwertig und daher nicht mehr (ungestraft) körperlich zu „züchtigen" waren. Ansonsten besteht bis heute ein Aspekt des Generationenverhältnisses darin, daß die Gewaltfähigkeit der jungen Männer im Auftrag (und nur im Auftrag) von Autoritätspersonen (herkömmlich alte Männer) eingesetzt wird, nämlich im Militär. Die Androhung, das auch für eigene Zwecke und also ohne einen solchen Auftrag tun

zu können und zu wollen, ist eine der Waffen im Generationenkonflikt.

Schließlich spielt Gewaltfähigkeit noch eine besondere Rolle im Verhältnis der gesellschaftlichen Klassen und genauer in dem von Hand- und Kopfarbeit: Zu einer harten handarbeiterischen Männlichkeit gehört auch die Fähigkeit zu körperlicher Wehrhaftigkeit, wenn nicht Aggressivität. Umgekehrt hält man sich in kopfarbeiterischen Positionen etwas darauf zugute, daß man nicht zu solchen „rohen" Umgangsformen neigt – und wird im Gegenzug auch ein wenig verachtet, weil man zu ihnen nicht imstande ist. Körperliche Gewalttätigkeit und ihre Zensur und moralische Verurteilung und Ablehnung sind Mittel der gesellschaftlichen Distinktion und der Abgrenzung von Subkulturen.

Körperliche Gewalttätigkeit und die Fähigkeit zu ihr ist also ein Ausweis von Männlichkeit und zwar vor allem einer handarbeiterischen, unterschichtigen Männlichkeit. Darüber vermittelt wird zumindest ihre Darstellung, seltener, aber doch gelegentlich ihr Einsatz zu einer Ressource im Geschlechterkampf, im Generationenkonflikt und in der Klassendistinktion. In der Jugend, in der Männlichkeit und Weiblichkeit einerseits unsicher sind, andererseits besonders „nachgefragt" und gesellschaftlich ausgenützt werden, bekommt damit Gewalttätigkeit einen besonderen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Stellenwert. Viel wichtiger als ihr tatsächlicher Einsatz ist außerhalb von Kriegssituationen ihre Darstellung in Produkten der Unterhaltungsindustrie wie auch in alltäglichen Interaktionen. „Über Gewalt reden" steht im Vordergrund.

Entwicklungstendenzen

Eine bis vor kurzem vorherrschende Vorstellung ging davon aus, daß zumindest in unseren Breiten die Umgangsformen immer friedlicher, disziplinierter und „zivilisierter" werden. Wissenschaftlich wurde das schon von Freud als Vorgang einer zunehmenden Triebunterdrückung und „Unbehagen in der Kultur", neuerdings wirksam von Norbert Elias als „Prozeß der Zivilisation" beschrieben. Populär wie wissenschaftlich sind das sehr schwammige Vorstellungen, bei denen unklar bleibt, welche Zeit-

räume da eigentlich gemeint sind (meist recht große) und was die genauen Indikatoren für einen solchen Vorgang sein sollen.

Sofern dabei Gewalttätigkeit und ihre Vermeidung eine Rolle spielen, stimmt die globale Vorstellung sicher nicht: Das 20. Jahrhundert ist jedenfalls bei uns in seiner ersten Hälfte wahrscheinlich das barbarischste der Geschichte, weltweit gilt das vermutlich erst recht und auch über 1945 hinaus. Es ist aber kleinräumiger und zeitlich begrenzter in den 60er Jahren beginnend ein Vorgang des „Wertewandels" beobachtet worden, zu dem „anti-autoritär" auch eine verstärkte Ablehnung von Gewalttätigkeit gehört und der besonders die familiären und erzieherischen Beziehungen verbessert (und insgesamt Autoritätsbeziehungen entschärft) hat. Nach akzeptiertem Verständnis hatte dieser Prozeß mit selbstverständlich gewordenem Wohlstand und also, technisch gesprochen, mit der Durchsetzung des fordistischen Modells von Wirtschaften und Konsumieren zu tun. Es gibt also keinen Grund, daraus eine fortdauernde Tendenz zu machen, vielmehr ist dieser Prozeß durchaus als reversibel anzunehmen.

In der Sozialstruktur sitzt jener Wertewandel auf der Vergrößerung und der vergrößerten Bedeutung des gebildeten Anteils der Bevölkerung auf – eine längerfristige Entwicklung, in der bei uns zuerst der Landwirtschafts-, dann der Industrie-Anteil der Wirtschaft und damit der arbeitenden Bevölkerung zurückgegangen ist, die aber, wieder in den 60er Jahren beginnend, auch durch Bildungspolitik nachhaltig unterstützt wurde und die vorläufig, trotz einiger politischer Versuche zum Zurückschrauben, noch anhält. Diese Bildungspolitik ist vor allem den jungen Frauen aus den gebildeten Schichten zugute gekommen und hat ihre Konkurrenzfähigkeit auf einigen Arbeitsmärkten, damit auch ihre Selbständigkeit in der Lebensführung und -planung verbessert – auch das eine Entwicklung, die trotz gelegentlicher Rückschläge noch vorangeht. Es gibt also einiges an gesellschaftlichen Grundlagen für eine Kontinuität dessen, was als „Wertewandel" begonnen hatte.

Für Diskontinuität spricht, daß jene fordistische Wohlstandsökonomie auch bei uns zusammengebrochen ist und einer „gespaltenen Gesellschaft" bei forcierter internationaler Arbeitstei-

lung Platz gemacht hat. Im europäischen Vereinigungsschock (das meint nicht die EU, sondern den Zusammenbruch der kommunistischen Regime und ihrer Teilung Europas) haben sich bei uns Unsicherheit und Kleinmut, der konservative Wille zur Bewahrung der eigenen Privilegien und damit zur Ausgrenzung von Konkurrenten, unter den „Erfolgreichen" und ihren Politikern ebenso wie in den unmittelbar bedrohten Schichten der „Modernisierungsverlierer", besonders breit gemacht. Unter den Imperativen einer Politik der „Budget-Sanierung" und damit der Ent-Staatlichung wurde der Rückzug aus staatlichen Transfer-Leistungen versucht und durch die Diffamierung von „Schmarotzern", also durch Ausschluß-Drohungen vorbereitet und angekündigt. Die Rhetorik der staatlichen Zuständigkeit für Wohlstandssicherung und sozialen Ausgleich wurde abgelöst durch Aufforderungen, selbst für sich zu sorgen, selbst unternehmerisch aktiv zu sein oder aber sich einzuschränken.

In dieser Entwicklung hat etwas wie ein „Aufstand gegen die Gebildeten" (und ihre „Softie"-Haltungen) stattgefunden, der zunächst wirtschaftlich – als Freude an Tüchtigkeit und Konkurrenz, damit verbunden Verachtung für Armut und Versagen und die entsprechende Unwilligkeit, sie sozialpolitisch abzufedern – propagiert wurde, der sich aber auch politisch – als „Politikverdrossenheit" – artikuliert und – rechts-populistisch als Egoismus- und Selbstschutz-Bewegung – organisieren läßt. Die unterschichtig gewaltfähige Männlichkeit, ihre Bereitschaft, in der Konkurrenz, in der einem nichts geschenkt wird, nicht gleich Berechtigte (vor allem und am einfachsten Ausländer) auch hinauswerfen zu lassen, das Ressentiment gegen „die Privilegierten" und gegen die Emanzipation der Frauen – all diese Versuche, sich selbst und seinesgleichen zuletzt auf Kosten Schwächerer in den Vordergrund zu schieben, melden neue Beachtlichkeit an und die Bereitschaft, nötigenfalls die Beachtung auch zu erzwingen. Eines der Mittel dazu waren (und sind?) „rechte" Gewalttaten, in denen dramatisiert das Ausmaß des Notstands, aber auch der eigenen Aktionsbereitschaft gegen die bedrohlichen Ausländer und ihre inländischen Freunde demonstriert wird.

Die öffentliche Skandalisierung von „zunehmender Gewalt" und „gewalttätiger Jugend" u.ä., von der die letzten zehn oder so

Jahre beherrscht waren, stellt einerseits diese neue Ressentiment-Männlichkeit öffentlich dar, sie ist aber zugleich auch die Gegenwehr der Gebildeten und der Frauen gegen diese Ressentiment-Bewegung. Die beiden Motive schaukeln sich gegenseitig auf.

Die Ergebnisse aus der Umfrage 1994/95 bestätigen diese Interpretation:

In den Berichten über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend zeigt sich zwischen den Generationen (der heute 14-25, der 25-40 und der 40-60jährigen), also über einen Berichtszeitraum von etwa fünfzig Jahren, Gleichbleiben oder Rückgang der „harten" Gewalterfahrungen (Prügel und Watschen) zwischen Gleichaltrigen und durch Autoritäten in Schule, Familie und Arbeit. Hingegen nehmen Berichte über Pöbeleien, Beleidigungen, Bestrafungen, ungerechte Behandlung u.ä. sowie die von Gewalterfahrungen in der Freizeit deutlich zu.

Körperliche Mißhandlungen im Autoritätsverhältnis sind (erwartungsgemäß) eher zurückgegangen, aber der Ton ist rauher geworden oder wird zumindest weniger hingenommen. Und natürlich ist nach wie vor die Schule der Ort, an dem sich (mit der dort verbrachten Zeit) solche Erlebnisse zwischen den Jugendlichen häufen, auch wenn der Stellenwert der Schule heute abnimmt, weil Freizeiteinrichtungen mehr Zeit und Aktivitäten aufnehmen. Übrigens häufen sich die Gewalterfahrungen eher auf dem Land und nicht in den großen Städten und schon gar nicht in Wien.

Über die Generationen zurückgegangen ist auch die Bereitschaft, „rechten Sprüchen" zuzustimmen. Das Zentrum dieser Haltungen ist ein neid- und konkurrenzgeprägter Wohlstands-Chauvinismus, der sich als „Ausländer raus" und um die Berechtigung zum Bezug von Sozialleistungen organisiert. Nationalismus, Autoritarismus bis Neo-Nazismus sind davon (relativ) unabhängige politische Äußerungsformen.

Beide, Gewalterfahrungen wie rechte Sprüche, sind eine Domäne der Unterschicht. Allerdings hat sich über die Generationen der Unterschied zwischen den Bildungsschichten verringert: In der Unterschicht werden Gewalterfahrungen und rechte Sprüche seltener, bei den Gebildeten, wo das alles insgesamt weniger häufig ist, gibt es in der jüngsten Generation einen Anstieg: Die

Maturanten nähern sich den Lehrlingen und Hauptschülern, sie übernehmen die Selbstdarstellung (von Konkurrenz und harter Männlichkeit) der Unterschicht. Sie tun das besonders älteren Personen gegenüber und agieren also damit im Generationenkonflikt: Durch Grobheit, Härte und Wehrhaftigkeit können sie sich von der älteren Generation absetzen. Die Unterschicht-Jugendlichen tun das nicht: Sie sind friedlicher und liberaler als ältere Generationen. Die Frauen, übrigens, machen da mit: Sie berichten zwar durchgängig weniger Gewalterfahrungen als die Männer, sind aber genauso zu rechten Sprüchen bereit. Härte und Konkurrenz stehen ihren genauso zur Verfügung. Die davon (wieder) geprägte Männlichkeit wird von ihnen eher unterstützt als entlegitimiert.

Der Generationenkonflikt findet sich auch in den Schulen. Seine Grundlage dort ist, daß Lehrer (im Gegensatz zu Lehrerinnen) sich als betont friedfertig und wenig körperlich „wehrhaft" darstellen. (Natürlich variiert das nach Schultypen.) Dem setzen die Schüler / innen vor allem in der AHS ihre extra stark aufgetragene Wehrhaftigkeit und Gewaltfähigkeit entgegen. Die tatsächlichen Gewalterfahrungen von Schüler / inne / n und Lehrer / inne / n sind aber in Haupt- und Berufsschulen erhöht. Dem entspricht auch eine gewisse Härte und Rauhheit des Umgangs in der Kollegenschaft und im Erziehungsstil: Nach eigenen Angaben neigen auch die Lehrer / innen zu mehr an (verbaler) Grobheit ihren Schüler / inne / n als ihren eigenen Kindern gegenüber – und das besonders in den genannten Schultypen. Bemerkenswert ist, daß die Zustimmung zu rechten Sprüchen nicht nur bei den Schüler / inne / n nach Schultypen differiert, sondern (trotz deren zum Teil anderer Schichtposition) ebenso bei den Lehrer / inne / n.

Fazit: Berichte über Gewalterfahrungen und Gewaltbereitschaft, die sich mit kraftvoll / rücksichtslosen rechten Sprüchen verbinden, unterscheiden sich am stärksten zwischen verschiedenen Bildungsmilieus und den zugehörigen Schultypen. Die Zunahme solcher Berichte beruht auf ihrer Eignung zur Provokation im Generationenkonflikt besonders in den Familien und Schulen der gebildeten Schichten.

Anmerkungen:

[1] Dazu wurden in der Hauptsache zwei Fragenkomplexe bearbeitet: Gewalterfahrungen in der Jugend samt dem zugehörigen Reden über „Gewalt" und die Zustimmung zu rechts-populistischen Aussagen, die derzeit in der Politik vorgegeben werden. Diese Untersuchungen wurden vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung finanziert. (Dort können auch die ausführlichen Forschungsberichte angefordert werden.)
1992 haben wir in Wiener Jugendzentren, Lehrlingsheimen, Gymnasien und Universitätsseminaren Gruppendiskussionen über „Gewalterfahrungen" geführt und in einer anschließenden Fragebogen-Erhebung in denselben Populationen und zusätzlich bei Personen aus der Elterngeneration die Ergebnisse weiter ausgearbeitet. In einer weiteren Untersuchung steht uns Material aus einer österreichweiten Umfrage zur Verfügung, die im Winter 1994/95 vom Fessel-Institut Wien (Projektleitung Cordula Oeltze) mit einem von uns entworfenen Fragebogen durchgeführt wurde. Dabei stehen – anders als in der ersten Untersuchung, in der es primär um Banden und ihre Aktivitäten ging – diesmal die schulischen Gewalterfahrungen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Vordergrund.
Vergl. an Veröffentlichungen bes. Inge Karazman-Morawetz & Heinz Steinert, „Gewalterfahrungen Jugendlicher", in: Hans-Uwe Otto & Roland Merten, (Hg.), Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch, Opladen (Leske + Budrich), 1993, S. 147-156; Inge Karazman-Morawetz & Heinz Steinert, „Der öffentliche Gewalt-Diskurs und die Gewalt-Erfahrungen Jugendlicher", in: Herbert Janig & Bernhard Rathmayr, (Hg.), Wartezeit. Studien zu den Lebensverhältnissen Jugendlicher in Österreich, Innsbruck (Österreichischer StudienVerlag), 1994, S. 269-296; Heinz Steinert, „Über Gewalt reden", in: Werner Bergmann & Rainer Erb, (Hg.), Neonazismus und rechte Subkultur, Berlin (Metropol), 1994, S. 99-124; Heinz Steinert, „‚Die Jugend wird immer gewalttätiger'. Ein Essay über die Glaubwürdigkeit einer populären Parole", in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15, 1995, S. 89-99. In diesen Aufsätzen finden sich auch die Literaturverweise, auf die hier verzichtet wird.

[2] Die Probleme dieses Zugangs liegen auf der Hand: Wie bei aller „oral history" muß man mit Erinnerungsverfälschungen und strategischen Rekonstruktionen rechnen – was aber, nur graduell vermindert und teilweise durch Aktualität sogar verschärft, auch für Berichte über derzeitige, kurz zurückliegende Erfahrungen gilt. Wir können diese Effekte kennenlernen und kontrollieren über Fragen zur Bedeutung von Gewalterfahrungen im Bekanntenkreis (sind sie ehrenvoll oder muß man sich dafür schämen?) und über die Interviewereffekte.

[3] Das heißt übrigens keineswegs, daß die Arbeit entsexualisiert wäre – unsere Arbeitsteilung beruht in der Lohnarbeit wie in der Reproduktionsarbeit vielmehr zentral auf der Ausnützung der Geschlechterunterschiede –, es heißt nur, daß sie enterotisiert ist, und selbst das nur oberflächlich – jede größere Lohnarbeitsorganisation ist zugleich ein erotischer und Heiratsmarkt, nur muß dieser Aspekt strikt informell gehalten und entsprechend unsichtig gehandhabt werden.

Alfred Schirlbauer

Im Schatten des pädagogischen Eros

Ent-täuschende Bemerkungen über die Kunst, Schüler in der Schule bei der Stange des Lernens zu halten

Den Anlaß zu den nachstehenden Überlegungen bilden jüngere und jüngste Meldungen über zunehmende aggressive Handlungen im Alltag des Schullebens. Nach den bereits bekannten Horrormeldungen aus den USA und nicht minder betrüblichen aus Deutschland[1] mehren sich nun auch Klagen hierzulande. Die Lehrer seien – so heißt es – am Rande ihrer Kräfte, schafften es kaum, „über die Runden" zu kommen (die Redewendung aus der Boxersprache ist nicht zufällig).

Zumal in der *Pflicht*schule (speziell natürlich in der Hauptschule) finde man zunehmend Schüler mit mangelnder Konzentration, starker Motorik, fehlender psychischer Stabilität, Verweigerungshaltung und Aggressionen.

Auffällig an derartigen Meldungen scheint mir zunächst das distanziert-analytisch gehaltene, vielfach psychologisch getönte Vokabular im Reden über eben diese Phänomene.

Nicht länger handelt es sich bei den quantitativ zunehmenden Problemschülern um Lausbuben, Frechdachse, Faulpelze, Bengel, Flegel u.ä., vielmehr ist von Verhaltensauffälligen, psychisch mehr oder minder gestörten Kindern und Jugendlichen die Rede.[2]

Die massenmedial geführten Diskussionen enden zumeist mit dem Ruf nach besserer pädagogisch-psychologischer Ausbildung des Lehrers, mit der Forderung, den in Ansätzen bereits bestehenden Stab von Beratungslehrern, Lehrerbetreuern, Supervisoren etc. auszubauen, letztlich der Forderung nach mehr (finanziellen) Mitteln.

Dabei scheint die Auffassung vorzuherrschen, die Schule als solche sei in Ordnung, auch die Lehrerschaft als solche sei im Prinzip ohne Fehl und Tadel (mit der Einschränkung eben, sie bräuchte mehr von dem, was sie in Ansätzen bereits hat), bloß die Schüler seien gestört und radikal verändert, es gäbe keine richtigen Schüler mehr. Unausgesprochen mitgeführt in solchen Diskussionen wird dabei die Meinung, früher sei es anders gewesen, die Zahl der „gestörten" Kinder sei geringer gewesen oder solche hätte es überhaupt nicht gegeben.

Historisch stimmt das natürlich nicht. Daran ist allenfalls eines richtig, nämlich, daß das heute übliche psychologische Vokabular und Interpretationsmuster gefehlt hat.

Genau insofern wird man in der diesbezüglich älteren Literatur – und diese gibt es zuhauf – zur Schulzucht, zur Schuldisziplin, zum Problem des Gehorsams, der Ordnung in Schule und Unterricht nichts finden, was nach psychischen Störungen, Aggressionen, Verhaltensauffälligkeiten u.ä. klingt.

Das Problem, das es durchaus gab, wurde so nicht gesehen und beschrieben. Auch der Umgang mit dem Problem war demgemäß ein anderer. Es war kein Gegenstand psychologischer Analysen und entsprechender Taktiken. Vielmehr war es Gegenstand herrschaftlich-machtmäßiger, gewaltförmiger Bewältigung, wurde bekämpft mit mehr oder minder ausgeklügelten Strafpraktiken und -ritualen, Belohnungssystemen und -ritualen. Kurz: Die Tatsache, daß Schüler in der Regel nicht freiwillig sich am Ort des Geschehens aufhalten, daß sie noch weniger freiwillig ihre Zustimmung zu dem geben, was hier mit ihnen geschehen soll, war nicht didaktifiziert[3], psychologisiert, auch nicht pathologisiert, sondern „lediglich" ein Problem effektiver Herrschaft und Machtausübung.

1. Lehr-Herrschaft

So jedenfalls sieht es – und dieser „Point of view" scheint mir einen weiten schulkritischen Horizont zu eröffnen – Friedrich Thiemann, wenn er schreibt:

„Die Schulen sind (zwar) keine düsteren Strafanstalten mehr. Schulherrschaft erscheint kaum noch in Form von Bestrafungen. Das bedeutet jedoch nicht, daß sie aufgehoben ist – sie nimmt nur andere Formen an. Denn im Alltag der Schule bleibt das grundlegende Problem bestehen, daß die Schüler der Schullehre freiwillig ihre Zustimmung nicht geben. Ihre folgsame Zustimmung muß immer erst herbeigeführt werden."[4]

Und an anderer Stelle formuliert er:
„Was sich im Verlauf des 19. und mehr noch des 20. Jahrhunderts ändert, ist der Repressionsmechanismus. Die Instrumentarien der direkten Gewalt, welche die Schule zur Befriedung ihrer Zöglinge zur Verfügung stellte, werden sozusagen versachlicht und transformieren sich in Apparate und Regelsysteme ... An die Stelle sichtbarer autoritärer Gewaltherrschaft tritt immer mehr eine Art psychotechnologischen Managements, das den Schulunterricht derart zu steuern versucht, daß strukturell erzeugte Konfliktpotentiale durch technische Mittel für die Dauer einer Schulstunde beruhigt werden.

Das Problem ist, daß der Übergang von der autoritären Schulanstalt, in der die Lehre durch offensichtlich gewaltförmige Instrumentarien gesichert war, zu einem Typus technologischer Schul-Herrschaft noch nicht glückt."[5]

Nach wie vor geht es darum, die Loyalität der Lernenden her- und sicherzustellen, nicht länger mehr aber dürfen Lehrer sich der traditionell üblichen Mittel bedienen. Die liberalisierten Schulverfassungen verbieten solches, die Wellen der Humanisierung der Schule seit der Reformpädagogik haben den Lehrern alle sichtbaren Gewaltmittel aus den Händen genommen.

Was dem Lehrer bleibt, um Macht zu demonstrieren, Souveränität zu suggerieren, ist sein Körper als Lehr-Körper, ist seine Person. Was ihm bleibt, ist die Modulation seiner Person zur Lehr-Person. Rohrstock und Katheder muß er inkorporieren.

Naiv ist es also – wie jüngst geschehen[6] –, zu bedauern, daß Lehrer ein Privatgesicht und ein Schulgesicht haben. Denn der schulförmige Modus der Herstellung des Zusammenhangs von Lehren und Lernen erfordert gerade dieses.

Thiemann analysiert in dem zitierten Bändchen „Schulszenen" daher vor allem die Verwandlung der Stimmen von Lehrern zu Lehr-Stimmen, die Modifikation des Blicks der Augen zum Lehr- und Kontrollblick, schließlich die spezifische Art von Lehrern und Lehrerinnen, sich im Klassenraum zu bewegen.[7]

Mit dem Privatgesicht, mit dem Privathabitus, mit dem Privatkörper kann man nicht unterrichten, vor allem aber eines nicht: Die zum Zwecke von Unterricht erforderliche prinzipielle Zustimmung und Loyalität der Lernsubjekte herstellen. Was der

Lehrer also braucht, nachdem ihm die äußeren Insignien der Lehr-Gewalt genommen sind, ist nichts Geringeres als „Persönlichkeit", die Aura des Autoritären.[8]

Diese sieht etwa folgendermaßen aus: Die Strahlkraft kann auch geringer ausfallen, fehlen darf sie nicht. Kurt Zeidler schreibt 1926: „Wo er (der Hauptlehrer des Schülers Zeidler) sich sehen ließ, da glättete alle Unruhe sich zu respektvollem Schweigen, und wenn er während der Pause selber die Hofaufsicht führte, mit auf dem Rücken zusammengelegten Händen, die rechte Schulter leicht hängen lassend, und seine Augen uns anblitzten unter den buschigen Brauen hervor oder seine Stimme uns andonnerte, da glaubten wir einen Gewaltigen der Erde zu spüren ..., war er auch die Ursache mancher jungen Bitternis ... im Grunde ließ keiner etwas auf ihn kommen, alle wußten seine harte Pflichttreue und rücksichtslose Gerechtigkeit zu schätzen und gewöhnten sich, die damit verbundene Herbigkeit und Strenge in Kauf zu nehmen ... ein anerkennendes Wort, gar ein Lächeln als karger Ausdruck seines Wohlwollens war höchste Anerkennung ..."[9]

2. Persönlichkeit

Auf den Begriff gebracht, heißt dies – bei Adorno etwa – folgendes:

„ Das Kriterium von Persönlichkeit ist im allgemeinen Gewalt und Macht, Herrschaft über Menschen ... im Stichwort Persönlichkeit ist stillschweigend starke Person mitgedacht. Aber Stärke als Fähigkeit, andere sich gefügig zu machen, ist gar nicht eins mit der Qualität eines Menschen." Die Kritik an Persönlichkeit als Ideal des 19. Jahrhunderts verschärfend, fährt er fort: „Die als Persönlichkeiten verherrlicht werden, müssen gar nicht bedeutend, reich in sich, differenziert, produktiv, klug oder wahrhaft gütig sein. Solchen, die wirklich etwas sind, fehlt häufig die Beziehung zur Herrschaft über Menschen, die im Begriff der Persönlichkeit anklingt. Oft sind die starken Persönlichkeiten lediglich suggestionsfähig, Leute mit Ellenbogen ..., brutal und manipulativ."[10]

Wie wahr! Wie wahr! Gerade Pädagogen wissen dies nur allzu gut. Denn was als pädagogisches Ethos, der neuzeitliche Rest des pädagogischen Eros, firmiert, scheint mir gerade dies zu sein:

Machtabstinenz, Verzicht auf die Fähigkeit, andere sich gefügig zu machen, Verzicht auf jeden Anflug von Manipulationsabsicht. „...ist gar nicht eins mit der Qualität eines Menschen", sagt Adorno.

„... ist gar nicht eins mit der Qualität eines Lehrers", sagen die Pädagogen und bestimmen die Qualität eines Lehrers entweder euphorisch in der liebevollen Verehrung des Kindes (Ellen Key) oder nüchtern in der Fähigkeit, einen Dialog führen zu können, will heißen, auf nichts anderes zu achten als auf die Wahrheit (Logos) der Sache und die ihr dienenden Argumente und das verstehen wollende Kind.

Diese in Variationen (von der Reformpädagogik bis zur Pädagogik des Dialogs und der kommunikativen Didaktik – von den ansonsten bestehenden sachlichen und qualitativen Unterschieden zwischen diesen sei hier abgesehen) weithin geltende Bestimmung der Lehrerpersönlichkeit im Ethos des Machtverzichts und der Manipulationsabstinenz oder gar im Eros des Kindes verbirgt ihre Unwahrheit in der Strahlkraft ihrer idealisierten Wahrheit, das heißt: in der Ausblendung des realen Zusammenhangs herrschaftsmäßig organisierter Erziehung durch die Anstaltsschule des Staates.

Im Ethos des Pädagogen, in der Ethik des Erziehens – „Nur Liebe und Wahrheit erziehen", heißt es bei einem der größten pädagogischen Ethiker, J. M. Sailer – ist genau das ausgeklammert, tabuisiert, was die Disziplinarmacht ausmacht: die im Begriff der Persönlichkeit anklingende Beziehung und Inklination zur Herrschaft über Menschen, hier über Kinder und Jugendliche.

Adorno abgewandelt, wird man sagen müssen: Der Lehrer, er mag klug, gütig, humorvoll, zumindest aber gerecht sein, ohne diese Neigung zur Herrschaft (Herbart sprach von „Regierung" der Kinder), ohne diese Aura des Autoritären setzt er seine Arbeit – Unterricht und Erziehung – aufs Spiel, indem er deren Bedingung leugnet: Ohne diese Bedingung als eines Halts, eines Gerüsts, es mag so leicht konstruiert sein, wie nur möglich, gibt es nur zufällig ein pädagogisches Verhältnis.

3. Vom Repressionsmechanismus zum psychotechnischen Management – Nur noch Schatten

Indes: Diese Überlegungen bedürfen bereits der Revision. Die Deskription der Lehrerpersönlichkeit als Aura des Autoritären, die These von der notwendigen Inkorporation der Insignien der Lehr-Gewalt als der Gestaltwerdung des Lehr-Körpers scheint mehr und mehr Geschichtliches zu betreffen, jedenfalls keine zukunftsfähige Gegenwart. Die Gewalt wird vollends unsichtbar.

„Die Schulherrschaft des 20. Jahrhunderts ist unter dem Eindruck einer sich als wissenschaftliche Technologie entwickelnden Pädagogik dabei, positiv zu werden. Sie nimmt die Seelen der Schüler als ihren Gegenstand auf, heizt den Diskurs über sie an. Der Diskurs ist das Medium, über den sich gesellschaftliche Normalisierung vermittelt. Die Normalisierungsabsicht ist dominant, nicht das Verbot, die Bestrafung. Auf der Basis einer ihre operative Mechanik ändernden Schulherrschaft beginnen sich andere Lehr-Lern-Szenarien zu entwickeln ... Die (z.B.) im gymnasialen Prüfungsritual sich noch mitteilende Herrschaftsmechanik ist ungeeignet. Zu sehr wird sie als Herrschaft sichtbar. Sie erzwingt die Zustimmung zum Lernen, indem sie die Gewalt, die sie über die Subjekte hat, erfahrbar macht ... Wenn aber der Formierungszweck die Subjekte erreichen soll, kann der Schulunterricht nicht als Strafanstalt erscheinen. Vor allem muß er helfen, trösten, entwickeln. Sonst verschließen sich die Schüler in ihrem Inneren. Doch ist deren Öffnung Voraussetzung für eine gelingende Kanalisierung ... Technologien zur Öffnung der Subjekte entstehen. Aus ihrem Zusammenhang nimmt die Schullehre Elemente auf. Und kaum gibt es noch Lehrer, die nicht einen Kurs in Gruppendynamik, Gesprächstherapie, themenzentrierter Interaktion oder in sozialintegrativem Management besucht hätten."[11]

Gewiß! – Thiemann übertreibt. Das „kaum" dürfte wohl nicht einmal für Deutschland zutreffen, schon gar nicht für Österreich, dessen Verhältnisse er auch nicht im Auge hatte. Doch darauf kommt es hier auch nicht an, die Tendenz hingegen scheint korrekt beschrieben.

Man muß sich nur den Stand der gegenwärtigen didaktischen Literatur[12] vor Augen führen und zusehen, was sich hinter den

Markennamen ihrer unterrichtspraktischen Trendsetter verbirgt. Konkret: Was meint das Konzept „erfahrungsorientierten Unterrichts", und wie behandelt er die Schülererfahrungen, an denen er sich „orientiert"? Was heißt „Schülerorientierung", und wie inszeniert sich diese Orientierung am Subjekt des Unterrichts? Was verbirgt sich hinter dem Topos „offener Curricula" und dem ihm gemäßen „offenen Lernen", was wird hier wofür geöffnet?

„Die Tendenz geht auf Thematisierung unterdrückter Erfahrungen. Im unterdrückten Erfahrungszusammenhang liegt der Stoff begraben, der das subjektive Leben bewegt. Das Unterdrückte wird durch Sprache und Symbolisierung überhaupt zugänglich gemacht ... Der Schulunterricht schickt sich an, durch Diskursivierung des Verheimlichten bis in die noch individuellen Ecken der Subjekte einzudringen ..."[13]

Diese Interpretation ist nachweisbar alles andere als eine Unterstellung. Sie schließt bis in die konkreten Formulierungen und Satzbauteile hinein an die Selbstdarstellungen und programmatisch-propagandistischen Texte der Vertreter dieser neuen Didaktiken an. So kann man beispielsweise in Ingo Schellers „Erfahrungsbezogener Unterricht" aus 1981 – einen diesbezüglichen Literaturverweis gibt es bei Thiemann allerdings nicht – lesen, daß der herkömmliche, kognitiv-orientierte Unterricht „unterdrückt, was Schüler und Lehrer an Erfahrungen, Phantasien, Gefühlen und Körperlichkeit einbringen wollen."[14]

Eben dieses unterdrückten Potentials nähme sich der erfahrungsorientierte Unterricht an, bringe es zur Sprache, gerade indem er sich über Begriffssprache und Sachdiskurs hinaus anderer „Kommunikations- und Darstellungsmittel" bediene, nämlich „musikalischer, bildender und körperlicher" (Rollenspiel, Psychodramaähnliches usw., A. S.).

Die Unterrichtsbeispiele, welche Scheller zur Verdeutlichung seiner Programmatik zuhauf liefert, liegen auf der vorgegebenen Linie: Diskursivierung des Privaten, des Heimlichen, Besprech- und Handhabbarmachung des Innenlebens der Schüler. Konzipiert ist wesentlich „Nähe"[15].

Aus Anlaß einer Deutschstunde und einer Erzählung von Calvino mit dem Titel „Arbeiterehe" fragt beispielsweise der im Sinne Schellers unterrichtende Lehrer die Schüler nach der Stelle,

welche bei ihnen den „stärksten Eindruck" hinterlassen hätte und forciert dann eine gruppenunterrichtliche Schülerdiskussion über die Gefühle und Phantasien, die der Text in ihnen ausgelöst hat. Dietmar Larcher[16] wiederum favorisiert in einer Abhandlung über „Therapeutische Elemente im Unterricht" einen progressiven Deutschunterricht, der sich aus Anlaß eines juvenilen Flirts in einer Schulklasse ebendesselben annimmt, die Schüler animiert, einen Film über dieses „Vorkommnis" zu drehen, damit die unterdrückten Erfahrungen, welche pubertierende Liebende mit der Erwachsenenwelt machen, diskutierbar gemacht werden können. Die Betroffenen spielen in diesem Film die Hauptrollen.

Halten wir fest: Die unverzichtbare Gewalt des Lehr-Herren, seine Lehr-Herrschaft wandelt sich abermals und erscheint nunmehr in der Gestalt des Therapeuten: helfend, tröstend, entwickelnd, animierend, das Klima präparierend, in welchem sich die Subjekte gleichsam von selber öffnen. Die Lehrerpersönlichkeit taucht nun als Therapeutenautorität hinter den Linien der Subjekte auf, und der strategische Rückzug des von der Gewalt des autoritären Lehr-Herrn betroffenen Schülers – bislang allemal das tauglichste aller Schüler-Ausweichmanöver und kunstvoll geübt durch Generationen hindurch – wird unmöglich. Der Herr macht sich plötzlich gemein mit den Seinen, tut sich unter ihnen um; nicht aber um Gleichheit zu gewähren – dieser Schein ist allzu trügerisch –, sondern um eine Position zu besetzen, der gegenüber Renitenz und Widersetzlichkeit schlechthin unangebracht erscheinen.

4. Zusammenfassung – wackelige Prognose

Die unter den Bedingungen staatlicher Zwangsbeschulung unabdingbare Gewalt des Lehr-Herrn durchläuft mindestens drei Stadien:

a) Prunkvolle Demonstration der Lehr-Herrschaft. Der Lehr-Herr thront auf dem erhöhten Lehr-Podest. Unter ihm die Schülerschaft. Zuchtmittel wie Rohrstock, Karzer, Pranger, Auszeichnungen (Orden) für Untertänigkeit sind direkt dem absolutistischen Staat abgeschaut.
b) Die Macht der Lehr-Herrn versteckt sich, erscheint nicht mehr in den alten Präsentationsformen. Die Zuchtmittel wandern in

die Lehr-Körper ein. Im Spiel der Blicke, in der Intonation der Lehr-Stimme, in der Bewegung und der Haltung, Lokomotion und Postierung des Lehrkörpers sind sie aufbewahrt, erscheinen als „Persönlichkeit". Wenn Herr X auf dem Pausenhof erscheint, verlangsamen sich die Schülerbewegungen, erlischt das Geschrei und Geschnatter. Keiner weiß so recht warum. Herr X hat noch keinem etwas getan. Der Lehrertypus der bürgerlichen Gesellschaft ist ihren Repräsentanten abgeschaut. „Persönlichkeit" als Fetisch der „bürgerlichen Erfolgsreligion" (Adorno).

c) Der Typus a) steht bekanntlich im Schulmuseum. Er ist Geschichte. Den Typus b) gibt es bis heute, wenn auch schon bedeutend seltener. Der vorläufig letzte Typus, der Animateur, Helfer und Dramaturg des kindlichen Seelenlebens[17] erscheint nun auf der Schaubühne des Schullebens. Ob er sich durchsetzen wird, ist heute noch nicht prognostizierbar. Das hängt primär ab von seiner Kompatibilität -und um diese geht es, wenn er quantitativ einen bestimmten Grenzwert übersteigt – mit den Strukturen der Leistungsschule des Staates in der Informationsgesellschaft und nicht zuletzt davon, ob diese selber eine Zukunft hat. Es könnte auch sein, daß diese uns vertraute Schule allmählich an ihr Ende kommt und daß der Lehrer-Therapeut bloß der Vorbote dieses Endes ist.

Anmerkungen:

1 Vgl. die Story im SPIEGEL „Gestört und seelisch tot" (11.4.1988). In Österreich nahm sich die Argumente-Redaktion des ORF der Sache an (Juni und Juli 1991). Jüngste literarische Zeugnisse lieferten Gisela Pauly, Mir langt's. Eine Lehrerin steigt aus, Hamburg 1994, ebenso Jochen Korte, Faustrecht auf dem Schulhof, Weinheim-Basel 1993.

2 Dem trägt übrigens auch die im SCHUG geregelte Beurteilung des früher „Betragen" genannten „Verhaltens" der Schüler Rechnung. Damit wurde nicht bloß ein antiquiert klingendes Vokabel durch ein modernes ersetzt. „Verhalten" meint auch anderes als „Betragen".

3 ... wenn die Didaktik nichts anderes ist als die Kunstlehre davon, wie man Schüler dazu bringt zu lernen, was sie sollen.

4 Friedrich Thiemann, Schulszenen – Vom Leiden und vom Herrschen. Frankfurt/M. 1985, S. 1.

5 a.a.O., S. 62.

6 So der Inhalt des freundlichen Statements einer Landesschulratsvizepräsidentin in der Debatte „Argumente/Bürgerforum" vom 3.7.1991.

7 Je nach Statur der Lehr-Person, Grundtönung der Stimme und je nach Habitus des individuellen Lehrers ergeben sich nach Thiemann individuelle Möglichkeiten der Metamorphose der Körper zu Lehr-Körpern.

8 Dies übrigens auch und paradoxerweise gerade dann, wenn er sein Verhalten – wie modern erwünscht – demokratisch stilisiert. Denn: Auch Demokratie ist eine Herrschaftsform. Auch im demokratisch-sozialintegrativen Unterrichtsstil bleibt der Lehrer „Lehr-Herr". – Der Mechanismus wird nur komplizierter, die Schaltstellen werden mehr und rückgekoppelt. Die Verfügungsgewalt, die der demokratische Lehrer (partiell) an die Schüler abgibt, muß er dergestalt abgeben, daß sie ihm erhalten bleibt und an den entscheidenden Stellen rückgemittelt wird: Delegation auf pädagogisch. Vgl. dazu meine Abhandlung: Partnerschaft zwischen Ungleichen ? In: Pädagogische Impulse, Heft 3/1988.

9 So beschreibt Zeidler (Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena 1926, S. 3) den Lehrertypus, dem die Reformpädagogik den Garaus zu machen sich anschickte.

10 Adorno in seiner „Glosse über Persönlichkeit" aus 1966. In: Ders., Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt/M. 1969, S. 53.

11 Thiemann, a.a.O., S. 102/103.

12 Siehe dazu A. Schirlbauer, Junge Bitternis, WUV, Wien 1992.

13 Thiemann, ebenda.

14 Ingo Scheller, Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein/Ts. 1981, S. 1.

15 Vgl. dazu den vorzüglichen Text von Thomas Ziehe, Nähe oder Intensität ? In: WPB, Heft 5/1985, S. 201 – 204. – „Leitende Idee im Konzept Nähe ist es, sich füreinander zu öffnen, Einblicke in das Innenleben zu geben, authentische Gefühle zu zeigen, emotionale Betroffenheit zu teilen", heißt es bei Ziehe.

16 Dietmar Larcher, Therapeutische Elemente im Unterricht. In: Ariane Garlichs/Norbert Groddeck, Erfahrungsoffener Unterricht, Freiburg i. Br. 1978.

17 Vgl. Alfred Schirlbauer, Von Klempnern, Schwätzern, Kurpfuschern und Animateuren. In: Ders., Lehrersein heute, Tyrolia, Innsbruck 1991.

Irene Besenbäck

Das Geschlecht der Gewalt

Ich gehe im folgenden von einem sehr weit gefaßten Gewaltbegriff aus. Gewalt ist hier nicht nur auf die physische Schädigung eines Menschen reduziert. Gewalt manifestiert sich vielmehr auch im psychischen Bereich (z.B. im Auslachen und Lächerlichmachen einzelner Mädchen, die sich melden, durch die Bubengruppe der Klasse – solange bis sich kaum mehr ein Mädchen meldet) und auf einer strukturellen Ebene. Bei der Frage nach der Enstehung von Gewalt greift eine Analyse, die sich nur auf die jeweiligen Interaktionen und Individuen beschränkt, zu kurz. Gewalt ist also auch als Merkmal bestimmter Gruppen, als Manifestation und Durchsetzung von Macht bzw. Herrschaft, als Verhinderung oder Einschränkung von Entwicklungsmöglichkeiten zu sehen. Darüber hinaus gehe ich davon aus, daß Gewalt in unserer Gesellschaft von Männern und Frauen unterschiedlich ausgeübt, erlebt und verarbeitet wird.

Geschichtlicher Rückblick zum Thema Gewalt gegen Frauen

Innerhalb der Frauenbewegung hat sich seit den siebziger Jahren die Auseinandersetzung mit der Gewalt gegen Frauen und dem Widerstand dagegen als kontinuierliches Thema etabliert. Bis dahin wurde Gewalt gegen Frauen als Einzelerscheinung, als Spezialthema und -problem oder Teilaspekt einzelner Disziplinen angesehen. Die Gewaltdiskussion der neuen Frauenbewegung, die in einem hohen Maße handlungsorientiert war (es enstanden viele Frauenprojekte, die Beratung und Unterstützung von Frauen anbieten, die den Widerstand von Frauen gegen die Gewalt tragen und öffentlich machen), veränderte durch öffentliche Anklage des Erfahrenen und Sensibilisierung für Gewalt das allgemeine Bewußtsein über Existenz und Ausmaß der Gewalt. Die Bildung des Begriffs Gewalt gegen Frauen erlaubte es nun, daß Gewalt und Mißhandlung nicht mehr als vereinzelte und

schicksalshafte Erfahrung angesehen wurden, sondern als grundlegendes Merkmal der Beziehungen der Geschlechter und des bestehenden Geschlechterverhältnisses.

In den siebziger und achtziger Jahren wurde die Diskussion mit Themen wie „Sexismus in der Werbung", „Gewalt durch Sprache", „Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz", „Gewalt gegen Frauen in sog. Dritte-Welt-Ländern", „Gewalt gegen Frauen in den Gen- und Reproduktionstechniken" etc. weitergeführt.[1] Auch der sexuelle Mißbrauch[2] von Mädchen, der bis Anfang der achtziger Jahre ein gutgehütetes Geheimnis war, wurde aufgedeckt und in die öffentliche Diskussion eingebracht.

Die unterschiedlichen Erscheinungsformen männlicher Gewalt gerieten so in den Blick.

Darüber hinaus ging es jedoch um mehr als das Aufzeigen und Aufspüren der schier unerschöpflichen Variationsbreite männlicher Gewalt. Wenn nach Hannah Arendt[3] Gewalt immer ein Mittel zum Zweck ist, ein Werkzeug oder Instrument zur Durchsetzung von Machtinteressen, dann stellt sich die Frage nach der Verwurzelung und Intention dieser Gewalt in den Strukturen der Gesellschaft.

Männliche Macht stellt sich auf gesellschaftlicher wie auf persönlicher Ebene über die Zuordnung von Männern zu öffentlichen und entscheidenden Funktionen sowohl im ökonomischen wie im sozialen und politischen Bereich her. Frauen werden ausgegrenzt als das „Besondere-Mindere-Andere". Das Besondere (ihr Geschlecht) gilt als nicht gleich und begründet damit ihre Abwertung. Ausgrenzung und Abwertung von „Anderen" äußert sich in der Regel in Gewalt und Einschränkung. Somit ist in den gesellschaftlichen Strukturen der Geschlechterhierarchie die Basis für den alltäglichen Sexismus und die alltägliche konkrete Gewaltausübung von Männern / Buben an Frauen / Mädchen zu sehen.[4]

... und Parallelen zur Schule

Ich sehe einige Parallelen zwischen dem Entstehen der Diskussion um Gewalt gegen Frauen und der (im Entstehen begriffenen?) Diskussion um Gewalt gegen Mädchen in der Schule.

Männergewalt wird beim Namen genannt – Bubengewalt sollte es auch.
Gewalt gegen Frauen und Mädchen wurde lange Zeit durch Begriffe wie „Gewalt in der Familie" verschleiert, die nichts mehr darüber aussagen, daß es innerhalb der Familie fast ausschließlich die Männer sind, die Frauen mißhandeln, daß sexueller Mißbrauch an Mädchen und Buben zu über 90% von männlichen Tätern (die meist dem familiären Nahbereich angehören) verübt wird. Täter und Opfer sind in geschlechtsneutralen Begriffen wie „Gewalt in der Familie" nicht mehr identifizierbar. Eine ähnliche Verschleierung zeigt sich im Schulbereich, wo fast immer von Gewalt unter Kindern oder unter Jugendlichen geredet wird, obwohl die Gewalttaten, die gemeint sind, sehr oft von Burschen ausgehen, die „Jugend"banden in der Regel Bubenbanden sind.

Männergewalt ist ein gesellschaftliches Problem – Bubengewalt auch!
Erst das Öffentlichmachen vieler „Einzelschicksale", die Veröffentlichung und Auseinandersetzungen mit vielen Einzelerkenntnissen bewirkten, daß Gewalt gegen Frauen einerseits als gesellschaftliches Phänomen angesehen wurde und andererseits auch in den wissenschaftlichen Disziplinen über den Status eines „Randproblems" hinauswuchs. Ähnliches finden wir auch im schulischen Bereich. Zwar gibt es mittlerweile einige Publikationen, die die Situation, der Mädchen (und auch Lehrerinnen) in der Schule ausgesetzt sind, aufzeigen; es gibt unzählige Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, von MultiplikatorInnen, in Beratungsstellen Tätigen – und trotzdem gibt es in Österreich meines Wissens keine einzige Studie zum Thema Gewalt in der Schule, in der durchgängig ein geschlechterdifferenzierender Ansatz vorhanden wäre. Gewalt wird in der Sichtweise der Forscher und Forscherinnen nicht als geschlechtsspezifisches Phänomen gesehen. Was als Gewalt gilt und untersucht wird, ist geprägt von dem, was an Burschengewalt wahrgenommen wird. Die spezifische Gewalt gegen Mädchen oder auch Gewaltformen unter Mädchen kommen so kaum in den Blick.

Als ein aktuelles Beispiel für die zwei oben genannten Punkte kann die Telefonumfrage des Pädagogischen Instituts Wien unter 404 Wiener DirektorInnen gesehen werden.[5] In der Umfrage werden Frauen zwar sprachlich erwähnt – und dies ist als Fortschritt zu sehen, da in vielen Untersuchungen Schülerinnen, Lehrerinnen und Direktorinnen immer noch mit der männlichen Bezeichnung Schüler, Lehrer, Direktor „mitgemeint" werden. Über eine alibimäßige sprachliche Erwähnung hinaus wird jedoch nicht weiter differenziert. Bei der Frage „Gibt es in der Schule Lehrer/innen, die Angst vor Gewalt durch Schüler/innen haben?" wäre eine Aufschlüsselung nach Lehrerinnen und Lehrern bereits spannend gewesen. Mädchen und Buben zu erwähnen, ohne daß bei der Antwortmöglichkeit eine Differenzierung vorgesehen ist, mutet jedoch wie eine Verschleierungstaktik an: Wie viele LehrerInnen haben Schwierigkeiten mit Buben und wie viele mit Mädchen? Auch fehlt bei der Frage nach den Formen von beobachteter Gewalt die Kategorie „sexuelle Übergriffe" – unter „Sonstiges" wird sie von drei Direktoren/Direktorinnen (?) genannt.

Es gibt keine „private" Männergewalt und keine „private" Bubengewalt.
Der Mythos der Privatheit wurde von Frauen in zweierlei Hinsicht entlarvt: Erstens umfaßt Gewalt gegen Frauen nicht nur jene Gewalttaten, die sich in Privaträumen abspielen, und zweites ist die Gewalttat, die Männer an Frauen verüben, nicht „privat", das heißt nicht jenseits gesellschaftlicher Interessen. Männliche Gewalt ist in unserem Gesellschaftssystem durchaus systemkonform.

„Gewalt gegen Frauen und Mädchen ist mehr als der individuelle Akt eines Mannes gegenüber einer Frau, sie ist als gesellschaftlich und kulturell gegebene Möglichkeit tief im Geschlechterverhältnis und in unseren Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit verankert. [...] Die im Geschlechterverhältnis angelegte Verteilung von Macht und Unterordnung gilt auch da noch, wo Männer aus einem subjektiven Gefühl der Hilflosigkeit gewaltätig werden und selbst dort, wo Frauen sich geistig und/oder emotional überlegen fühlen. Denn die ungleiche Verteilung der Verfügungsmacht [...] und die vielfältige kulturelle Absicherung und Verharmlosung männlicher Übergriffe auf Frauen und Mädchen bilden das Fundament individueller männlicher Handlungsmuster."[6] Dementsprechend richtete sich die Empörung, die beim Aufzeigen des Ausmaßes der Gewalt an Frauen vielerorts auftrat, nicht nur gegen die Täter als solche, sondern vielmehr gegen das

ihnen zugestandene Recht, gegen die Tatsache, daß es für einen „Kavaliersdelikt" gehalten wird, die eigene Frau zu verprügeln, gegen die Art und Weise, wie die Rechtssprechung angelegt ist, wie Richter agieren, usw.[7]

Auf den Schulbereich übertragen heißt das, daß auch Bubengewalt an Mädchen mehr bedeutet, als nur das individuelle Handeln. Gewalt fängt nicht dort an, wo ein Bub ein Mädchen schlägt – dem ist ein Prozeß an Erziehung und Sozialisation vorausgegangen. Bubengewalt gegen Mädchen und auch die Übergriffe von männlichen Lehrern an Schülerinnen und Lehrerinnen sind eingebettet in ein (meist koedukatives) Schulsystem, das männliche Dominanz präsentiert, reproduziert und legitimiert (vgl. dazu den Artikel „Gewalt gegen Mädchen in der Schule").

„Männlichkeit", Männer und Gewalt

So wie „Männlichkeit" und „Weiblichkeit" nicht als biologische oder anthropologische Konstanten zu sehen sind, sondern als soziale Konstruktionen aus einer spezifischen, von Menschen gemachten Kultur historisch hervorgegangen sind, so ist auch die Rolle der Gewalt ein integraler Bestandteil unserer politischen Ordnung und unseres gesellschaftlichen Symbolsystems. Gewalt ist nicht per se etwas Männliches, sie ist aber ein zentraler Aspekt unseres kulturellen Begriffs von „Männlichkeit".

Diese starke Verknüpfung des Phänomens Männlichkeit und Gewalt mit unserer politischen und symbolischen Ordnung läßt sich am Beispiel des Militärs besonders gut nachvollziehen. Die Einrichtung stehender Heere läßt sich nicht nur über ihren erklärten Zweck, nämlich die Kriegsführung, analysieren, sondern Heere besitzen darüber hinaus eine symbolische Funktion. Die Armee war nicht immer schon rein männlich, mit dem Beginn der Frühen Neuzeit und dem Entstehen der Massenarmeen begann der Ausschluß der Frauen aus der Armee. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts verschwinden Frauen endgültig aus den militärischen Bereichen. Parallel zum Ausschluß der Frauen erfolgte eine Politik des Ignorierens kämpfender Frauen, und auch ein Ignorieren von Deserteuren und von widerständigem männlichen Verhalten innerhalb des Militärs.

Durch den fortschreitenden Ausschluß von Frauen wurde Männlichkeit und Militär institutionell verknüpft, das Militär wurde in stärkerer Weise als vorher zu einem Ort, an dem Männlichkeit definiert und die Bedeutung von Männlichkeit festgelegt wurde und an dem die so definierte Männlichkeit bekräftigt und unter Beweis gestellt werden konnte. D.h. die soziale und kulturelle Definition von Männlichkeit wurde tief in die Dynamik „Militär" eingebettet. Indem das Gewaltmonopol im Nationalstaat als „männlich" und unter dem Ausschluß von Frauen aufgebaut wurde (auch die Polizei war in Österreich bis vor kurzem rein männlich!), gewann auch die Gewaltanwendung zusätzliche Aspekte. Die Fähigkeit zur Gewaltausübung und -anwendung wurde so als männliche Tugend konstruiert und kann als ehrenvolle Erfüllung bestimmter Männlichkeitsideale betrachtet werden.[8]

Daß diese Verknüpfung von Gewalt und „Männlichkeit" auf einer individuellen Ebene auch für viele Männer und Buben belastend ist und ein Problem darstellt, wird zunehmend aufgedeckt. „Männlichkeit bedeutet für Männer nicht nur das Streben nach Macht, nach Herrschaft – das ist die eine Seite der Männlichkeit, die Frauen erfahren. [...] Männlichkeit bedeutet auch Angst vor der Dominanz des anderen, Angst davor, daß andere über uns Macht erlangen können."[9] Und auch Angst davor, von anderen Männern als nicht männlich genug, als „weibisch" entlarvt zu werden. Diese Furcht führt dazu, daß (auch) Männer schweigen, wenn in ihrer Gegenwart frauenfeindliche Witze oder Schwulenwitze erzählt werden, Frauen angepöbelt werden und sie macht auch deutlich, warum viele individuelle Gewaltakte oft in einem subjektiven Gefühl der Ohnmacht wurzeln. „Die Summe aller individuellen Akte der Gewalt-aus-Ohnmacht aber ergibt ein soziales System, in dem Männer [...] eine Art von kollektiven Terror gegen andere ausüben – die Grundlage einer kollektiven Macht, die wir Sexismus, Rassismus, Heterosexismus nennen. Frauen, Homosexuelle, Farbige sind jene ‚anderen', gegen die sich die Projektion der Identität [weißer, Anm.] heterosexueller Männer richtet. Es ist unser Spiel, in dem wir die Karten immer so verteilen, daß wir gewinnen; so stellen wir unsere Männlichkeit unter Beweis."[10]

Anmerkungen:

1 Vgl. Carola Wildt. Feministische Gewaltdebatte im Rückblick. – In: Halina Bendkowski, Irene Rotalsky (Hg.): Die alltägliche Wut. – Elefanten Press Berlin 1987. S. 75-87

2 Ich verwende das Wort sexueller Mißbrauch, weil sich dieser Terminus durchgesetzt hat und weil sexueller Mißbrauch nahezu immer auch einen Mißbrauch eines Vertrauens- und Abhängigkeitsverhältnisses darstellt. Es soll aber keineswegs vermitteln, daß es so etwas wie einen „ordnungsgemäßen Gebrauch" kindlicher Sexualität geben kann.

3 Hannah Arendt: Macht und Gewalt. – München 1985

4 Vgl. Barbara Kavemann: Gewalt gegen Mädchen findet auch in der Schule statt. – In: Petra Gieseke, Anja Holthusen, Elke Jönsson, Ursula Scheele, Barbara Schmidt, Sabine Sczensy (Hrsg): Dokumentation zur Fachtagung „Wege zur Veränderung. Parteiliche Prävention von sexueller Gewalt gegen Mädchen". – Hansadruck. Kiel 1991 S. 11-36

5 Christine Fauland, Diess (Büro für sozialwissenschaftliche Studien): Gewalt an Schulen. Eine Telefonumfrage unter 404 Wiener Direktorinnen und Direktoren. – Wien 1993

6 Margrit Brückner: „Einbettung von Gewalt in die kulturellen Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit". – In: Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/93, S. 47f

7 Vgl. Carola Wildt a.a.O. und Carol Hagemann-White: Das Ziel aus den Augen verloren? – In: Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/93, S. 57-62

8 Vgl. Barbara Ehrenreich: Die Gewaltdebatte seit Adam und Eva. – In: Test the West: Geschlechterdemokratie und Gewalt. – Wien 1993 S. 29-41 und Ruth Seifert: Weiblichkeit, kriegerische Gewalt und männliche Macht. – In: Test the West: Geschlechterdemokratie und Gewalt, Bd. 2. – Wien 1994

9 Michael S. Kimmel: Sollen, können, wollen Männer den Feminismus unterstützen? – In: Test the West: Geschlechterdemokratie und Gewalt. – Wien 1993, S. 140f

10 Michael S. Kimmel: Sollen, können, wollen Männer den Feminismus unterstützen? – In: Test the West: Geschlechterdemokratie und Gewalt. – Wien 1993, S. 142

Literatur

Arendt Hannah: Macht und Gewalt. – München 1985

Bendkowski Halina, Rotalsky Irene (Hg.): Die alltägliche Wut. – Elefanten Press, Berlin 1987.

Egger Renate, Fröschl Elfriede, Lercher Lisa, Logar Rosa, Sieder Hermine: Gewalt gegen Frauen in der Familie. – Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1995.

Fauland Christine, Diess (Büro für sozialwissenschaftliche Studien): Gewalt an Schulen. Eine Telefonumfrage unter 404 Wiener Direktorinnen und Direktoren. – Wien 1993

Gieseke Petra, Holthusen Anja, Jönsson Elke, Scheele Ursula, Schmidt Barbara, Sczensy Sabine (Hg.): Dokumentation zur Fachtagung „Wege zur Veränderung. Parteiliche Prävention von sexueller Gewalt gegen Mädchen". – Hansadruck, Kiel 1991.

Hageman-White Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen Band 1. – Leske und Budrich, Opladen 1984.

Olweus Dan: Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In: The Development and treatment of childhood aggression, ed. by Debra J. Pepler, Kenneth H. Rubin. – Hillsdale, New Jersey 1991.

Test the West: Geschlechterdemokratie und Gewalt. Tagungsdokumentation. Bd. 1+2. – Wien 1993 und 1994.

Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/93. Hgg. vom Forschungsinstitut Frau und Gesellschaft. – Kleine Verlag, Bielefeld.

Marek Fuchs

Die Angst ist größer als die Gefahr[1]

Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland

Zu den sozialwissenschaftlichen Themen, die in den letzten Jahren eine gewisse Konjunktur zu verzeichnen hatten, gehört zweifellos „Gewalt an Schulen". Dabei handelt es sich allerdings nicht um ein ganz neues Thema; vielmehr hatten sich schon in den 70er und 80er Jahren etliche Studien mit Disziplinschwierigkeiten und abweichenden Schülerverhaltensweisen in der Schule befaßt (vgl. z. B. Holtappels 1987; Klockhaus / Habermann-Morbey 1984; Zöpfl 1990). Jedoch erschien die Gewalt an Schulen im Kontext dieser Studien mehr als psychologisches, personales Phänomen, das sich in Undiszipliniertheiten usw. äußerte. Heute steht die Diskussion im Kontext des allgemeinen gesellschaftlichen Diskurses über Gewalt und insbesondere über Jugend und Gewalt. Durch diese Verknüpfung mit der Gewaltdebatte wurde es in den letzten fünf Jahren zu einem sozialen Problem mit hohem Aufmerksamkeitserfolg in der Öffentlichkeit und in den Medien.

Als Presseberichte Anfang der 90er Jahre den Eindruck erweckten, die Verhältnisse an deutschen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen näherten sich den für amerikanische Highschools kolportierten Zuständen an, schreckte dies zunächst die Schuladministrationen auf (z. B. Schulreferat München 1990, 1991, 1993; Schulamt Frankfurt 1991; Schul- und Kulturreferat Nürnberg 1992; Hamburger Schulbehörde 1993), fanden sich doch in dem Ende der 80er Jahre erarbeiteten und fast alle Gesellschaftsbereiche einbeziehende Gewaltgutachten für die Bundesregierung (Schwind / Baumann 1990) keine Hinweise auf derart eklatante Entwicklungen. Es enthielt vielmehr Einschätzungen zur Schulgewalt, die zumindest keine dramatische Zunahme in diesem Bereich nahelegten. Zwar beruhten diese Aussagen auf soliden Überblicksdarstellungen (Feltes 1990; Hurrelmann 1990), aber die empirische Basis war doch zu schmal, um die in den Medien aufgeworfene Frage nach dem Umfang der Gewalt an Schulen substantiell, und für alle Beteiligten befriedigend beantworten zu können. Daher wurden in der Folge eine Fülle von – teils flächendeckenden, teils punktuellen – wissenschaftlichen Studien initiiert, um das Ausmaß der Gewalt an Schulen zu ermitteln und um zu klären, welche Ursachen sich für die Gewalt bzw. für mögliche Veränderungen in deren Umfang und Qualität finden lassen. Diese Studien gilt es in dem vorliegenden Beitrag zu resümieren, wobei ich mich auf folgende Untersuchungen stütze:

- *Schubarth (1995, 1996), Meier, Melzer, Schubarth und Tillmann (1995), Schubarth, Kolbe und Willems (1996) sowie Schubarth und Melzer (1995), die sich auf Sachsen beziehen bzw. einen Vergleich von Sachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen anstellen,*
- *Hurrelmann und Pollmer (1994), die Nordrhein-Westfalen und Sachsen analysierten,*
- *Hornberg, Lindau-Bank und Zimmermann (1994) für Nordrhein-Westfalen,*
- *Niebel, Hanewinkel und Ferstl (1993) in Schleswig-Holstein,*
- *von Spaun (1995, 1996) für ganz Bayern,*
- *unsere eigene für Bayern repräsentative Untersuchung (Fuchs 1995a, 1995b, 1996; Lamnek 1995a, 1995b; Luedtke 1995; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996),*
- *Scherer (1996), die sich auf die Interregion Saarland-Lothringen-Luxemburg bezieht,*
- *Todt und Busch (1994), die sich auf eine ländliche Region in Mittelhessen stützen,*
- *Funk (1995a, 1995b) für Nürnberg,*
- *Schwind und Mitarbeiter (1995) für Bochum,*
- *Greszik, Hering und Euler (1995) für Kassel,*
- *Dettenborn und Lautsch (1993) für Berlin,*
- *Wenzke (1993) für Berlin,*
- *Diehl und Sudek (1994), die ein Gymnasium in Ingelheim untersuchen.*

[1] Ich danke Prof. Dr. Siegfried Lamnek und Dipl.-Soz. Jens Luedtke für hilfreiche Anmerkungen zu einer früheren Fassung des Textes.

Lesern, die an detaillierteren Ergebnissen interessiert sind, als sie in diesem kursorischen Überblick zusammengestellt sind, seien diese Studien - und die weiteren im Literaturverzeichnis aufgeführten Untersuchungsberichte – zur Lektüre empfohlen.

1 Gewaltbegriff – Täter und ihre Taten

Nicht nur die Boulevardpresse hat sich des Themas „Gewalt an Schulen" bemächtigt. Auch als mehr oder weniger seriös geltende Tageszeitungen berichten unter Schlagzeilen und mit entsprechenden Beiträgen über dieses Problem, die erstens davon ausgehen, daß das derzeit zu beobachtende Maß der Gewalt gegenüber früheren Jahren (deutlich) gestiegen wäre und die zweitens eine neue Qualität der Gewalt an Schulen beobachten. Im Zentrum derartiger Ausführungen stehen dann meistens drastische, strafrechtlich relevante Einzelfälle von Schülergewalt, die häufig ohne weitere Prüfung verallgemeinert werden. Das Spektrum reicht von sexueller Nötigung, Raub, Erpressung, Waffenbesitz und -einsatz bis hin zu schweren Körperverletzungen und in einzelnen Fällen sogar Tötungsdelikten. Unter solchen Aufhängern wird dann der Eindruck erweckt, als ob eine Brutalisierung der alltäglichen Gewalt eingetreten wäre, die zu einem „Jedermannsphänomen" geworden ist, das nicht nur von Jugendlichen in sozialen, familialen oder psychischen Problemsituationen ausgeht, sondern auch von Schülern „aus gutem Hause" – darin wird das eigentlich Bedrohliche gesehen. Auf diese Weise gelangen die Medien – natürlich – zu einem quantitativ und qualitativ drastischen Bild, das die öffentliche Diskussion trotz aller vorliegenden, zur Vorsicht mahnenden Untersuchungsergebnisse immer noch nachhaltig bestimmt. Das Anliegen des hiermit vorgelegten Überblicks ist es, durch die Verbreitung entsprechender Untersuchungsergebnisse zu einer realistischeren Einschätzung nicht nur bei Fachleuten, sondern auch in der interessierten und ggf. betroffenen Schulöffentlichkeit beizutragen.

Dazu ist es zunächst notwendig, sich darüber klar zu werden, was in den vorliegenden Untersuchungen unter Gewalt an Schulen verstanden wird: Die wissenschaftlichen Studien, die sich mit

dem Thema beschäftigt haben, berücksichtigen neben den in den Presseberichten häufig apostrophierten strafrechtlich relevanten Verhaltensweisen das ganze Spektrum des Tobe-, Test-, Übermut- und Spielverhaltens von Schülern (zu dieser Terminologie: Greszik/Hering/Euler 1995). Denn zum einen wird in der öffentlichen Diskussion die Ansicht vertreten, daß diese Formen der Aggressivität in breiten Schülerpopulationen „ernster", häufiger und brutaler geworden seien. Und zum anderen nehmen die Untersuchungen damit darauf Bezug, daß große Teile der Schüler, Lehrer, Schulleitungen und Eltern in den letzten Jahren scheinbar immer weniger bereit sind, bestimmte Schülerverhaltensweisen als das hinzunehmen, als das sie einstmals angesehen wurden, nämlich als keinesfalls positiv zu bewertende aber normale bzw. übliche Erscheinungen, sondern dazu übergehen, derartige Vorfälle und Ereignisse unter den Terminus der Gewalt zu subsumieren.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber ein Hinweis von Helge Peters (1995): Er warnt davor, daß die Diskussion über Rangeleien und verbale Provokationen zwischen Schülern im Kontext des Themas „Gewalt an Schulen" dazu beiträgt, daß derartige Verhaltensweisen erst als Gewalt definiert und im folgenden als solche erlebt werden. Eine gewisse Zurückhaltung bei der Verwendung des Gewaltbegriffs wäre also eigentlich angeraten; denn man muß in Rechnung stellen, daß die Thematisierung von – im Vergleich zu Raub, Erpressung usw. – harmlosen Gewalthandlungen der Schüler nicht nur zu einer Sensibilisierung führt, sondern auch die Gefahr der Dramatisierung aufgrund der vermeintlich hohen Gewaltbelastung enthält. Alle wissenschaftlichen Untersuchungen – wie auch dieser Überblick – stehen damit vor einem kaum lösbaren Dilemma: Auf der einen Seite sollen die auftretenden Gewaltvorkommnisse angemessen dargestellt und berücksichtigt werden und – wenn nötig – als Erscheinungen einer Aufweichung der Gewaltlosigkeitsnorm dargestellt werden; andererseits legen die Ergebnisse der meisten Studien eine nüchterne Lagebeschreibung nahe.

Folgende Facetten umfaßt die häufig verwendete Gewaltkonzeption: Das Spektrum der physischen Attacken von Schülern gegen Mitschüler reicht von schweren Körperverletzungen („arztreif schlagen") z. T. mit Waffeneinsatz bis hin zu Rempel- bzw.

Rangeleien auf dem Schulhof („Spaßkloppe"). Weiter beziehen die meisten Studien Formen der Sachbeschädigung ein, die sich gegen die Ausstattung und Einrichtung der Schule einerseits (von „Schulbank bekritzeln" bis „Fester, Türen, Toiletten beschädigen") bzw. auf Gegenstände aus dem Besitz von Lehrern und Mitschülern andererseits beziehen („etwas kaputt machen"). Zudem werden unter Gewalt auch sexuelle Übergriffe, Bedrohungen, Nötigungen usw. analysiert. Schließlich bezieht sich die Gewaltkonzeption auf verbale Auseinandersetzungen (anschreien, provozieren, pöbeln, „Kampfgesänge" von Cliquen, beleidigen usw.).

Der verwendete Gewaltbegriff verdeutlicht weiter, daß unter „Gewalt an Schulen" vor allem „Gewalt von Schülern" verstanden wird. Aggressionen von Lehrern gegen Schüler und die vor allem in den 70er und 80er Jahren analysierte strukturelle Gewalt der Institution Schule bleiben weithin unberücksichtigt: Gewalt an Schulen ist die Gewalt von Jugendlichen gegen Mitschüler, die Ausstattung und Einrichtung der Schule, sowie – manchmal – gegen Lehrer.

2 Ergebnisse empirischer Untersuchungen

In den nachfolgenden Abschnitten werden immer wieder Prozentwerte für die Häufigkeit bzw. Verbreitung bestimmter Gewalthandlungen referiert. Diese Werte stammen aus verschiedenen Untersuchungen, die aufgrund ihres methodischen Zuschnitts und der verwendeten Meßinstrumente nicht voll vergleichbar sind. Die angegebenen Anteilswerte sollten daher nicht zu wörtlich genommen werden, sie dienen lediglich als Orientierung, um zu verdeutlichen, daß bestimmte Gewalttätigkeiten häufig bzw. weniger häufig auftreten.

2.1 Einschätzung und Beobachtung der Gewalt an Schulen

Wie stellt sich die Gewalt aus Sicht der jeweiligen Betroffenen dar? Zur Beantwortung dieser Frage sehen wir von konkreten Gewalttätigkeiten für einen Moment ab, und wenden uns zunächst den globalen Einschätzungen der Beteiligten zu. In einer überregionalen, mehrere Bundesländer vergleichenden Schulleiterbefragung

betont die Mehrzahl der Befragten, daß an ihren Schulen keine oder nur eine geringe Belastung des Schullebens und des Schulklimas durch Gewalt zu registrieren sei (Melzer/Schubarth/Tillmann 1995). Drei Fünftel bis drei Viertel der Befragten äußern sich so, während je nach Bundesland etwa 5% bis 10% der Schulleiter eine starke oder sehr starke Gewaltbelastung ihrer Schule registrieren (Schubarth 1996).

Fragt man die Lehrer jedoch nicht nach der Situation an ihrer Schule, sondern nach der Lage insgesamt, so kommt man zu anderen Befunden: Gut 90% der Lehrer geben an, daß die Gewalt an Schulen insgesamt zugenommen hat: Lediglich 9% geben an, daß sich ihrer Meinung nach die Lage an den Schulen gegenüber früheren Jahren kaum verändert hat (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Wir beobachten hier ein aus der Kriminologie bekanntes Phänomen (Lamnek 1991), daß die Befragten in der Gesamteinschätzung zu einem drastischeren Bild kommen, als bezogen auf ihre spezifische Situation – ein Effekt, der auch mit Medieneinflüssen zusammenhängen dürfte (Schwind u. a. 1995). (Auf die Entwicklung der Gewalt gehen wir unten noch ausführlicher ein.)

Einmal unabhängig davon, auf welchen Gewaltbeobachtungen die Lehrermeinung beruht, zeigen Schulleiter (Schwind u. a. 1995) – wie auch Lehrer (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996) – eine hohe Varianz bezüglich dieser Einschätzung; sie sind sich uneins. Dies mag mit dem unterschiedlichen Ausmaß der Gewalt an einzelnen Schulen zusammenhängen, doch zeigen sich Differenzen auch zwischen Lehrern einzelner Schulen. Dies führt Lamnek (1995b, ähnlich Greszik/Hering/Euler 1995) zu einer Unterscheidung von „Mimosen" und „Robusten". Erstere zeichnen sich dadurch aus, daß sie auf das vorhandene Maß der Gewalt an ihrer Schule eher empfindlich reagieren, letztere dadurch, daß sie das existierende, ähnlich hohe Gewaltniveau eher nüchtern und zurückhaltend beurteilen.

Die Schülereltern sehen zum überwiegenden Teil kein Problem in dem derzeit existierenden – oder sollte man sagen: dem von ihnen vermuteten – Maß der Gewalt: Lediglich 5% der befragten Eltern einer Regionalstudie äußern sich gegenläufig (Hornberg/Lindau-Bank/Zimmermann 1994). Andererseits zeigt sich, daß Schüler zu etwa einem Viertel bis einem Drittel gelegentlich oder

häufig Angst vor Gewalttaten in der Schule haben, und etwa ein Fünftel der Eltern beobachtet derartige Befürchtungen bei ihren Kindern (Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993; Schwind u. a. 1995).

2.2 Formen und Häufigkeit der Gewalt

Welche Gewaltformen treten an den Schulen tatsächlich in nennenswertem Umfang auf? Auffällig und beruhigend zugleich ist zunächst, daß Schüler nur selten strafrechtlich relevante Gewalthandlungen begehen (Diehl/Sudek 1994). Schwerere Übergriffe und drastische Formen der Gewalt wie z. B. schwere Körperverletzung (3% der Schüler), Erpressung, Nötigung (2% der Schüler) usw. kommen an den Schulen nach den vorliegenden Befunden sehr selten vor (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996, ähnlich Schwind/Roitsch/Ahlborn/Gielen 1995; Spaun 1994). An 5% bis 8% der Schulen geschieht dies einmal in der Woche oder häufiger (Schwind u. a. 1995). Tätliche sexuelle Belästigungen treten etwas häufiger auf: 13% der Lehrer beobachten dies einmal in der Woche. Diese Ergebnisse werden weitgehend durch die Angaben der befragten Schüler bestätigt; 8% der Schüler machen entsprechende Angaben (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996).

Insbesondere sind Lehrer nur selten von brutaler Gewalt betroffen: Schwind und Mitarbeiter (1995) schätzen den Wert der Schulen, an denen Lehrer von Tätlichkeiten der Schüler häufiger betroffen sind auf 5%; etwa 7% der Schüler räumen ein, mindestens einmal im Jahr einen Lehrer physisch zu attakieren. Fuchs, Lamnek und Luedtke (1996, ähnlich Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993) kommen zu niedrigeren Werten: 0,3% der Lehrer sind innerhalb eines Jahres Opfer einer Ohrfeige durch Schüler geworden, 0,5% sind sexuell von Schülern belästigt worden, kein Lehrer ist mit dem Messer verletzt oder bedroht worden, etwa 10% werden im Jahr mindestens einmal grob beleidigt Auch Greszik, Hering und Euler (1995, ähnlich Funk 1995b) kommen zu dem Schluß, daß Lehrer an Schulen kaum häufiger Zielscheibe von Gewalttätigkeiten werden als anderswo.

Dies soll die vorkommenden Einzelfälle nicht bagatellisieren, aber wir müssen uns doch vor Augen führen, daß an der überwiegenden Mehrzahl der Schulen solche Gewalttaten eher selten sind. Das heißt jedoch nicht, daß es keine Gewalt an Schulen gibt: Nur handelt es sich dabei nicht um jene Straftaten, die als Aufhänger der das Interesse an „Gewalt an Schulen" auslösenden Medienberiche dienten. Die in den meisten Studien zur Untersuchung von Gewalt an Schulen verwendeten Gewaltbegriffe sind – wie gesagt – bewußt breit gehalten, und so zeigt sich, am Material dieser Untersuchungen, daß die Schulen durchaus von aggressiven Verhaltensweisen betroffen sind, die als verbale, physische und psychische Gewalt gekennzeichnet werden können.

Wenn eine Gewaltform als typisch für die Situation an Schulen ist, dann trifft dies noch am ehesten auf die verbale Gewalt zu: Hier geben nur 15% der Schüler an, in diesem Schuljahr bisher noch keine der angesprochenen verbalen Gewalthandlungen begangen zu haben; 85% sind gegenüber ihren Mitschülern bereits verbal aggressiv geworden (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Todt und Busch (1994) referieren Befunde, wonach etwa 14% der Schülerinnen und doppelt so viele Schüler (28%) sich oft oder sehr oft an verbalen Aggressionen gegenüber Mitschülern oder Lehrern beteiligen, wobei der Anteil der häufig verbal aggressiven mit zunehmenden Alter steigt. Relativ häufig – und im Vergleich zu den übrigen Gewaltformen am häufigsten – treten Beleidigungen, Anpöbeln usw. zwischen Schülern – und abgeschwächt gegenüber Lehrern – auf (ähnliche Werte bei Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993; Melzer/Schubarth/Tillmann 1995; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996).

Aber natürlich besteht Schülergewalt nicht nur aus verbaler Aggressivität. Raufereien und andere Formen physischer Gewalt zwischen Schülern sind ebenfalls zu verzeichnen: Etwa 10% der Schüler geben an, im laufenden Schuljahr Mitschüler oft oder sehr oft geschlagen zu haben; etwa 5% berichten von oft oder sehr oft stattfindenden Schlägereien zwischen Gruppen, an denen sie beteiligt sind; ca. 3% geben an, zusammen mit ihrer Clique einzelne Mitschüler verprügelt zu haben (Wenzke 1993, Todt/Busch 1994; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Daraus folgende Körperverletzungen, die einer ärztlichen Behandlung bedürfen, treten jedoch selten auf (Spaun 1994) bzw. werden von 5% der befragten Schulleiter als einmal im Monat auftretend quantifiziert (Schwind

u. a. 1995). Die für eine zivilisierte Gesellschaft schockierenden und das Ende jeder gesellschaftliche Standards symbolisierenden Verhaltensweisen, wonach ein Schüler nach eine Rauferei auch noch auf den unterlegenen, bereits am Boden liegenden „Gegner" weiter eintritt (2,5% der Lehrer beobachten dies einmal in der Woche oder häufiger) bzw. aus einer harmlosen Rauferei eine handfeste Schlägerei macht, in deren Folge der Kontrahent ärztlicher Behandlung bedarf (0,5%), treten vergleichsweise selten auf. Befürchtungen, daß derartige Vorkommnisse die Regel sind oder auch nur in nennenswerten Populationen auftreten, sind jedoch unbegründet (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996).

Dies gilt auch für weniger gravierende Vorfälle: In einem Überblick über verschiedene vorliegende Studien kommt Lohse (1995) zu dem Schluß, daß etwa an der Hälfte der Schulen mindestens einmal im Jahr eine Gewalthandlung gegen Personen registriert wird; an der anderen Hälfte der Schulen ist dies nicht der Fall. Nach einem Befund der Hamburger Schulbehörde (1992) ist das Schulleben an etwa 15% der untersuchten Schulen durch derartige Gewalt belastet, und Schwind und Mitarbeiter (1995) ermittelt für Bochum (eine größere Ruhrgebietsstadt), daß 40% der Schulen mehrmals in der Woche Prügeleien zu beobachten haben. Diese punktuellen Ergebnisse verdichten sich zu dem Befund, daß an etwas mehr als der Hälfte der Schulen keine oder keine gravierenden Gewalthandlungen zu beobachten sind und in der anderen Hälfte mehrheitlich zwar Probleme bestehen, aber nur bei einem kleinen Teil der Schulen tatsächlich schwerwiegende Gewalt häufiger vorkommt.

Bei der dennoch auftretenden physischen Gewalt handelt es sich häufig um sogenannte „Spaßkloppe", die aus Sicht der Schüler gleich hinter der verbalen Gewalt am zweithäufigsten auftritt (Schwind u. a. 1995): sieben von zehn Schülern beobachten derartiges mindestens einmal in der Woche; vier von zehn haben schon selbst mindestens einmal im Jahr daran teilgenommen.

Problematisch ist jedoch, daß aus Sicht der Lehrer wie auch der Schulleiter ein erhebliches Eskalationspotential bei den Schülern vorhanden ist (Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993; Diehl/Sudeck 1994). Von der verbalen Gewalt über leichte Formen physischer Auseinandersetzungen bis zur schweren Körperverletzung ist es

zwar kein direkter und kurzer Weg, jedoch legen die Befunde die Interpretation nahe, daß zumindest ein Teil der Schüler an der Überwindung der Hemmschwelle beim Übergang von einer leichten zu einer schwereren Form der Gewalt auf wenige innere oder äußere Widerstände stoßen.

Ebenfalls relativ häufig treffen wir in den Untersuchungen auf Hinweise für Vandalismus an den Schulen: In einer schleswig-holsteinischen Studie äußerten 12% der Befragten, daß sie oft oder sehr oft die Folgen von Vandalismus beobachten (Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993; ähnlich Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Einen deutlich höheren Wert ermitteln Schwind und Mitarbeiter (1995), bei denen 42% der untersuchten Schulen einmal im Monat die Folgen von Vandalismus registrieren; 15% der Schulleiter beobachten nach dieser Studie täglich vandalisches Verhalten. 5% der befragten Schüler einer anderen Studie berichten, daß sie selbst häufig mutwillige Zerstörungen mitbekommen (Tot/Busch 1994). Diese eher uneinheitlichen Ergebnisse verdeutlichen, daß Vandalismus weit stärker als die übrigen Gewaltformen in hohem Maße von der jeweiligen Situation vor Ort anhängig ist.

2.3 Gewaltaktive Schüler

Unstrittig ist nach Lage der Studien, daß vor allem Hauptschüler in besonderer Weise von Gewalt belastet sind. Sowohl Schwind und Mitarbeiter (1995) als auch Niebel, Hanewinkel und Ferstl (1993) sowie Fuchs, Lamnek und Luedtke (1996) bestätigen den Befund von Dettenborn und Lautsch (1993) sowie von Spaun (1994), wonach vor allem diese Schulart gegenüber den anderen herausstickt. Daß die Gymnasiasten auf der anderen Seite die geringste Gewaltbelastung aufweisen, findet sich ebenfalls in fast allen zitierten Studien belegt. Unklarheit besteht lediglich darüber, in welcher Reihenfolge die übrigen Schularten – sofern berücksichtigt: Förderschulen, Grundschulen, Berufsschulen, Gesamtschulen usw. – zwischen diesen beiden Extremen anzuordnen sind. In der Mehrzahl der Studien scheint sich jedoch eine Reihenfolge nach dem ansteigenden Bildungsaspirationsniveau zu ergeben. Hinzu kommt eine Fülle von Einzelbefunden, die anzeigen, daß sich spezifische Gewaltarten in einzelnen

Regionen an speziellen Schularten besonders häufig oder eher selten finden, daß es ein Stadt-Land-Gefälle gibt usw. Eine Generalisierung dieser Befunde scheint jedoch angesichts auftretender Inkonsistenzen nach dem derzeitigen Stand der Forschung nicht sinnvoll.

Zu den unumstrittenen Ergebnissen aller vorliegenden Studien zum Thema gehört weiter, daß Jungen deutlich häufiger gewalttätig sind als Mädchen (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996; Funk 1995b; Greszik/Hering/Euler 1995). Von ihnen geht nicht nur mehr Gewalt aus, sie werden auch häufiger Opfer von Gewalt als Mädchen (Diehl/Sudek 1994; Funk 1995b). Zudem beobachten Jungen mehr Gewalt bei ihren Mitschülern als Mädchen (Dettenborn/Lautsch 1993). Jedoch fühlen sich Mädchen auf dem Schulweg unsicherer als Jungen (Schwind u. a. 1995). Auffällig ist der z. B. von Schwind und Mitarbeitern (1995) belegte Befund, wonach Mädchen gegenüber Jungen häufiger mit verbaler Gewalt in Erscheinung treten, während Jungen öfter physische Gewalt und Vandalismus an den Tag legen.

Altersmäßig scheinen vor allem die Schüler der 7. bis 9. Klasse in besonderer Weise durch Gewalttätigkeit aufzufallen; bei älteren Schülern nimmt die Gewaltbelastung wieder ab: Gewalt ist ein passageres Phänomen vornehmlich der 13- bis 15jährigen männlichen Schüler (z. B. Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Dieser Befund wird von den meisten vorliegenden Studien bestätigt: Nach dem 16. oder 17. Lebensjahr tritt eine Abnahme der Gewalttätigkeit ein.

Krasse Gewalt an Schulen ist also – so läßt sich anhand der Merkmale Alter, Geschlecht, Schulart sagen – nicht bei allen Schülern oder auch nur in einer großen Gruppe in etwa gleich stark verbreitet – es handelt sich um eine Erscheinung einer relativ kleinen Schülergruppe. Versucht man den Anteil der durch häufige und exzessive Gewaltanwendung auffallenden Schüler zu quantifizieren, so ermitteln einige Studien einen Wert zwischen 1% und maximal 9% der Schülerschaft (Todt/Busch 1994; Schwind u. a. 1995; Fuchs 1995b; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Gewalt, vor allem exzessive Gewalt, geht demnach „von einzelnen Jungen" aus (Hamburger Schulbehörde 1992). Außerdem besteht – vor allem bei schwerwiegender Gewalt – eine relativ hohe Täter-Opfer-Koinzidenz (Diehl/Sudek 1995; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996; Dettenborn/Lautsch 1993), d. h., die tatsächlich ausgeübte Gewalt vollzieht sich in einem relativ engen Zirkel von Schülern, ohne daß andere davon in größerem Ausmaß betroffen wären. Zusammen ergibt sich daraus pro Schulklasse eine geringe Zahl von einigen Schülern (Schwind u. a. 1995), die von den übrigen Schülern als Bedrohung wahrgenommen werden, obwohl nur eine Minderzahl der übrigen nicht gewalttätigen Schüler selbst wiederum Opfer dieses „harten Kerns" wird.

Versucht man diese Gruppe der besonders gewalttätigen Schüler über die Altersstruktur, die Geschlechterproportion und die besuchte Bildungseinrichtung hinaus näher zu charakterisieren, so stößt man – neben den in sozialwissenschaftlichen Studien kaum aufscheinenden individuellen Dispositionen – auf die Mitgliedschaft in Jugendbanden und Gangs: Etwa ein Viertel der befragten Schüler, Lehrer und Schulleiter gibt an, daß an ihrer Schule eine Jugendbande oder Gang aktiv ist (Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993, Nasa/Weigl 1995; Fuchs 1995a). Dabei erweist sich die Mitgliedschaft der Schüler in einer solchen Jugendbande bzw. Gang als ein herausragendes Merkmal derjenigen Schüler, die dem „harten Kern" der besonders Gewalttätigen zugerechnet werden müssen. Den Anteil der Schüler, die Mitglied einer solchen gewalttätigen Gang sind, schätzen wir auf etwa 3% der Schüler (Fuchs 1995a), die im Vergleich zu ihren Mitschülern deutlich (je nach Gewaltform und Schulart um den Faktor 2 bis 10) gewalttätiger sind. Diese Befunde belegen aus unserer Sicht, daß es sich bei dem Problem Gewalt an Schulen in der Regel nicht um ein Problem der großen Täterzahl handelt, sondern um eine Erscheinung, die durch einige wenige Schüler, die die mehr oder weniger friedfertige, und nur selten Opfer werdende Mehrheit ängstigt, verursacht wird.

2.4 Waffen an den Schulen

Die zunehmende Bewaffnung der Schüler spielt in der Mediendarstellung über Gewalt an Schulen eine gewisse Rolle. In entsprechenden Berichten ist sie ein Zeichen für die zunehmende Eskalation und die neue Qualität der Gewalttätigkeiten sowie ein Hinweis auf die Gefährlichkeit und Unberechenbarkeit der Schü-

ler. Empirische Studien zeigen, daß zwischen 20% und 30% der Schüler schon mindestens einmal im Laufe ihrer Schullaufbahn (nicht täglich!) eine Waffe bzw. einen waffenähnlichen Gegenstand mit in die Schule gebracht haben (Wenzke 1993; Dettenborn/Lautsch 1993; Funk 1995c; Fuchs 1995b; Schwind u. a. 1995).

Dieser auf den ersten Blick bedrohlich hoch erscheinende Anteilswert von Schülern wird durch eine Reihe von Bedingungen relativiert: (1) Es handelt sich bei der überwiegender Mehrzahl der Waffen nicht um Schußwaffen, sondern um andere Gegenstände, die eben auch zur Verteidigung bzw. zum Angriff eingesetzt werden können (Messer, Gas, Ketten, usw.). So zeigt sich, daß Pistolen und Revolver so gut wie nicht (1% bis 2% der Schüler) vorkommen (Fuchs 1995b). (2) Nur ein deutlich kleinerer Teil der Schüler trägt häufiger eine Waffe mit sich; je nach Studie kommen wir hier auf etwa 4% bis max. 10% der Schüler (Schwind u. a. 1995; Fuchs 1995b). (3) Weiter zeigt sich, daß die Schüler diese Waffen vor allem in die Schule bringen, um sich zu schützen und um dort Anerkennung zu bekommen, anzugeben oder Aufmerksamkeit zu wecken (Schwind u. a. 1995; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996).

Daß Waffen für die Gewalt an Schulen nicht in dem Maße von Bedeutung sind, zeigt sich auch daran, daß nur ein sehr kleiner Teil aller Schüler (7%) Aussagen darüber machen kann, daß er bereits einmal den Gebrauch von Waffen oder Gegenständen dieser Art bei tätlichen Auseinandersetzung beobachtet hat (Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993). Auch wenn uns die Verbreitung von Waffen nicht beruhigen kann, so muß sich doch auch die Besorgnis darüber in Grenzen halten: „Die Zahlen belegen, daß Waffen bei den Auseinandersetzungen der Schüler nicht in dem Ausmaß eingesetzt werden, wie man dies aus den Meldungen aus der Presse hätte erwarten können" (Spaun 1994, S. 27).

Allerdings sind die wenigen bewaffneten Schüler gegenüber ihren nicht bewaffneten Mitschülern häufiger gewalttätig (Funk 1995c; Dettenborn/Lautsch 1995), und außerdem fungieren Waffen als Katalysatoren in Eskalationsprozessen (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996; Diehl/Sudek 1994). Insofern ist die Tatsache, daß einzelne Schüler waffenähnliche Gegenstände mit in die Schule bringen, nicht unproblematisch. Auch wenn Aussagen darüber, ob die Bewaffnung der Schüler in den letzten Jahren zugenommen

hat, derzeit nicht möglich sind: Lediglich die Studie der Hamburger Schulbehörde (1992) zeigt, daß 58% der an Hamburger Schulen Befragten eine Zunahme der Schülerbewaffung konstatieren; allerdings fehlen fundierte Studien zu Veränderungsprozessen hier – wie für das Problem Gewalt an Schulen insgesamt – noch.

2.5 Ausländische Schüler

Die Diskussion um fremdenfeindliche Aktivitäten deutscher Jugendlicher einerseits und die im Zusammenhang mit der polizeilichen Kriminalstatistik immer wieder geäußerte These, wonach Ausländer häufiger kriminelle Taten begehen als Deutsche, macht es interessant, nach dem Verhältnis von deutschen und ausländischen Schülern in bezug auf Gewalt an Schulen zu fragen (Überblick bei Fuchs 1996). Zunächst zeigt sich, daß sich deutsche und ausländische Schüler hinsichtlich einer Vielzahl von – auch gravierenden – Gewalthandlungen nicht unterscheiden: So gibt es z. B. keine Überrepräsentation der Ausländer bei Körperverletzungen (Spaun 1994), und auch beim Waffenbesitz zeigen sich keine Unterschiede (Funk 1995c) – anders bei der Beleidigung (Spaun 1994).

Betrachtet man jedoch unabhängig von diesen Einzelbefunden die physische, psychische und verbale Aggressivität an den Schulen insgesamt, so zeigt sich, daß ausländische Schüler auf den ersten Blick als gewalttätiger erscheinen (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Dieser Effekt verringert sich jedoch, wenn man eine Reihe von sozialstatistischen Variablen, die die Gewalttätigkeit verstärken, berücksichtigt. So muß man in Rechnung stellen, daß der Anteil der männlichen Schüler und der Hauptschüler unter den Ausländern größer ist als unter ihren deutschen Mitschülern; außerdem kommen ausländische Schüler überwiegend aus den unteren sozialen Schichten der Gesellschaft, in denen actionbetonte Jugendkulturen stärker vertreten sind. Ihre weitergehende Integration in Jugendgruppen und Banden ist ein weiterer Faktor, der sie als stärker gewalttätig erscheinen läßt als die deutschen Schüler. Rechnet man diese Faktoren aus der Gewaltbelastung heraus, so verringert sich der Faktor, mit dem ausländische Schüler gegenüber deutschen Schülern gewalttätiger erscheinen und

es stellt sich heraus, daß dem Ausländerstatus an sich ein relativ geringes Gewicht für die Gewalttätigkeit der Schüler zukommt (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996, vertiefend Fuchs 1996). Dies deckt sich mit den Einschätzungen der Lehrer: Je nach Gewaltart sind 2% bis 10% der Lehrer der Auffassung, daß ausländische Schüler häufiger an Gewalttätigkeiten beteiligt sind, als deutsche (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996).

Weiter geben 10% der Schulleiter und 20% der Lehrer an, daß sie mindestens einmal in der Woche Auseinandersetzungen zwischen deutschen und ausländischen Schülern beobachten (Schwind u. a. 1995). Andere Studien zeigen, daß es keinen Zusammenhang zwischen dem Ausländeranteil an einer Schule und der dort zu beobachteten Gewalt gibt (Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993). Erst ab einem Anteil von etwa 30% Ausländern (und Aussiedlern) scheint ein Schwellenwert erreicht zu sein, ab dem man davon sprechen könnte, daß eine Schule stärker von Gewalt belastet wird (Schwind 1995).

Insgesamt ist auffällig, daß dem Verhältnis von deutschen und ausländischen Schülern bisher nur relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde bzw. in den publizierten Projektberichten bisher nur wenig enthalten ist, obwohl die angeblich stärkere Gewalttätigkeit von Ausländern einerseits und die fremdenfeindlichen Attacken andererseits sonst viel beachtet werden – aber vielleicht haben die Forschergruppen auch nur die Erkenntnis gewonnen, daß es keine gravierenden Differenzen zwischen ausländischen und deutschen Schülern gibt.

3 Entwicklungstendenzen

Betrachtet man die methodische Anlage der hier zusammengefaßten Untersuchungen zur Gewalt an Schulen, so muß man sich eingestehen, daß fundierte und einer wissenschaftlichen Überprüfung standhaltende Aussagen zu der Frage, ob die Gewalt in den letzten Jahren zugenommen hat, derzeit nicht getroffen werden können. Zwar sind viele Querschnittsstudien, also Untersuchungen, die sich mit dem Ausmaß der Gewalt zu einem bestimmten Zeitpunkt beschäftigen, durchgeführt worden, aber wir können bisher auf keine Untersuchung zurückgreifen, die ein fundiertes, aus Sicht der Wissenschaft notwendiges, quasi-experimentelles Design (Längsschnittbefragung im Abstand von einigen Jahren) verwirklicht hat.

Zwar gibt es einige Wiederholungsbefragungen (Hurrelmann/Pollmer 1994; Wenzke 1993; Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993), doch scheint zum einen der Zeitraum, den diese Studien abdecken (zwei, maximal drei Jahre), zu gering und zum anderen gibt es derzeit noch keine bundesweite und bundeseinheitliche Wiederholungsbefragung. Entsprechend sind auch die Befunde dieser Untersuchungen noch sehr heterogen: Während Hurrelmann und Pollmer (1994) im Vergleich von 1990 bis 1992 ein Anwachsen der Gewalttätigkeit konstatierten, kommt Wenzke (1993) zu dem Befund, daß zwischen 1991 und 1992 ein leichter Rückgang festzustellen sei.

Weiter gibt es Versuche, ältere Untersuchungen aus den 80er Jahren zu wiederholen (z. B. Funk 1995c). Danach haben wir bei Vandalismus und Sachbeschädigung eine Zunahme zu beobachten, während bei den übrigen Gewaltformen je zur Hälfte gleichhohe bzw. sogar niedrigere Werte erzielt werden. Trotz erster Ansätze in diesem Bereich besteht u. E. noch eine Forschungslükke, und wir können nur hoffen, daß in den nächsten Jahren Studien durchgeführt werden, aufgrund derer wir dann eine begründete Aussage über die Entwicklung der Gewalt an Schulen treffen können.

Derzeit haben wir lediglich Erkenntnisse darüber, ob die Befragten (Schüler, Lehrer, Schulleitungen, Eltern) *den Eindruck haben*, daß die Gewalt in den letzten Jahren zugenommen hat. Dieser „Krücke" bedienen sich mehrere vorliegende Studien. Faßt man die entsprechenden Ergebnisse zusammen, so kommt man zu einem widersprüchlichen Befund: Auf der einen Seite berichten Niebel, Hanewinkel und Ferstl (1993), daß nur etwa 10% der Schulleiter in den letzten Jahren eine Zunahme der Gewalt beobachtet haben, wohingegen 30% sogar eine Abnahme konstatieren. Andere Studien (Dettenborn/Lautsch 1993; Hamburger Schulbehörde 1992) diagnostizieren aufgrund der entsprechenden Ergebnisse jedoch eine leichte bis starke Zunahme der Gewaltaktivität. Nach den Befunden von Schwind und Mitarbeiter (1995) berichten sogar 63,7% der Schulleiter von einer zunehmenden Zahl von

Prügeleien und 24,5% von einer zunehmenden Zahl von Rauben und Erpressungen. Auch Melzer, Schubarth und Tillmann (1995) referieren Ergebnisse, wonach die befragten Schulleiter in den letzten fünf Jahren ein Anwachsen der physischen Gewalt gegen Sachen und bei Diebstahlsdelikten zu Protokoll geben. Als Experten für Befragungen dieser Art werden meist Lehrer und Schulleitungen angesprochen, doch auch wenn man Schüler als Auskunftspersonen auswählt, berichten diese von einer Gewaltzunahme an ihren Schulen (Dettenborn/Lautsch 1993).

Andererseits finden sich Hinweise darauf (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996; Greszik/Hering/Euler 1995), daß derartige Einschätzungen auch auf andere Faktoren zurückzuführen sind, als nur auf eine Verhaltensänderung bzw. auf eine Zunahme der Gewalttätigkeiten der Schüler. So zeigt sich z. B., daß ältere Lehrer gegenüber jüngeren Kollegen seltener eine Zunahme wahrnehmen. Außerdem finden wir nur einen geringen Zusammenhang zwischen den Lehrereinschätzungen und der tatsächlich an der jeweiligen Schule zu beobachtenden Gewalt. Die Lehrereinschätzungen entstehen daher vermutlich zu einem Teil unabhängig von realen Gewaltbeobachtungen. Diese Befunde deuten darauf hin, daß für die Aussage von Lehrern, Schulleitern und Schülern, die Gewalt habe in den letzten Jahren zugenommen, neben einer tatsächlichen Gewaltzunahme möglicherweise zwei andere Effekte verantwortlich gemacht werden können: Mit einer gestiegenen Sensibilität gegenüber – in einer dem Postulat der Gewaltfreiheit verpflichteten Gesellschaft – nicht mehr tolerierten abweichenden Schülerverhaltensweisen und einer medial stimulierten, erhöhten Aufmerksamkeit für nicht ganz neue Ereignisse und Vorfälle. Wir begeben uns hier zwar auf das Gebiet der Spekulation, aber es soll wenigstens angedeutet werden, daß die Diskussion um die Zunahme der Schülergewalt auch andere Ursachen haben kann, als eine reine Verhaltensänderung seitens der Schüler: verschärfte Maßstäbe und erhöhte Aufmerksamkeit sind ergänzende Erklärungen. Ist die These von der Zunahme der Gewalt an Schulen also eine moderne Wandersage, die medienunterstützt Verbreitung findet (Greszik/Hering/Euler 1995)? Eine so drastischen Formulierung zu prüfen, bleibt eine für die Zukunft wichtige Forschungsfrage.

4 Bewertung und Ausblick

Was kann man zusammenfassend zum Ausmaß der Gewalt sagen? Schwerwiegende Erscheinungen physischer Gewalt kommen selten vor, leichtere Formen sind zwar verbreiteter, aber auch keine Massenphänomene. Verbale Gewalt unter Schülern sowie gegenüber Lehrern gehört im Vergleich mit der oft apostrophierten physischen Gewalt zu den häufiger zu beobachtenden Vorkommnissen. Zu denken mag die Tatsache geben, daß ein nicht unwesentlicher Teil der Schüler auf eine verbale Provokation mit physischer Gewalt reagiert, wofür man eine gesunkene Hemmschwelle bzw. eine veränderte Streitkultur verantwortlich machen kann. Unter den Schülern gibt es zudem eine kleine Gruppe von Gewalttätern, für die die in den Medien zu findenden Beschreibungen vom hemmungslosen schulischen Aggressor zumindest nicht ganz unzutreffend zu sein scheint. Diese Gruppe umfaßt etwa 1% bis max. 9% der Schüler.

Es gibt also Gewalt an Schulen – wie sollte es auch in einer zwar der Gewaltlosigkeitsnorm verpflichteten, aber doch nicht so ganz gewaltfreien Gesellschaft sein. Das Verhältnis von Schule und Gesellschaft ist m. E. so zu denken, daß die Schule als ein Element in unserer Gesellschaft eben auch von Problemen betroffen ist, die die Gesellschaft insgesamt kennzeichnen. Die Sorge, daß die in der Schule auftretende Gewalt sich umgekehrt von dort aus – im Wege der Sozialisation – in der Gesellschaft ausbreitet, ist aber wohl nicht berechtigt: Gewalt an Schulen ist nach den hier zusammengetragenen Befunden jugendphasenspezifisch, sie tritt bei Jugendlichen besonders ausgeprägt nur in einer bestimmten Altersstufe passager auf und nimmt danach wieder ab. Was sich aber möglicherweise von der Schule in die Gesellschaft ausbreitet, ist die Furcht vor Gewalt. Welche langfristigen Folgen dies haben wird, kann man noch gar nicht abschätzen.

Bei der Bewertung der in diesem Bericht zusammengetragenen Prozentzahlen stellt sich immer wieder die Frage: Sind 1% bis 9% gewaltaktive Schüler viel oder wenig? Wir halten diesen Wert in keinem Fall für akzeptabel, aber er ist auch nicht überraschend: Wir sollten bei seiner Bewertung nämlich berücksichtigen, daß im Vergleich zu den einschlägigen Tatverdächtigenbelastungszif-

fern ein Bodensatz in dieser Größenordnung nicht als außergewöhnlich hoch bezeichnet werden kann. Der vorliegende Beitrag hat bei der Würdigung dieses Anteils zudem eine Position bezogen, die die ermittelten Werte vor dem Hintergrund der z. T. aufgeregt geführten Mediendiskussion als überraschend gering gewürdigt hat. Dies darf nicht als Verharmlosung mißverstanden werden, sondern muß vor dem Hintergrund der überzogenen Darstellung in manchem Zeitungsartikel gesehen werden. Das ist jedoch nicht die ganze Wahrheit, haben wir doch gesehen, daß der „harte Kern" der besonders aggressiven Schüler eine Schule oder Klasse in erhebliche Unruhe versetzten und die dort Lehrenden und Lernenden verunsichern und ängstigen kann. Jedoch bietet dieses Verhältnis von gewalttätigem harten Kern und sich bedroht fühlender Mehrheit die Chance, dem Gewaltproblem durch Aufklärung letzterer und durch Versuche der systematischen Reintegration ersterer in das Sozialsystem Schule zu begegnen.

Die hier zusammengetragenen Befunde zum quantitativen Ausmaß der Gewalt an Schulen können zwar nicht ganz beruhigen, aber wir glauben, daß durch diese Art sachlicher Information die Diskussion um das Problem auf eine nüchterne und durch empirische Ergebnisse fundierte Ebene gehoben werden kann. Diese Daten zur Gewalt an Schulen und die daraus gewonnenen Einschätzungen zur Lage treten unweigerlich in Konkurrenz zur Primärerfahrung von Schulpraktikern, die diese Befunde nicht immer teilen können. So wie Wissenschaftler hinnehmen müssen, daß ihre Ergebnisse durch drastische Einzelfälle und Exzesse an einzelnen Schulen kontrastiert und konterkariert werden, bieten wissenschaftliche Untersuchungen ein gutes Komplement für eben diese Erfahrungen von Schulpraktikern, weil sie die Möglichkeit zu einer über die Grenzen der eigenen Schule hinausgehenden Einschätzung der Lage bieten. Beide – Lehrer wie Wissenschaftler – sollten versuchen, die Erkenntnisse der jeweils anderen als relativierende Ergänzung zu akzeptieren und sie nicht als ein wenig aussagefähiges Ergebnis eines „falschen" bzw. „unzutreffenden" Zugangs zum Problem Gewalt an Schulen abtun.

Literatur:

Böttger, Andreas, 1996: Schule, Gewalt und Gesellschaft. Kritische Anmerkungen zu einer kontroversen Diskussion und Ergebnisse empirischer Forschung. In: DVJJ-Journal, 7. Jg., 1996, Heft 2, S. 126-134.

Bundesverband der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand, 1993: Gewalt in Schulen. München.

Dettenborn, Harry; Lautsch, Erwin, 1993: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, S. 745-774.

Diehl, Franz; Sudek, Rolf, 1994: Gewalt und Aggressivität in der Schule. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten. Pädagogik zeitgemäß, Heft 19. o. O.

Feltes, Thomas, 1990: Gewalt in der Schule. In: Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III, Sondergutachten. Berlin, S. 318-341.

Fuchs, Marek, 1995a: Jugendbanden, Gangs und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer repräsentativen Schülerbefragung in Bayern. In: Soziale Probleme, 6. Jg., 1995 (im Erscheinen).

Fuchs, Marek, 1995b: Waffenbesitz bei Kindern und Jugendlichen. In: Alemann, Heine von (Hrsg.), Mensch – Gesellschaft! Lebenschancen und Lebensrisiken in der neuen Bundesrepublik. VIII. Tagung für angewandte Soziologie. Opladen, S. 103-120.

Fuchs, Marek, 1996: Ausländische Schüler und Gewalt. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung. Vortrag auf der interdisziplinären Fachtagung des Sonderforschungsbereichs 227 zum Thema „Gewalt an Schulen" an der Universität Bielefeld vom 18. – 20. September 1996 (Ms., Veröffentlichung in Vorbereitung).

Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke, Jens, 1996: Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen.

Funk, Walter, 1995a: Gewalt an Schulen – Ergebnisse aus dem Nürnberger Schüler-Survey. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen, S. 118-138.

Funk, Walter (Hrsg.), 1995b: Nürnberger Schülerstudie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg.

Funk, Walter, 1995c: Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und gewalttätige Handlungen Nürnberger Schüler. In: Funk, Walter (Hrsg.), Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg, S. 29-76.

Geißler, Rainer, 1995: Das gefährliche Gerücht von der hohen Ausländerkriminalität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. B 35/95, S. 30-39.

Greszik, Bethina; Hering, Frank; Euler, Harald, 1995: Gewalt in der Schule: Ergebnisse einer Befragung in Kassel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., 1995, S. 15-37.

Hamburger Schulbehörde, 1993: Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg. Hamburg.

Hornberg, Sabine; Lindau-Bank, Detlev; Zimmermann, Peter, 1994: Gewalt in der Schule. In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, Karl; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Schulz-Zander, Renate (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim, S. 355-393.

Hurrelmann, Klaus, 1990: Gewalt in der Schule. In: Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der großen unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III, Sondergutachten. Berlin, S. 364-379.
Hurrelmann, Klaus; Pollmer, Käte, 1994: Gewalttätige Verhaltensweisen von Jugendlichen in Sachsen – ein speziell ostdeutsches Problem. In: Kind-Jugend-Gesellschaft, 39. Jg., 1994, S. 3-12.
Krämer, Hans Leo, 1995: Die Gewaltproblematik im französischen und deutschen Schulsystem. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen, S. 171-188.
Lamnek, Siegfried, 1991: Fear of Victimization. Attitudes to the Police and Mass Media Reporting. In: Kaiser, Günter; Kury, Helmut; Albrecht, Hans J. (Hrsg.), Victims and Criminal Justice. Freiburg, S. 637-653.
Lamnek, Siegfried, 1995a. Gewalt in Massenmedien und Gewalt von Schülern. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen, S. 225-258.
Lamnek, Siegfried, 1995b: Zur Phänomenologie der Gewalt an Schulen. In: Alemann, Heine von (Hrsg.), Mensch Gesellschaft! Lebenschancen und Lebensrisiken in der neuen Bundesrepublik. VIII. Tagung für angewandte Soziologie. Opladen, S. 70-88.
Lohse, Wiebke, 1995: Schule als Lebensraum – Eine Analyse der Gewaltbereitschaft in Schulen und die Entwicklung von Strategien zur Vermeidung dieser unter besonderer Berücksichtigung der Schulsozialarbeit. Lüneburg (Diplomarbeit).
Luedtke, Jens, 1995: Werden unsere Schüler immer gewalttätiger? Erste Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung zum Phänomen „Gewalt in der Schule". In: Alemann, Heine von (Hrsg.), Mensch Gesellschaft! Lebenschancen und Lebensrisiken in der neuen Bundesrepublik. VIII. Tagung für angewandte Soziologie. Opladen, S. 89-102.
Meier, Ulrich; Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Tillmann, Klaus-Jürgen, 1995: Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15. Jg., 1995, Heft 2, S. 168-182.
Meier, Ulrich; Tillmann, Klaus-Jürgen, 1996: Gewalt in der Schule: Die Perspektiven der Schulleiter. Ergebnisse einer 1994 durchgeführten Befragung von Schulleitungen hessischer Sekundarschulen (Ms.).
Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Tillmann, Klaus-Jürgen, 1995: Gewalt in der Schule: Zum Forschungsstand eines (wieder) aktuellen Themas. In: Schubarth, Wilfried; Melzer, Wolfgang (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Aufl., Opladen, S. 15-38.
Nasa, Achmed; Weigl, Andrea, 1995: Die Relevanz der Gleichaltrigengruppe (Peergroup) für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler. In: Funk, Walter (Hrsg.), Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg, S. 159-187.
Niebel, Gabriele; Hanewinkel, Reiner; Ferstl, Roman, 1993: Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, S. 775-798.
Papesch, Willibald, 1994: Schule und Gewalt. Historische, politische und pädagogische Anmerkungen. In: Die deutsche Schule, 86. Jg., 1994, S. 96-113.

Peters, Helge, 1995: Da werden wir empfindlich. Zur Soziologie der Gewalt. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen, S. 25-36.
Schäfer, Mechthild, 1996: Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. In: Report Psychologie, Jg. 21, 1996, Heft 6, S. 700-711.
Scherer, Dagmar, 1996: Gewalt in der Schule. Eine Studie in der Interregion Saarland-Lothringen-Luxemburg. Arbeitskammer des Saarlandes, Beiträge Nr. 1/1996.
Schubarth, Wilfried, 1995. Gewalt an Schulen im Spiegel aktueller Schulstudien. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen, S. 139-154.
Schubarth, Wilfried, 1996: Je liberaler, desto mehr Gewalt? Ergebnisse eines Ost-West-Vergleichs. In: Schubarth, Wilfried; Kolbe, Fritz-Ulrich; Willems, Helmut (Hrsg.), Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen, S. 29-47.
Schubarth, Wilfried; Melzer, Wolfgang (Hrsg.), 1995: Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Aufl., Opladen.
Schubarth, Wilfried; Kolbe, Fritz-Ulrich; Willems, Helmut (Hrsg.), 1996: Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen.
Schul- und Kulturreferat Nürnberg, 1992: Auswertung der Umfrage zur Gewalt an Nürnbergs Schulen. Nürnberg (Ms.).
Schulamt Frankfurt, 1991: Die Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und die Situation an Frankfurter Schulen. Frankfurt a. M. (Ms.).
Schulreferat München, 1990: Situation an Münchner Schulen. Bekanntgabe im Schulausschuß am 16. Mai 1990. München (Ms.).
Schulreferat München, 1991: Gewalt an Schulen. Bekanntgabe im Schulausschuß am 10. Juli 1991. München (Ms.).
Schulreferat München, 1993: Gewalt an Schulen. Beschluß des Schulausschusses am 14. Juli 1993. München (Ms.).
Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen (Hrsg.), 1990: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Band I bis IV. Berlin.
Schwind, Hans-Dieter, 1995: Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. Überblick über ein Forschungsprojekt. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen, S. 99-118.
Schwind, Hans-Dieter; Roitsch, Karin; Ahlborn, Wilfried; Gielen, Birgit, 1995: Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. Mainz.
Solon, Joachim, 1993: Gewaltdelikte an Schulen. Ein Lagebericht aus dem Zuständigkeitsbereich des PP München. In: der kriminalist, 24. Jg., 1993, S. 21-26.
Spaun, Karin von, 1994: Gewalt und Aggression an der Schule. München (Ms.).
Spaun, Karin von, 1996: Gewalt und Aggression an der Schule. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München.
Springer, Karl-Heinz, 1993: Schüler und Waffen. Eine Umfrage an fünf Schulen in Hamm (Ms.).

Steffen, Wiebke, 1992: Ausländerkriminalität in Bayern. Eine Analyse der von 1983 bis 1990 polizeilich registrierten Kriminalität ausländischer und deutscher Tatverdächtiger. München.
Steiner, Irmgard; Boehnke, Klaus; Kirchhöfer, Dieter; Merkens, Hans (Hrsg.), 1993: Schuljugendliche in Berlin 1993. Arbeitsbericht Nr. III des Zentrums für Europäische Bildungsforschung. Berlin.
Tillmann, Klaus-Jürgen, 1995: Gewalt in der Schule – Situationsanalyse und Handlungsperspektiven. In: Neue Sammlung, 35. Jg., 1995, Heft 2, S. 89-104.
Todt, Eberhard; Busch, Ludger, 1994: Aggression und Gewalt in Schulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 42. Jg., 1994, S. 174-186.
Todt, Eberhard; Busch, Ludger, 1996: Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Schule ohne Gewalt" im Lahn-Dillkreis. Bericht über drei Untersuchungen an Schülern und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 5 bis 9. Gießen (Ms.).
Wenzke, Gerhard, 1993: Soziale Ängste, Gewalt und Ausländerakzeptanz. In: Steiner, Irmgard; Boehnke, Klaus; Kirchhöfer, Dieter; Merkens, Hans (Hrsg.), Schuljugendliche in Berlin 1993. Arbeitsbericht Nr. III des Zentrums für Europäische Bildungsforschung. Berlin, S. 82-103.
Zöpfl, Helmut, 1990: „Gewalt in der Schule" – aus Sicht der Lehrer. In: Rolinski, Klaus; Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (Hrsg.), Gewalt in unserer Gesellschaft. Gutachten für das Bayerische Staatsministerium des Innern. Berlin, S 153-166.

Ferdinand Eder und Anna Eder

Schule – institutionelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche?

„Gewalt in der Schule" läßt sich mit sehr verschiedenen Blickrichtungen betrachten:

- mit Blick auf die „Täter": Von wem geht Gewalt aus und in welchen Formen tritt sie in Erscheinung?
- mit Blick auf die „Opfer": Wie wird Gewalt erlebt, welche Reaktionen und Bewältigungsformen treten dabei auf?
- mit Blick auf die Situation: Was können Personen, die Gewalt beobachten (z.B. LehrerInnen), in dieser Situation tun?
- mit Blick auf die „Verursacher": Woher kommt die Gewalt, was löst sie aus, usw.; dazu gehört auch die Frage, inwieweit die Schule selbst eine auf Gewalt gegründete Institution darstellt und in welcher Weise von ihr Gewalt ausgeht.

Die gegenwärtig zahlreichen Darstellungen des Gewaltthemas in der pädagogischen Fachliteratur (vgl. z. B. Bründel & Hurrelmann, 1994; Hurrelmann u.a. 1996) lenken den Blick häufig auf die Schüler (und Schülerinnen) als Täter, entwickeln Vermutungen über die außerschulischen Ursachen von Gewalt (– vieles wird hier der Familie und den Medien zugeschrieben –), und geben Vorschläge, wie LehrerInnen in Gewaltsituationen handeln bzw. präventiv wirken können. In der Rezeption des Themas durch die Massenmedien steht meist die Häufigkeit von Gewalt im Vordergrund: jeder neue Fall spektakulärer Gewalt gilt als Beleg für eine ständig ansteigende Gewaltbereitschaft unter Kindern und Jugendlichen.

In Abgrenzung dazu bezieht sich der folgende Beitrag einerseits auf die Verursacherperspektive – hier geht es darum, inwieweit die Schule selbst eine gewaltausübende und gewaltauslösende Institution ist („institutionelle Gewalt") – und andererseits auf die Opferperspektive, in der gefragt wird, wie Kinder und Jugendliche in der Schule institutionelle Gewalt erfahren, welche

Emotionen sie auslöst, welche Reaktionen entstehen und wie insgesamt diese institutionelle Gewalt bewältigt wird. Aus der Beschränkung auf diese Perspektiven resultiert naturgemäß auch eine gewisse Einseitigkeit der Darstellung.

Als Belege für die Erfahrung von Gewalt werden Teile aus Interviews mit SchülerInnen verwendet, die im Rahmen des Projektes „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in den öffentlichen Schulen" gesammelt wurden (vgl. Eder, 1994 bzw. Eder & Eder, 1995). Es handelt sich dabei vor allem um Aussagen von Personen, die sich durch die Schule in verschiedenster Hinsicht sehr belastet fühlen; sie sind also ihrer Art nach typisch, ihrer Häufigkeit nach jedoch nicht repräsentativ für das gesamte Schulsystem.

1. Was ist Gewalt?

Als Gewalt soll verstanden werden, wenn einem Menschen etwas geschieht, zugefügt oder angedroht wird, was er als Nachteil, Schaden oder Beeinträchtigung erlebt, wobei dieser Nachteil prinzipiell vermeidbar sein muß (vgl. Kaul-Hecker, 1992, S. 141). Ein solches Begriffsverständnis hat wichtige Implikationen:

- Es schränkt Gewalt grundsätzlich auf Menschen ein (der zerstörerische Umgang mit Dingen wird davon abgegrenzt – z.B. der „Vandalismus").
- Es definiert Gewalt unabhängig von den Absichten des „Täters", aber auch des „Opfers".
- Es umfaßt sowohl physische wie auch psychische, legale und illegale Gewalt.
- Gewalt in diesem Sinne kann daher nicht nur von Menschen, sondern auch von Verhältnissen ausgehen, wenn sie für Menschen nachteilig und zugleich veränderbar sind.

Im Sinne dieser Definition fällt vieles unter den Begriff Gewalt, was wir für gewöhnlich nicht unmittelbar so empfinden, z.B. alle Spiele, die auf Sieg über einen Gegner gerichtet sind; wer Kinder beim „Mensch ärgere Dich nicht"-Spiel beobachtet, wird aber rasch beobachten können, daß es sich tatsächlich um Gewalthandlungen und Gewaltsituationen im Kleinen handelt, auf die die jeweiligen Verlierer auch mit gewalttypischen Emotionen reagieren.

Vielfach wird Gewalt erst dann registriert, wenn zwischen „Täter" und „Opfer" ein spürbares Ungleichgewicht der Kräfte herrscht, bzw. wenn das „Opfer" nur über eingeschränkte Mittel verfügen kann, einem bestehenden oder angedrohten Schaden zu begegnen. In diesem Sinne empfinden wir etwa Raufereien zwischen zwei Kindern oder Jugendlichen vor allem dann als Gewalt, wenn ein Stärkerer gegen einen Schwächeren handelt und seine Überlegenheit ohne Selbstbegrenzung ausnützt. Klagen über Gewalt in der Schule beziehen sich oft genau auf diesen Punkt, daß SchülerInnen die kulturell existierenden Grenzen für Gewaltanwendung – etwa daß ein Wehrloser nicht weiter geschlagen wird – nicht mehr im gleich Ausmaß respektieren wie früher, „normale" Gewalt also in „brutale" Gewalt umschlägt – dabei wird häufig nicht bedacht, daß diese kulturellen Grenzen in der von den Erwachsenen gestalteten Medienwelt schon längst nicht mehr gelten.

Die oben vorgeschlagene Definition von Gewalt soll nicht suggerieren, daß alles, was Gewalt ist, gleich (negativ) zu bewerten ist. Ganz offensichtlich gibt es Unterschiede in der Intensität und den Folgen von Gewalthandlungen, die auch unterschiedlich zu bewerten sind. Unabhängig davon, ob eine „gewaltfreie" Gesellschaft für möglich gehalten wird, erscheint doch weniger Gewalt „besser" als mehr Gewalt, milde Gewalt tolerabler als exzessive Gewalt.

2. Schule – „institutionelle" Gewalt?

Gewalt im oben beschriebenen Sinne ist ein wesentliches Merkmal der Schule. Als von der Gesellschaft zur Formung der Heranwachsenden eingerichtete Zwangsinstitution verkörpert sie gegenüber ihren Adressaten – den Kindern und Jugendlichen – „institutionelle" Gewalt insofern, als sie auf vielen Ebenen ihr Verhalten auf eine Weise einschränkt, die subjektiv als Nachteil und Beeinträchtigung erlebt wird: sie kontrolliert Zeit, Raum, Interaktionen, Denken und Handeln.

- *Kontrolle der Zeit* bedeutet: die Schule legt für viele Bereiche gegen den Willen der Betroffenen und ohne deren Zustimmung fest, wann sie sich in der Schule aufhalten müssen, wie

die Zeit in ihrem Ablauf strukturiert ist und in welchem Ausmaß individuell über sie verfügt werden kann. Dabei greift sie – über Lernaufgaben – auch über die institutionell unmittelbar der Schule zustehenden Zeiten hinaus.

- *Kontrolle des Raumes* bedeutet u.a., daß den Kindern und Jugendlichen vorgeschrieben wird, wo sie sich aufhalten müssen, welche Räume sie nicht nutzen dürfen und in welcher Weise sie mit den Räumen umgehen müssen.
- *Kontrolle der Interaktionen* bedeutet, daß die Schule festlegt, mit welchen Personen die SchülerInnen in Kontakt treten dürfen oder müssen, welche Kontakte verboten sind, und in welcher Form sie abzulaufen haben.
- *Kontrolle des Denkens* bedeutet: Die Schule legt fest, mit welchen geistigen Inhalten sich junge Menschen in welchem Ausmaß auseinandersetzen müssen.
- *Kontrolle des Handelns* bedeutet: Die Schule schreibt ihren KlientInnen auch die äußere Haltung und die Handlungen vor, die sie bei der Auseinandersetzung mit ihren Aufgaben auszuführen haben.

Die Kombination dieser fünf Ebenen – daß Schule festlegt, was die SchülerInnen wann wo und gemeinsam mit wem denken oder tun sollen, und daß die Unterordnung unter diese Vorgaben mithilfe von Strafen erzwungen werden kann – erweist sie als Einrichtung zur umfassenden Verhaltenskontrolle, die wir in vergleichbarer Totalität nur noch beim Militärdienst (und im Gefängnis) vorfinden.

Ein vergleichbares Ausmaß an Ausrichtung des Verhaltens nach Ort, Zeit, Interaktionen, Denken und Handeln geschieht bei Erwachsenen im Rahmen ihres Berufes; hier ist allerdings charakteristisch, daß er vielfach frei und aus Interesse gewählt wird, dadurch eine inhaltlich befriedigende Tätigkeit bietet, und mit einer klaren Gegenleistung – Verdienst und soziale Sicherheit – ausgestattet ist. Für die (Pflicht-)Schule erscheint hingegen typisch, daß sie den Kindern und Jugendlichen – wenn man von den Noten absieht – ohne weithin akzeptierte Gegenleistung auferlegt wird, häufig auch ohne intrinsische Befriedigung zu bieten; die Gesellschaft sieht keine erlaubten Mittel vor, sich ihr zu entziehen,

sondern sendet vielmehr den Appell an die Kinder und Jugendlichen, sich dem Zwang aus „Einsicht" zu fügen.

In dieser Hinsicht ist Schule grundsätzlich als ein – aus der Sicht der Erwachsenen und der Gesellschaft notwendiges – Gewaltverhältnis konstituiert, das mit anderen Gewaltverhältnissen auch darin übereinstimmt, daß Formen von Gegenwehr (z.B. Schulschwänzen) mit zusätzlichen Sanktionen belegt sind.

Empirische Untersuchungen zur Situation der SchülerInnen in der Schule (vgl. z.B. Eder & Felhofer, 1994; Eder, 1995) zeigen, daß viele – allerdings bei weitem nicht alle – nicht gerne zur Schule gehen, mehr Zeit für die Schule aufwenden müssen, als sie selber möchten, belastenden Beziehungen zu MitschülerInnen oder Lehrpersonen ausgesetzt sind, sich an belastenden Arbeitsplätzen aufhalten müssen, die aufgezwungenen Unterrichtsinhalte als zu viel, langweilig und uninteressant einschätzen, sich am Unterricht nicht beteiligen möchten, wünschen, daß der Unterricht teilweise oder überhaupt ganz ausfällt, usw. – aber keine Möglichkeit vorfinden, sich dieser Situation zu entziehen.

3. Individuelle Gewalt – die Modifikation institutioneller Gewalt durch Lehrer und LehrerInnen

Innerhalb dieser institutionellen Vorgaben, die ja nicht nur durch die Schule, sondern auch durch die Eltern sowie allgemein durch die Tradition gestützt und in ihrem Bestehen abgesichert wird, finden nun LehrerInnen und SchulleiterInnen Handlungsspielräume zur individuellen Gestaltung der vorgegebenen Strukturen vor. Anwesenheitspflicht kann z.B. minutiös überprüft oder locker gehandhabt werden, Plätze in der Klasse können zugewiesen oder frei gewählt, Interaktionen zwischen den SchülerInnen unterbunden oder gefördert, die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen distanziert oder persönlich gestaltet, SchülerInnen beim Lernen unterstützt oder alleingelassen, Inhalte vorgegeben oder gemeinsam mit den SchülerInnen festgelegt werden, Arbeitsformen für alle verpflichtend oder individuell wählbar sein usw.

Sie können dadurch institutionelle Gewalt verstärken oder mildern bzw. in den Augen der SchülerInnen legitimieren oder in

Frage stellen. Diese Möglichkeit, die institutionellen Vorgaben individuell abzuwandeln, ist eine wesentliche Quelle für die Machtposition von LehrerInnen. Obwohl die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich gegen nachteilige Interpretationen zur Wehr zu setzen (z.B. durch Einsprüche bei „Ungerechtigkeiten"), wagen sie es nur in relativ extremen Situationen, darauf auch zurückzugreifen.

4. Formen institutioneller und individueller Gewalt in der Schule

Gewalt wird für SchülerInnen in vielfältiger Weise, jeweils jedoch in der Modifikation durch die konkrete Schule erfahrbar. Manche Formen richten sich eher an die Gesamtheit der SchülerInnen oder an einzelne Gruppen, manche stärker an die einzelne Person.

4.1 Formen kollektivbezogener Gewalt.

Kollektivbezogene Gewalt geschieht vor allem durch Restriktivität und (Leistungs-)Druck. *Restriktivität* soll hier die Tendenz bezeichnen, durch eine Fülle von Regelungen, Maßnahmen und Vorschriften den Lebensraum für die SchülerInnen eng zu machen. Restriktiv sind häufig Schulordnungen, die von der Idee ausgehen, daß Verhalten für alle eng und einheitlich geregelt werden muß. Restriktivität entsteht, wenn jeder Mißbrauch oder jeder Unglücksfall dazu benützt wird, das vorausgehende Verhalten generell zu verbieten.

„... zuerst haben wir einen normalen Eingang gehabt, dann sind die Garderoben in den Keller verlegt worden. Der Eingang nach hinten, daß man jetzt durch den Keller gehen muß ... Garderobe im Keller, ganz kalt. Essen darf man im Keller nicht, weil ja sonst sich die Ratten vermehren, die da sowieso schon unten sind. Denn vorher haben wir noch vor der Türe rauchen dürfen, das ist dort überdacht. Aber das paßt ihnen jetzt nicht mehr. Jetzt müssen wir um die Ecke herüber gehen, da ist es nicht überdacht. Da regnet es immer schön und stürmt und alles. Das ist schön beschriftet: Raucherecke, und eingezäunt. So daß man das ja nicht sieht, so um die Ecke hinüber ... nein, echt. Und so Schulanfang, da war es eigentlich so, daß jede Woche ... hat er sich etwas Neues einfallen lassen. Vorige Woche haben wir unterschreiben müssen, daß wir Kaffeebecher vom Automaten nicht in die Klassen mitnehmen. Gerade gestern habe ich mir den Kaffee mitgenommen, weil das ist mir eigentlich egal. Der Lehrer hat gesagt: Ja, wozu habt ihr das unterschrieben, ich meine ... Dann habe ich gesagt: Ja ich habe es unterschreiben müssen! Sonst hätte ich es eh nicht unterschrieben. Das ist dann auch so eine Zwangsbeglückung. Dann haben wir unterschreiben müssen, alle, daß in letzter Zeit so viel für die SchülerInnen getan worden ist. Also Errichtung vom Kaffeeautomaten, vom Schülerbuffet und von getrennten Lern ... und Eßaufenthaltsdings ... halt, was weiß denn ich? Haben alle unterschreiben müssen. Das war recht nett." (Schülerin, 18 Jahre, BRG).

Das Beispiel macht deutlich, wie die SchülerInnen die Regeln zur Raumnutzung als unnötige Einschränkung ihrer Lebensqualität empfindet. Restriktivität entsteht besonders häufig als Folge der Spezialisierung von Räumen: Wenn Räume letzten Endes nur für eine Funktion zugelassen werden (z.B. Turnsäle, Fachsäle), ziehen sie häufig detaillierte Bestimmungen (und Kontrollen) nach sich, die darauf abzielen, diese monofunktionale Nutzung abzusichern.

Leistungsdruck entsteht vor allem durch die Steigerung der quantitativen Anforderungen und bedeutet für viele SchülerInnen eine wesentliche Einschränkung ihrer Lebensmöglichkeiten und ihrer Lebensqualität:

„Ja ... jeder Lehrer glaubt, daß sein Fach das allerwichtigste ist und macht dementsprechenden Stoff, meistens ohne Rücksicht auf irgendwelche Sachen, von wegen Unterrichtsgesetz, also da wird echt keine Rücksicht drauf genommen, also Hausübung bis zum geht nicht mehr ... " (15jähriger Schüler, AHS).

„... Wenn irgend ein Feiertag ist, dann geben sie gerne viel mehr auf, weil sie sagen: 'Ja, jetzt habt ihr eh zwei Tage frei!', oder so. Dann geben sie halt noch mehr auf. Normalerweise sollten sie da ja weniger aufgeben, weil man ja da meistens nicht da ist, oder weil man gerade da etwas machen muß ..." (14jährige Schülerin, Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe).

„Ja, also ich glaube, am meisten leidet man unter der Schule, wenn man einen Freund hat und der hat ... also die Schularbeiten anders gelegt, als man selbst. Dann kann es sein, daß man sich vielleicht zwei Monate überhaupt nicht sieht" (13jährige Schülerin, AHS).

„... Ja, man kommt sich mit der Zeit ... man fragt sich dann: naja, jetzt wäre ich jung, jetzt sollte ich eigentlich leben ... lebe ich eigentlich, daß ich jetzt da lerne und die Leistung bringe, also?" (18jähriger Schüler, HTL).

4.2 Formen individueller Gewalt

Während bei Formen kollektiver Gewalt die Tatsache als tröstend erlebt werden kann, daß viele oder alle davon betroffen sind, führen Formen individuell bezogener Gewalt in vielen Fällen zu massiven psychischen Beeinträchtigungen. Häufig auftretende Formen sind insbesondere Verletzung der persönlichen Sphäre, kollektive Entmutigung und Bedrohung, Herabsetzung und Bloßstellung, Verweigerung von Hilfe, sowie die zynische Demonstration von Macht gegenüber den SchülerInnen.

Verletzung der persönlichen Sphäre zielt darauf ab, unmittelbar in den physischen oder psychischen Privatraum einer Person einzudringen, insbesondere in Form von Handgreiflichkeiten und körperlichen Strafen.

„... Und dann schreit er uns immer an. Wir dürfen nichts sagen, wir dürfen keinen Zettel in der Hand haben, den zerreißt er uns. Da darf man nicht einmal aufs Klo gehen, wenn man höflich frägt. Das ist voll arg, echt." (Schülerin, 18 Jahre, BRG).

„Ja...er ist ... in anderen Stunden hereingekommen, also in der Pause halt...und hat mich vor allen Leuten einfach voll angeschrien, obwohl er die Möglichkeit vor der Schule auch schon gehabt hätte ... also ich hab ihn vor der Schule schon einmal getroffen, aber er ist nach der Stunde reingekommen...daß es alle Leute mitkriegen ... oder auch in der Aula einmal ..." (Schüler, 15 Jahre, BORG).

„... der Lehrer, der hat öfters solche Anfälle gehabt, da hat er total durchgedreht. Da hat er Sachen genommen, die hat er herumgeschossen, oder es kann öfters sein, daß er...gerade halt, daß er Dir keine 'Watsche' gegeben hat. Oder dann hat er zu mir einmal gesagt, ich solle hinauskommen und ich habe das aber nicht gewußt, die Antwort. Da hat er zu mir gesagt, ich muß solange draußen stehen bleiben, bis ich es weiß. ... Und dann hat man die ganze Zeit Minus gekriegt, wenn man nur einen Ton gesagt hat" (Schülerin, 14 Jahre, Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe).

Kollektive Entmutigung und Bedrohung geschieht vor allem in der Weise, daß der gesamten Klasse oder einzelnen SchülerInnen der schulische Mißerfolg „vorhergesagt" oder angedroht wird.

„Z.B. in der Sechsten, da sind wir zusammengelegt worden mit dem Gymnasium, Realgymnasium. Da waren wir ziemlich viele und ... naja, und da haben halt alle geredet: 'und heuer sortieren wir gescheit aus' und ... 'ihr seid eh zu viele und euch kann man sowieso nicht beieinander lassen, weil '... und am ärgsten ist eigentlich der Direktor ..." (18jährige Schülerin, BRG).

„... vor allem machen sie uns jetzt zum Beispiel die siebte Klasse schon total schwer ... so: 'in der siebten wirds wirklich erst schlecht gehen' und: 'Ihr seid die schlechteste Klasse'... und 'es ist auch so, wenn du jetzt grade durchkommst, dann wirst du in der siebten Schwierigkeiten haben' .. und ich weiß nicht, der macht das irgendwie total lächerlich, der H., so: 'super, und in der achten werdet ihr dann die kleinste Klasse sein', und 'von sechs Schüler bei der Matura werden wahrscheinlich eh nur drei durchkommen' ... haha lustig ..." (18jährige Schülerin, BORG).

„... ich meine jeder Lehrer kommt herein und sagt: 'Es sind sowieso zu viele Schüler in der Klasse, da müssen ein paar weg!'" (Schüler, 17 Jahre, HTL).

„Da gibt es einen Lehrer, da schreibst du einen Test und dann stellt er sich neben dich hin und fängt zu grinsen an, oder er sagt gleich: 'Was Sie da rechnen, ist totaler Unsinn!' und verunsichert halt die Schüler direkt. Halt, ich meine, so etwas braucht ein Lehrer nicht machen und das ist auch nicht der Sinn und der Beruf des Lehrers" (Schüler, 18 Jahre, HTL).

Herabsetzung und Bloßstellung. Viele SchülerInnen berichten Erfahrungen, daß sie – oft in sehr zynischer Weise – vor der Klasse bloßgestellt, lächerlich oder „fertig" gemacht werden.

„Und ... ja, ich meine, ich war damit nicht die einzige, die er im Unterricht eigentlich ständig und nur fertig gemacht hat, sondern es

waren auch noch vier andere und die sind alle vier dann von der Schule gegangen. Ich meine ... er war ziemlich gemein ... Er war halt, sagen wir einmal von ihm aus gesehen unheimlich witzig ... hat er sich gefunden. Er hat halt z.B. ... hat solche Sachen gesagt wie, was weiß ich, wenn irgendwer sich gebückt hat, um irgendetwas aufzuheben, hat er gesagt: 'ja, fang zum Bellen an und dann ist es lustig!' ... oder zu zehnjährigen Kindern, wenn irgend jemand gesagt hat 'ich glaube', den hat er halt zum Fenster gezerrt und hat gesagt: 'glauben kannst du in der Kirche da drüben!' Oder er hat eine Seite aus dem Heft herausgerissen und hat ganz groß Topfen drübergeschmiert, und lauter solche Sachen. Und die ganze Klasse ist eben voll darauf eingestiegen und hat das voll witzig gefunden. Und der, den es betrifft, hat natürlich bald keinen einzigen Freund mehr in der Klasse" (16jährige Schülerin, BORG).

„... also sie schaut sehr auf das Gewand und so und ob man geschminkt ist oder so, weil wenn man da geschminkt in die Schule kommt oder overknees oder was hat, dann hat sie gleich eine schlechte Einstellung von einem und meckert die ganze Stunde an einem herum, und macht einem die Stunde fertig. Einfach nur weil ihr das nicht gefällt oder so" (14jährige Schülerin, AHS).

„ ... ich habe irgendetwas falsch gemacht und er hat dann an die Tafel ein ganz ein großes Grab hingezeichnet, hat seinen Namen daraufgeschrieben und hat halt geschrieben: Todesursache: Herzanfall, wegen mir halt, weil ich so blöd bin und nicht einmal das kann und dann ... ja, ich habe dann eine irrsinnige Wut gekriegt ..." (16jährige Schülerin, BORG).

Verweigerung von Hilfe bezieht sich meist auf Erklärungssituationen im Unterricht:

„... z.B. in Steno, da hat uns die Lehrerin einmal etwas erklärt ... obwohl es da eh so viele Sachen gibt ... und in der nächsten Stunde hat sie dann etwas geschrieben und uns gefragt: was ist daran falsch ... und keiner, wirklich keiner hats gewußt ... darauf hat sie gesagt, sie sagt es uns nicht, weil sie hat es uns schon einmal gesagt ... " (Schülerin, 16 Jahre, Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe).

„... Also der Lehrer, der hat überhaupt nicht erklären können und wenn man gefragt hat, ob er das noch einmal erklären könne, dann hat er gesagt: 'Nein, ich erkläre es jetzt nicht mehr, weil du mußt das jetzt beim ersten Mal mitgekriegt haben!' und wenn du es nicht mitgekriegt hast, dann hast du Pech gehabt!" (Schülerin, 14 Jahre, AHS).

„... Oder wenn man ein Vokabel nicht weiß, sie sagt es dann z.B. auch nicht richtig, für die anderen. Oder wenn man so etwas frägt, dann sagt sie: das haben wir schon gelernt, oder wir können im Buch nachschauen" (Schülerin, 16 Jahre, HASCH).

Als besonders zynische Form von Gewalt erscheint die *Demonstration von Macht*:

„Und er hat dann zu mir selber, mir mitten ins Gesicht gesagt: 'Du kannst es natürlich auch dem Direktor sagen und Dich beschweren, aber das wird Dir nichts nützen, weil der wird dann sagen zu mir: bitte tun Sie es nicht mehr. Und ich sage dann: ja, ich tue es eh wieder, und dann ist wieder alles beim Alten.' Das hat er zu mir gesagt. Und darauf war ich völlig entmutigt und habe halt alles über mich ergehen lassen. Was hätte ich sonst machen sollen?" (Schülerin, 16 Jahre, BORG).

5. Wie wird Gewalt erlebt

Das Erleiden von Gewalt ist in der Regel mit starken Emotionen verbunden, vor allem Wut, Haß, Ohnmacht, Ausweglosigkeit, Hilflosigkeit, Angst, Verzweiflung, Resignation. Darüber hinaus entstehen auch emotional besetzte Gedanken und Überlegungen (Kognitionen), die entweder nach außen – gegen den Täter – oder nach innen – gegen sich selbst – gerichtet sein können. Wichtige außengerichtete Kognitionen sind insbesondere der Wunsch nach Rache, und Vergeltung, zu den auf sich selbst gerichteten zählen vor allem Minderwertigkeitsgefühle, Schuldgefühle und das Gefühl geringer Selbstwirksamkeit.

Als unmittelbare Reaktionen auf das Erleiden von Gewalt sind reaktives, aggressives und resignatives Bewältigungsverhalten zu unterscheiden, z.B. Aggressionshandlungen gegenüber Dingen und Sachen ("Abreagieren", „Weitergeben"), betäubende und erinnerungslöschende Verhaltensweisen (z.B. Drogen aller Art), und Vermeidungsverhalten ("aus dem Feld gehen" – z.B. durch einen Schulwechsel).

„... Ja, das war wie ich eine Mathesschularbeit geschrieben habe und der Mathematiklehrer ist so gestanden, hat in mein Heft hereingeschaut und hat zu lachen angefangen. Das ist schon gescheit gemein. Pech. ... "

Interviewer: Und was hättest Du am liebsten getan, wie er da zum Lachen angefangen hat?

„Hey, ich hätte ihm am liebsten den Zirkel in den Bauch gerammt. Ich meine, ich hätte ihm am liebsten etwas zurückgesagt, oder so" (Schülerin, 16 Jahre, BORG).

„Ja ... z.B. irgendeine Lehrerin hat mich total angekotzt oder so ... da geh ich raus, hau irgendwo dagegen und dann paßts wieder ..."

Interviewer.: *Und wo dagegen?*

„Naja ... z.B. gegen eine Bank oder gegen die Bushütteln oder sonst irgendwas ... also auf Menschen nicht ..." (Schülerin, 19 Jahre, Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe).

„Manchmal schreie ich ganz laut, bis es mir besser geht, oder wenn ich sehr wütend bin auf die Schule, werfe ich meine Schulsachen im Zimmer herum, dann geht es mir besser. Manchmal sperre ich meine kleine Schwester in den Kasten, aber dann schimpfen meine Eltern erst recht mit mir" (Schüler, 11 Jahre, Gymnasium).

„Ja, hauptsächlich wegen ... also wegen einer Lehrerin, weil die hat mich ziemlich fertig gemacht ... und da habe ich mir gedacht, daß ich jetzt Schule wechsle, weil ich hätte das nicht geschafft ... das Jahr bei ihr. Weil sie hat zu mir gesagt, daß ich hauptschulreif bin und so, und daß ich sowieso da nicht hergehöre ... hat sie immer an mir genörgelt und so. Deswegen habe ich dann eigentlich gewechselt" (Schülerin, 14 Jahre, AHS).

„... Die Angst kann man gar nicht beschreiben. Ich habe Tagebuch geschrieben ... ich habe in diesem Monat ein ganzes Tagebuch ausgeschrieben, weil ich täglich, glaube ich, zehn Seiten geschrieben habe. Das ist einfach eine Angst, die man, glaube ich, nicht so leicht verarbeiten kann" (Schüler, 17 Jahre, BRG).

Längerfristig resultieren aus kontinuierlicher Gewalterfahrung Veränderungen des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls – Gewaltopfer entwickeln von sich die überdauernde Vorstellung, weniger leistungs- und durchsetzungsfähig und persönlich wenig wertvolle und schätzenswerte Menschen zu sein.

Vieles, was an schulischem Problemverhalten und negativen Entwicklungen von Jugendlichen beobachtet werden kann, läßt sich in dieser Weise auch als Reaktion und Bewältigung schulischer Gewalterfahrungen deuten.

6. Wie kann schulische Gewalt gemildert werden?

In einer kurz- und mittelfristigen Perspektive kann die Erfahrung institutioneller Gewalt für SchülerInnen nur dann seltener werden, wenn alle Möglichkeiten genutzt werden, innerhalb des bestehenden Schulsystems institutionelle Gewalt zu mildern bzw. die Möglichkeiten der Betroffenen zu stärken, mit vorhandener Gewalt angemessen umzugehen. Zielsetzung sollte dabei sein, *die Eigenkontrolle der SchülerInnen über Zeit, Raum, Interaktionen, Denken und Handeln schrittweise zu erweitern.*

Auf der Seite der Institution erscheinen dabei vor allem Kontrolle von Leistungsanforderungen, Deregulierung im Verhaltensbereich und Entschärfung der Folgen von schulischem Mißerfolg als wichtige Zugänge. *Kontrolle der Leistungsanforderungen* sollte einerseits darauf hin abzielen, ihrer fortlaufenden Ausweitung entgegenzuwirken, die vor allem durch maximale Interpretation von Lehrplanvorgaben und schlechte Koordination der Leistungsanforderungen zwischen den einzelnen Gegenständen entsteht. Dazu könnte eine klare, auch den SchülerInnen und Eltern zugängliche Definition der Mindestanforderungen nützlich sein.

Deregulierung im Verhaltensbereich zielt vor allem darauf, den Lebensraum Schule für die SchülerInnen in einer vielfältigen Weise zugänglich und nutzbar zu machen, und dadurch die Restriktivität zu verringern. Das sollte beispielsweise bedeuten, daß die schulischen Räume nicht nur nach ihrer „Bestimmung", sondern nach ihren Möglichkeiten genutzt werden.

Österreichische Klassenräume weisen zur Zeit eine große Spannweite in der Nutzung und Ausstattung auf, die von ohne Wandschmuck ausgestatteten Funktionsräumen bis zu gemütlichen Schul-Wohnzimmern reichen, deren Ausstattung neben Unterricht auch noch geselliges Leben und Spiel ermöglicht – gelegentlich mit der Einschränkung, daß sich Schulwarte nur für die

Wartung der öffentlich bereitgestellten, nicht aber der „privat" organisierten Einrichtung bereiterklären.

Auf der anderen Seite muß versucht werden, den SchülerInnen, die institutioneller Gewalt ausgesetzt sind, angemessene Chancen zu schaffen, mit dieser Gewalt ohne persönliche Schädigung zurechtzukommen. Möglichkeiten dazu sind insbesondere

- die Schaffung von Wahlmöglichkeiten, die es SchülerInnen erlauben, Personen aus dem Wege zu gehen, mit denen sie Konflikte haben oder befürchten. Das bedeutet z.B. Mitsprachemöglichkeiten bei der Zuordnung zu Klassen oder Gruppen, generell die Forcierung von Wahlmöglichkeiten, bei denen nicht nur Gegenstände, sondern auch Lehrpersonen gewählt werden können.
- die Schaffung von Situationen, in denen Konflikte ohne existentielle Gefährdung für die SchülerInnen ausgetragen werden können. SchülerInnen müssen sicher sein, daß sich kritische Auseinandersetzungen mit LehrerInnen nicht als Gefahr für die Beurteilung oder für ihre weitere schulische Laufbahn herausstellen. Es erscheint daher notwendig, Entschärfungen im Bereich der Folgen von Leistungsbeurteilungen vorzunehmen. Solche Entschärfungen wären z. B. die Schaffung von „Ausgleichsregelungen" für Fächer, die nicht positiv abgeschlossen wurden, die Erweiterung der Möglichkeit des Aufsteigens, bzw. die grundsätzliche Infragestellung des Repetierens.
- die Förderung anderer Formen der Menschenführung. Während die traditionellen Führungstechniken der Schule häufig sanktions- und defizitorientiert sowie an Konformität und Anpassung ausgerichtet sind, entwickeln sich in anderen Bereichen der Gesellschaft (Sport, Wirtschaft) positive Techniken der Menschenführung, die vor allem die Förderung von Stärken und den Aufbau von Selbstbewußtsein und Eigeninitiative zum Ziel haben. Sie nutzen in weitaus stärkerem Maße das kreative Potential einzelner Personen oder Gruppen und fördern die Motivation zur Zielerreichung nicht durch Druck und Strafen, sondern durch Beteiligung am Prozeß und intensive Unterstützung.

Literatur:

Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1994). Gewalt macht Schule. München: Droemer Knaur.

Eder, A. & Eder, F. (1995). Gespräche mit SchülerInnenn. In Eder, F. (Hrsg.). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: StudienVerlag (S. 208 – 231).

Eder, F. (1995a). Das Befinden von SchülerInnen und SchülerInnen in den öffentlichen Schulen. Band II: Befindenstagebuch, Interviews, Zusammenfassung, Maßnahmen. Forschungsbericht, Universität Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.

Eder, F. (1995b). Das Befinden von Schülern und Schülerinnen in den öffentlichen Schulen – Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In Eder, F. (Hrsg.). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: StudienVerlag (S. 24 – 168).

Eder, F., Felhofer, G. & Muhr-Arnold, S. (1994). Schule als Lebensraum. In L. Wilk & J. Bacher (Hrsg.). Kindliche Lebenswelten. Opladen: Leske & Budrich (S. 197 – 251).

Hurrelmann, K., Rixius, N. & Schirp, H. (1996). Gegen Gewalt in der Schule. Weinheim & Basel: Beltz.

Kaul-Hecker, U. (1972). Gewalt. In: Tewes, U. & Wildgrube, K. (Hrsg.). Psychologie-Lexikon. München: Oldenburg (S. 141 – 144).

Irene Besenbäck

Gewalt gegen Mädchen und Frauen in der Schule

Bestandsaufnahme

Gewalt in der Schule ist ein Thema, das in regelmäßigen Abständen von den Medien oder von schulpolitischen Diskussionen aufgegriffen wird. Ebenfalls in regelmäßigen Abständen erscheinen Studien zum Thema, die das Ausmaß, Ursachen und/oder Präventionsansätze aufzeigen. Dabei fällt auf, daß weder die Medien, noch die Schulpolitik oder die Wissenschaft einen geschlechterdifferenzierenden Blick haben. Meist ist von Gewalt bzw. Aggression von oder unter Jugendlichen oder Kindern die Rede, obwohl die Gewalt, die dabei gemeint ist, hauptsächlich Gewalt ist, die von Burschen ausgeht.

Zwei Beispiele sollen verdeutlichen, was ich damit meine:

- Michaela Sodl und Roswitha Tschenet untersuchten Zeitungsmeldungen aus den Jahren 1991-1994 zum Thema Gewalt in der Schule. Sie stellten fest: „Die Zeitungsmeldungen berichten hauptsächlich über Gewalt und Gewaltandrohung in Form von Erpressung, Schlägereien und Raufereien, die Körperverletzung zur Folge haben oder tödlich enden, und über Attacken mit Waffen (Pistolen, Tränengas, Messer). Bei den Berichten über einzelne Gewalttaten in Schulen fällt auf, daß - außer in einem Fall – die Täter immer Buben oder männliche Jugendliche sind. Die Opfer sind Burschen oder Mädchen. Über zwei Drittel der Zeitungsartikel handeln von Gewalttaten zwischen Burschen."[1] Meist jedoch wird in den Zeitungsartikeln allgemein von Kindern oder Jugendlichen, sowohl im Titel als auch im Bericht selbst, gesprochen. Nur ein Artikel berichtet über die Gewalttaten von einigen Mädchen an einem Buben. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen durch Burschen ist kaum ein Thema, außer es handelt sich um so krasse Situationen wie Vergewaltigung oder Nötigung.

- Im Rahmen des Symposiums „Gewalt hat keine Zukunft" am Pädagogischen Institut in Wien hielten wir vom Verein EfEU einen workshop ab. Zu Beginn baten wir die TeilnehmerInnen (es waren in der Mehrzahl LehrerInnen) sich eine Szene zum Thema „Gewalt zwischen Kindern/Jugendlichen in der Schule" ins Gedächtnis zu rufen, die sie selbst miterlebt bzw. beobachtet haben und diese Szene aufzuschreiben oder aufzuzeichnen. Die Aufgabenstellung wurde von uns absichtlich geschlechtsneutral formuliert.

Anschließend werteten wir die Frage nach der Kategorie Geschlecht aus: Kein einziges Mal wurde Gewalt zwischen Mädchen oder Gewalt von Mädchen an Buben thematisiert. Gewalt zwischen Buben wurde 16 mal genannt, neunmal Gewalt von Buben an Mädchen, drei Szenen waren nicht eindeutig zuzuordnen. Im folgenden einige charakteristische Beispiele:[2]

- Ein im Elternverein engagierter Vater beobachtete in der Volksschule seines Kindes, daß sich in den Pausen meist getrennte Mädchengruppen und Bubengruppen bilden, wobei für die Mädchengruppen charakteristisch sei, daß *„alles zum Spielzeug werde"*, während bei den Bubengruppen *„alles zur Waffe werde"* (z.B. Bleistifte, Lineale,...) und die im Fernsehen gängigen Figuren nachgespielt werden.
- Eine Lehrerin aus einem Realgymnasium stellte bezüglich der Nachmittagsbetreuung fest: *„Der Tischtennistisch ist männlich"*. Versuche der Mädchen am Anfang des Schuljahres am einzigen Tischtennistisch der Schule zu spielen, würden von den Buben dadurch gestoppt, daß diese sich im Kreis um die Mädchen aufstellen, sie beobachten, grinsen, etc. Es dauerte nie länger als 2 Wochen, bis sich die Mädchen am Tischtennistisch nicht mehr betätigten.
- Eine weitere Szene handelte von einem (in Mathematik schlechten) Buben, der das Mathematikheft einer (in Mathematik guten) Schülerin in den Papierkorb warf, welche dann verzweifelt danach suchte. Diese Szene blieb der Lehrerin in Erinnerung, weil sie sie als sehr dramatisch für das Mädchen empfunden hat und weil sie von dem erfahrenen Leid und der Verachtung sehr betroffen war. Sie meint, daß das eigentlich

eine alltägliche Szene sei und daß Mädchen, wenn ihnen zugehört wird, erzählen, daß sie ständig mit Ähnlichem konfrontiert seien. Oft stoßen sie allerdings auf wenig Verständnis seitens der LehrerInnen, die nach dem Motto „tu dir nix an" reagieren.

- Eine Beratungslehrerin an einer Hauptschule erzählte eine für sie, wie sie betont, alltägliche Szene: *„Ein Mädchen überquert den Gang, ein Bub geht her und hebt ihren Rock, das Mädchen schreit."* Eine andere Beratungslehrerin schilderte eine Szene zwischen zwei Buben einer Volksschule, die während eines Streites (*„Einer hat die Tafel gelöscht, der andere wollte Maxerln zeichnen"*) aufeinander losgingen: *„Dann hat der eine wie von Sinnen – also ich hab wirklich geglaubt, der bringt ihn um – der hat auf den eingedroschen, das war ein Wahnsinn."*
- Eine Religionslehrerin an einer Hauptschule zeigt sich erschreckt darüber, *„wie wenig die Kinder überhaupt normal miteinander umgehen können."* Die von ihr beobachtete Gewalt reicht *„von ganz normalen Beschimpfungen und Ausspotten über Beschimpfungen der Eltern, bis zu Raufereien der Buben untereinander (wobei ich eine Szene vor Augen habe, wo zwei wirklich ausgerastet sind, sie waren außer sich, die konnte ich nur mit Gewalt – und das mühsam – auseinanderbringen) und sexuellen Belästigungen bei den größeren."*
- Eine Lehrerin – Klassenvorständin einer 3. Klasse AHS – beschrieb einen Schüler, der sich ständig von allen angegriffen fühlt, gleichzeitig selbst aber sehr provokant ist und seine Gewalt ständig damit rechtfertigt, daß er angegriffen wurde. *„Er schimpft in den ärgsten Tönen, irrsinnig brutal und wenn ihm dann ebenfalls auf die Art und Weise gekontert wird, dann nimmt er das zum Anlaß um anzugreifen – und für mich ist das Problem, daß er damit sehr das Klassenklima bestimmt. Und alle anderen, die eigentlich auch da wären, werden damit zugedeckt, weil er so dominant ist mit seinen ständigen Angriffen, die in erster Linie auf Buben, aber auch gegen Mädchen gerichtet sind."*
- Einer Beratungslehrerin aus dem 23. Bezirk fiel auf, *„daß es in letzter Zeit sehr oft zu Bandenbildung kommt, wo gegen ein einzelnes Kind – jetzt gar nicht in eine gewisse Richtung – vorgegangen wird, das dann auf den Boden geschmissen wird, an die Wand gedrängt wird oder in eine Richtung und dann einfach geschlagen. Letztens gab es einen Vorfall mit einer Platzpatrone, wo einem Kind ins Ohr geschossen wurde und wir dann wirklich mit dem Kind ins Spital fahren mußten."*

Für mich sind in diesen Aussagen mehrere wichtige Punkte enthalten:

Die Tatsache, daß keine/r der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Beispiel angeführt hat, in dem Gewalt von Mädchen ausgegangen ist, zeigt, daß das Verhalten der Buben und ihre Gewalt viel präsenter sind, mehr Aufmerksamkeit verlangt und auch erhält. Eher „mädchentypische" Formen oder Ausprägungen von Gewalt (z.B. soziale Ausgrenzung), werden kaum wahrgenommen oder thematisiert. In diesem Sinn war der workshop wohl auch ein Abbild dessen, was sich sehr oft im Konferenzzimmer, bei Teamsitzungen,... abspielt: die bereits in der Klasse durch ihr (gewalttätiges) Verhalten dominanten Buben nehmen durch ihr problematisches Verhalten auch in den Besprechungen der Lehrerinnen und Lehrer überproportional viel Zeit und Energie in Anspruch.

Einige der Aussagen stimmen auch mit der in mehreren Studien vertretenen (allerdings nicht unumstrittenen) These überein, daß weniger das quantitative Ausmaß an Gewalt gestiegen ist, die Auseinandersetzungen aber zunehmend brutaler werden und eskalieren.

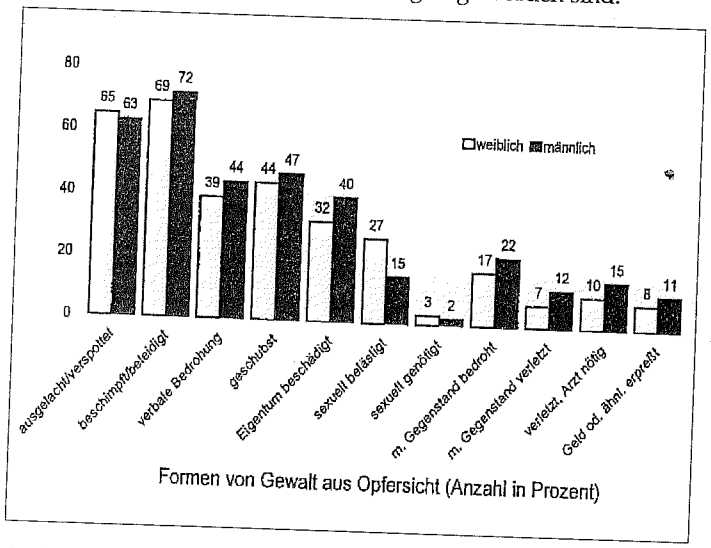
Die oben angeführten Aussagen zeigen auch, mit welch geringem Aufwand sich Gewalt erfassen und geschlechtsspezifisch benennen ließe. Es zeigt sich (auch im Verlauf der anschließenden Diskussion), daß „Gewalt in der Schule" oder „Gewalt unter Jugendlichen" plötzlich sehr unterschiedlich aussieht, d.h. unterschiedliche Ausprägungen und unterschiedliche Legitimationen hat, sobald nach Gewalt zwischen Buben, von Buben an Mädchen, von Mädchen an Buben oder zwischen Mädchen differenziert wird.

Trotzdem gibt es in Österreich keine einzige Studie zum Thema „Gewalt in der Schule", die durchgängig einen geschlechterdifferenzierenden Ansatz aufweisen würde. Ich werde mich daher im folgenden auf Studien aus Deutschland beziehen.

In Kassel wurden an neun Schulen 522 Schülerinnen und 555 Schüler zwischen acht und zwanzig Jahren sowie 261 Lehrerinnen und Lehrer (119 weibliche, 104 männliche, der Rest ohne Geschlechtsangabe) mit Hilfe eines Fragebogens befragt.[3]

Neben Fragen zur schulischen Atmosphäre wurde nach Formen von Gewalt unter Schülern und Schülerinnen aus Täter- und Opfersicht gefragt. Dabei wurde gefragt, ob ein bestimmter Vorfall überhaupt schon einmal vorgekommen ist, wie oft dies in den letzten zwei Wochen der Fall war und ob Opfer bzw. Täter ein Bub oder ein Mädchen war.

Formen von Gewalt aus Opfersicht, d.h. Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Prozent, denen nach eigenen Angaben die verschiedenen Formen von Gewalt schon einmal zugefügt worden sind:

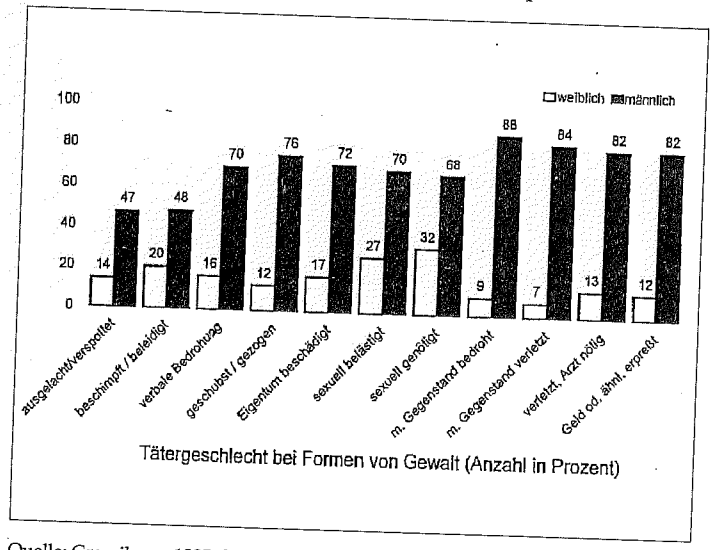


Quelle: Greszik u.a. 1995, S. 271

Etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler haben demnach Formen wie ausgelacht/verspottet werden oder beschimpft/beleidigt werden schon erlebt. Bei den anderen Formen (außer den sexuellen) sind die Prozentwerte für Buben etwas höher als für Mädchen, Verletzungen erleiden Buben deutlich öfter als Mädchen

(dies deckt sich auch mit der österreichischen Unfallstatistik, nach der mehr als zwei Drittel der gemeldeten Unfälle Buben betreffen).

Tätergeschlecht in Prozent, nach Angaben der Opfer



Quelle: Greszik u.a. 1995, S. 271

Der Vergleich mit der ersten Abbildung macht die unterschiedliche Involviertheit von Mädchen und Buben deutlich: Während Mädchen als Opfer fast genauso oft betroffen sind wie Buben (bis auf die genannten Ausnahmen), so gibt es auf der Täterseite ein extremes männliches Übergewicht. Am extremsten stellt sich der Geschlechterunterschied bei Bedrohung oder Verletzung mit einem Messer oder einem anderen Objekt dar: Buben werden 10 bis 12 mal so häufig genannt wie Mädchen.

Die Tatsache, daß Buben bei den sexuellen Taten „nur" doppelt bis dreimal so häufig genannt werden, ziehen die Autorin und die Autoren selbst in Zweifel. Für sie ist die Validität dieser Frage, vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern ungesichert und auch die geringe Gesamthäufigkeit der Nennung von sexueller Nötigung läßt die Ergebnisse ungesichert erscheinen.

Weiters untersuchte die Studie, ob Schülerinnen und Schüler

aufgrund von Gewalterfahrungen Angst haben, in die Schule zu gehen. Die Mädchen äußerten signifikant höhere Angstwerte als die Buben: 23% der Mädchen gaben an, manchmal oder sogar sehr oft wegen der in den Abbildungen genannten Vorfälle Angst zu haben, bei den Buben waren es nur 14%.

Die Autorin und Autoren kommen zu dem Schluß: „Angesichts dieser Ergebnisse, die sich mit anderen Beobachtungen über die besondere Gewaltneigung männlicher Jugendlicher decken [...] und für Lehrerinnen und Lehrer zur Alltagserfahrung gehören, stellt sich die geschlechtsneutrale Behandlung von Gewalt an Schulen als wissenschaftlich fragwürdig dar [...] und pädagogisch unergiebig bei der Diskussion über Gegenmaßnahmen."[4]

Eine andere Untersuchung, die nicht so sehr das Ausmaß der tatsächlichen Gewalt thematisiert als vielmehr, wie sehr sich Mädchen und Buben mit erlittener Gewalt gedanklich beschäftigen, ist die von Monika Barz:[5]

Monika Barz analysierte in ihrer Studie „Körperliche Gewalt gegen Mädchen" Interviews von Mädchen und Buben der 6. Schulstufe, die anläßlich einer Befragung zum Thema „Was Mädchen und Buben während des Unterrichts durch den Kopf geht" durchgeführt wurden. In der Fragestellung wurde nicht explizit auf Gewalterfahrungen eingegangen, Monika Barz hat vielmehr die Interviews ein zweites Mal auf das Thema Gewalt hin ausgewertet. Obwohl nicht explizit danach gefragt wurde, handeln mehr als ein Viertel aller Mädchenaussagen (die sich auf das Verhältnis zwischen Mächen und Buben beziehen) davon, daß ihnen Gewalttaten, die sie von Buben erleben, während des Unterrichts durch den Kopf gehen. Sie haben angegeben, daß sie geschlagen, sexuell belästigt oder genötigt werden oder anderswie körperlich beeinträchtigt werden. Wenn man zu diesen Aussagen über körperliche Gewalt noch alle Äußerungen der Mädchen, die sich auf „Geärgert werden" beziehen, dazuzählt, so beziehen sich knapp die Hälfte aller Mädchenaussagen darauf, von Buben schlecht behandelt worden zu sein. Als Vergleich: nur 9% der Bubenaussagen handeln von Gewalterfahrungen (geschlagen oder geärgert werden) durch Mädchen. Das bedeutet, daß die Auseinandersetzung mit und die Verarbeitung von Dominanzverhalten

und Gewalt durch Buben die Mädchen in der Schule in einem hohen Maß beschäftigt. Barz stellt auch fest, daß die Mädchen oft nicht wissen, warum sie Gewalt erfahren, während Buben öfters angeben, daß der Gewalt von Mädchen ein Ärgern durch Buben vorausgegangen war.

Sie meint: „Körperliche Gewalt gegen das weibliche Geschlecht beginnt bereits in der Schule, und mit ihr auch das Tabu, das über die Gewalt gestülpt wird. Bestenfalls wird sie umgedeutet und als alltägliche Raufereien zwischen Kindern bagatellisiert oder mit psychologischen oder biologischen Theorien [...] entpolitisiert. [...] Das Ausmaß der Gewalt sollte uns aufhorchen lassen, denn die Erfahrungen aus den Frauenhäusern zeigen uns, daß es nicht dabei bleibt, daß kleine Jungen kleine Mädchen schlagen, sondern auch im Erwachsenenalter der Faden der Gewalt nicht abreißt."[6]

Auf die Frage, warum Burschen Mädchen gegenüber gewalttätig werden, fand Barz als wichtigen Begründungszusammenhang den Überlegenheitsanspruch der Burschen und die vermeintliche Bevorzugung der Mädchen:

Mädchen kommen in der Regel mit den in der Schule an sie gestellten Anforderungen besser zurecht und sind in der Schule auch erfolgreicher als Buben. Dies läßt sich anhand von Noten zeigen, es werden mehr Burschen als Mädchen in die Sonderschule überwiesen, und auch die Zahl der Nichtaufstiegsberechtigten (anders ausgedrückt der „Sitzenbleiber") ist unter den Burschen höher als unter den Mädchen. Dies spüren Buben, manchmal werden sie es wohl auch bewußt wissen. Und diese Tatsache paßt nicht zu ihrem Bild von Männlichkeit, wonach Burschen die Besseren sein müssen. Barz stellte fest, daß die Burschen in den Interviews weitaus häufiger als die Mädchen über eine Bevorzugung des anderen Geschlechts klagten. Da von einer tatsächlichen Bevorzugung der Mädchen angesichts der feministischen Schulforschungsergebnisse jedoch kaum ausgegangen werden kann, ist diese subjektive Theorie der Buben als Erklärungsmodell einzustufen, um die Anforderungen der Geschlechtsrollenideologie mit der Realität in Einklang zu bringen. Diese vermeintliche Bevorzugung weckt einerseits Aggressionen und andererseits das Bedürfnis, die Männerrolle durch die Betonung anderer Kom-

ponenten wieder herzustellen. Und Gewalt ist in unserer Gesellschaft eine akzeptierte und auch geforderte Komponente der männlichen Rolle.

Doch was tun angesichts dieser Befunde?

Auf den Zusammenhang von Gewalt und den bestehenden Geschlechter-Macht-Verhältnissen sowie den kulturell vorgegebenen Konstruktionen „Männlichkeit" und „Weiblichkeit" habe ich im Artikel „Das Geschlecht der Gewalt" hingewiesen. An dieser Stelle möchte ich – auch im Sinne eines Aufzeigens von Interventions- und Präventionsmöglichkeiten der Schule – auf die Bedeutung der geschlechtsspezifischen Sozialisation hinweisen.

Schulische Gewalt und geschlechtsspezifische Sozialisation

„Konkret erfahrene Gewalt und konkrete Gewalthandlungen finden statt vor dem Hintergrund der Geschlechterhierarchie und der damit verbundenen Arbeits- und Herrschaftsteilung nach Geschlecht, mit denen sie in einem wechselseitigen Bedingungszusammenhang stehen."[7] Gewalt gegen Frauen und Mädchen zu Hause, am Arbeitsplatz, in der Öffentlichkeit und nicht zuletzt in der Schule (dem Arbeitsplatz der LehrerInnen und SchülerInnen) ist einerseits Kennzeichen und Ausdruck dieser Geschlechterhierarchie, sie fließt aber auch in das Verhältnis zum eigenen und zum anderen Geschlecht bewußt oder unbewußt mit ein. Die beiden Geschlechtern zugewiesenen unterschiedlichen Lebenswelten werden in den geschlechtsspezifischen Prozessen der Sozialisation subjektiv angeeignet, zumindest teilweise akzeptiert und individuell neu geschaffen. Sozialisation ist dabei nicht zu verstehen als einseitiger Prozeß im Sinne eines passiven Geformt-Werdens, sondern auch im Sinne einer Selbstsozialisation, einer Selbstformung.[8]

Außerschulische Sozialisation

Die „mädchentypische" Sozialisation (zu „Mädchentugenden" wie Sanftheit, Passivität, Gehorsamsbereitschaft, Liebsein, Anhänglichkeit,...) fördert ein geringes Selbstwertgefühl, den Vertrauensverlust bezüglich der eigenen Stärke und der eigenen Widerstandskraft. Mädchen und Frauen lernen eher zu unterscheiden zwischen Berührungen, die nicht schicklich sind und zurückgewiesen werden sollen (Berührungen von fremden Männern) und solchen, die von Personen mit einem angestammten Recht auf Berührung erfolgen (Ehemänner, Verwandte, Vorgesetzte), als zu unterscheiden, ob sie im einzelnen Fall diese Berührung wünschen oder nicht.

Eine „bubentypische" Erziehung, die dem Ideal des starken, überlegenen Mannes verpflichtet ist (Ausleben von Dominanz, Macht und Kontrolle, Verleugnung von Gefühlen), kann dazu beitragen, daß Burschen nicht differenzieren lernen, wie sie sich fühlen, auch nicht wahrnehmen, wie andere sich fühlen und so auch später als Männer die Grenzen und Rechte von Frauen und Mädchen übergehen.

Von den vielen außerschulischen Faktoren, die in die Schule mit hineinspielen und die dortigen Umgangsformen bedingen, möchte ich im folgenden auf den sexuellen Mißbrauch von Mädchen und Buben eingehen, da er in seinen Auswirkungen und Konsequenzen weit in den schulischen Bereich hineinreicht und auf den späteren Umgang mit Gewalt Auswirkungen hat. Umfangreiche ausländische Studien[9] und auch eine Befragung von StudentInnen der Innsbrucker Uni[10] ergaben, daß jede 3. bis 4. Frau und jeder 8. bis 10. Mann in der Kindheit mißbraucht wurden. Diese Zahlen zeigen bereits, daß Mädchen und Burschen in unterschiedlichem Ausmaß von sexueller Gewalt betroffen sind: Bis zum Alter von 4 Jahren sind Mädchen und Buben noch gleich häufig Opfer eines Mißbrauchs, später sind die Opfer zu 80-90% Mädchen. Am häufigsten betroffen sind Mädchen im Alter von 6 bis 11 Jahren. Mißbrauch ist meistens kein einmaliges Ereignis, sondern eine geplante Tat, die über längerer Zeit hinweg mit zunehmender Intensität geschieht.

Man kann also davon ausgehen, daß jede Lehrerin und jeder Lehrer betroffenen Mädchen (und Buben) begegnet, die geschlechtsspezifische und altersgemäße Unterstützung benötigen.

Über 90% der Täter sind Männer und meist nicht die unbekannten Fremden auf der Straße, vor denen die Mädchen (und

Buben) meist gewarnt werden, sondern zu 40% sind es die Väter oder Stiefväter, über 80% gehören dem vertrauten Umfeld an (z.B. Großvater, Onkel, Bruder, Nachbar,...).[11] Sexuelle Gewalt gegen Mädchen muß also auch im Kontext patriarchaler Männergewalt gegen Frauen gesehen werden. „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen in der Kindheit ist meiner Überzeugung nach der wirksamste Beitrag zur geschlechtsspezifischen Sozialisation, den wir kennen. Gelegentliche oder regelmäßige Machtdemonstrationen von Männern im weiteren Leben tun das ihre zur Disziplinierung von Frauen, indem sie die bedrohlichen Gefühle lebendig halten und Frauen zwingen, die Anstrengung zur Anpassung immer wieder zu erneuern und zu verstärken. Gerade sexueller Mißbrauch in den frühen Lebensjahren schafft Strukturen beim Mädchen, in die alle nachfolgenden Erfahrungen mit Männergewalt wie in Zahnräder einrasten."[12]

Mädchen und Buben verarbeiten ihre Mißbrauchserfahrungen unterschiedlich.

Sexuell mißbrauchte Mädchen richten die erfahrene Mißachtung ihrer Grenzen häufig mit selbstzerstörerischen Tendenzen gegen sich selbst (die oft lebensbedrohlichen Eßstörungen sind z.B. hauptsächlich bei Mädchen zu finden). Für sie ist es nötig, eigene Grenzen wahrnehmen zu lernen und zu lernen, sich gegen unerwünschte Grenzüberschreitungen zu verteidigen, um zu verhindern, daß sie auch im weiteren Leben immer wieder in Mißbrauchs- und Gewaltsituationen geraten.

Im Unterschied zu Mädchen werden Buben häufiger von Personen mißbraucht, die nicht unmittelbar der Familie angehören. Buben zeigen nach dem Mißbrauch eher aggressive Verhaltensweisen als Mädchen und identifizieren sich häufiger mit dem Täter. Auch sie müssen in ihrer Fähigkeit, sich zu schützen und zu wehren, unterstützt werden, aber vor allem in der Bereitschaft, ihre Mißbrauchserfahrungen aufzuarbeiten, da das vorherrschende Männlichkeitsbild (stark sein, keine Gefühle der Schwäche, Hilflosigkeit zulassen...) nicht unbedingt zur Aufarbeitung der Mißbrauchserfahrungen motiviert, denn diese bringt all die verdrängten Ohnmachts- und Schamgefühle wieder hervor.

Die Schule steht nun vor der Situation, daß einerseits Mädchen und Buben mit unterschiedlichen Sozialisationsvorerfahrungen, darüber hinaus aber auch Mädchen und Buben mit unterschiedlichen Gewalterfahrungen und -verarbeitungsmechanismen aufeinandertreffen. Da die Buben ihre Verletzungen viel stärker nach außen richten und oft aggressiv ausagieren, geraten Mädchen immer wieder in bedrängende und demütigende Situationen, die sie nicht allein bewältigen können. Wenn beide ohne Hilfe bleiben – in der Schule wie zu Hause – setzt sich die Spirale der Gewalt weiter fort.

Schulische Sozialisation

Die Befunde der feministischen Schulforschung zeigen, daß in der Schule, trotz des Anspruchs der formalen Gleichheit, Mädchen und Buben keine gleichwertigen Bedingungen vorfinden, daß die Unterordnung der Frau und ihre Marginalisierung praktiziert und – einem heimlichen Lehrplan gleich – vermittelt und so reproduziert werden.

- Sowohl **Lernziele** als auch **Unterrichtsmaterialien** sind weitgehend an Buben/Männern orientiert, zusätzlich wird zum Zwecke der Aufrechterhaltung der Disziplin von Seiten der LehrerInnen eher auf Bedürfnisse, Interessen und Lernstile der Buben eingegangen.
- Lernangebote, die auf die **weibliche Lebenspraxis** Bezug nehmen und diese für beide Geschlechter thematisieren, sind der Sonder- nicht jedoch der Regelfall. Den Mädchen werden kaum positive Identifikationsmöglichkeiten geboten. Im Unterricht werden die Leistungen von Frauen dezent verschwiegen. Für Mädchen bedeutet das, daß sie in der Schule wenig darüber erfahren können, was für ihr Leben wichtig wäre.
- In den **Schulbüchern** werden Bilder der abhängigen, auf Haus, Familie und bestimmte Gefühle (Fürsorge, Mitgefühl,...) reduzierten Frau gezeigt, weibliche Lebenszusammenhänge werden marginalisiert (und damit nicht bewußtseinsfähig).
- Die **Interaktionen** zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sind geprägt von (oft unbewußten) Rollenklischees und -erwartungen, die durch die Streßsituation im Klassenzimmer ver-

stärkt aktiviert werden. Für Mädchen bedeutet dies – stark zusammengefaßt – in der Regel weniger Interaktion mit und Rückmeldungen von der LehrerIn, geschlechtsspezifisches Lob und Tadel (sie werden z.B. viel seltener für intellektuelle Leistungen gelobt). LehrerInnen sind sich ihres Verhaltens meist nicht bewußt.

- Untersuchungen bezüglich der **Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls** zeigen, daß die Erfahrungen im Laufe der Schulzeit eine Auseinanderentwicklung zwischen Mädchen und Buben bewirken, bei der die Mädchen schlechter abschneiden. Mädchen können trotz besserer Erfolge weniger Selbstvertrauen aufbauen.[13]

Handlungsnotwendigkeiten

- Auf einer begrifflichen Ebene ist zu fordern, daß die Täter- und Opferverhältnisse nicht länger durch geschlechtsneutralisierende Formulierungen wie „Gewalt in der Schule" verschleiert werden, daß die spezifische Gewalt gegen Mädchen als solche benannt und dadurch auch wahrgenommen wird.
- Auf einer strukturellen Ebene ist zu fordern, daß Maßnahmen getroffen werden, die die männliche Dominanz und die weibliche Ausgrenzung in der Schule vermindern. Als Beispiele seien genannt: Aufnahme geschlechterdifferenzierender Inhalte und Sichtweisen in die LehrerInnenaus- und fortbildung; das Schaffen von Schulstrukturen, die soziales Lernen und die Aufarbeitung und den Umgang mit Konflikten innerhalb der Schul- und Klassengemeinschaft ermöglichen.
- Darüber hinaus sollte ein Schulklima herrschen, in dem Burschengewalt an Mädchen wahrgenommen und nicht toleriert oder „privatisiert" wird. Dies könnte z.B. durch Aufnahme entsprechender Passagen (mit Sanktionsandrohungen) in die Schulordnung geschehen. Dabei geht es nicht darum, die Repression in der Schule zu erhöhen, wohl aber darum, ein Unrechtsbewußtsein bei Burschen, die Mädchen belästigen, schlagen oder nötigen, zu erzeugen.
- Auf der Ebene des Schul- und Unterrichtsgeschehens ist die vermehrte Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen zu fordern, da aufgrund der unterschiedlichen Sozialisations-

(vor)erfahrungen von Mädchen und Buben eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten für Mädchen und Buben unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen beinhaltet. Mädchen und Buben können für bestimmte Themen oder auf bestimme Zeit getrennt werden. Dies ist einerseits für den Fachunterricht zu empfehlen, darüber hinaus jedoch auch, um (im Rahmen eines Projektes etwa) gezielte Mädchen- und Bubenarbeit durchführen zu können und so einen Rahmen zu schaffen, in dem sich Mädchen und Burschen mit den bisher als „normal" und selbstverständlich vorgegebenen Rollenbildern und -klischees angstfrei und kritisch auseinandersetzen können.[14]

Anmerkungen

1 Besenbäck Irene, Sodl Michaela, Tanzberger Renate, Tschenet Roswitha: Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit. Hg. von der Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung des BMUK. Wien 1994, S. 172
Die Sammlung der Zeitungsausschnitte erfolgte durch die Abteilung für Mädchen und Frauenbildung im BMUK, durch den Verein EfEU und die AG „Koedukation und Gewalt" am PI-Wien. Wir können davon ausgehen, daß dabei ein Großteil aller in den Jahren 1991 – 1994 zur Problematik geschriebenen Beiträge berücksichtigt wurde.

2 In der folgenden Darstellung der Szenen wurden die einzelnen Redebeiträge aufgrund eines Tonbandtransskripts zusammengefaßt und im Sinne einer leichteren Lesbarkeit sprachlich etwas verändert und geordnet.

3 Bethina Greszik, Frank Hering, Harald A. Euler: Gewalt in Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1995, S. 265-284.

4 a.a.O., S. 270, S. 283

5 Monika Barz: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: Enders-Dragässer Ute, Fuchs Claudia (Hg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Fischer, Frankfurt 1990

6 a.a.O., S. 94 und S. 97

7 Barbara Kavemann: Gewalt gegen Mädchen findet auch in der Schule statt. In: Petra Gieseke, Anja Holthusen, Elke Jönsson, Ursula Scheele, Barbara Schmidt, Sabine Sczensy (Hrsg): Dokumentation zur Fachtagung „Wege zur Veränderung. Parteiliche Prävention von sexueller Gewalt gegen Mädchen". Hansadruck, Kiel 1991, S. 14

8 Vgl. Margrit Brückner: „Einbettung von Gewalt in die kulturellen Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit". In: Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/93, S. 47-56 und Barbara Kavemann, a.a.O.

9 siehe Barbara Kavemann, a.a. O.

10 vgl. Barbara Derler, Ulrike Höbel, Lisa Lercher: Sexueller Mißbrauch – Ansätze zu präventivem Handeln in der Schule. Graz 1993, S. 9f

11 Vgl. Barbara Kavemann, S.10

12 Barbara Kavemann, a.a.O., S.14
13 Vgl. Birmily Elisabeth, Dablander Daniela, Rosenbichler Ursula, Vollmann Manuela (Hg.): Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1991 und Marianne Horstkemper: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Juventa, Weinheim und München 1991.
14 Eine ausführlichere Liste an Präventions- und Interventionsmöglichkeiten findet sich in Besenbäck Irene, Sodl Michaela, Tanzberger Renate, Tschenet Roswitha: Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit. Hg. von der Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung des BMUK. Wien 1994, S. 187-189

Literatur

Bendkowski Halina, Rotalsky Irene(Hg.): Die alltägliche Wut. Elefanten Press, Berlin 1987.
Besenbäck Irene, Sodl Michaela, Tanzberger Renate, Tschenet Roswitha: Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit. Hg. von der Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung des BMUK, Wien 1994.
Birmily Elisabeth, Dablander Daniela, Rosenbichler Ursula, Vollmann Manuela (Hg.): Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1991.
Derler Barbara, Höbel Ulrike, Lercher Lisa: Sexueller Mißbrauch – Ansätze zu präventivem Handeln in der Schule. Ein Handbuch für PädagogInnen, LehrerInnen und andere Interessierte. Wien 1995.
Egger Renate, Fröschl Elfriede, Lercher Lisa, Logar Rosa, Sieder Hermine: Gewalt gegen Frauen in der Familie. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1995.
Enders-Dragässer Uta, Fuchs Claudia (Hg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Fischer, Frankfurt 1990.
Fauland Christine, Diess (Büro für sozialwissenschaftliche Studien): Gewalt an Schulen. Eine Telefonumfrage unter 404 Wiener Direktorinnen und Direktoren. Wien 1993
Gieseke Petra, Holthusen Anja, Jönsson Elke, Scheele Ursula, Schmidt Barbara, Sczensy Sabine (Hg.): Dokumentation zur Fachtagung „Wege zur Veränderung. Parteiliche Prävention von sexueller Gewalt gegen Mädchen". Hansadruck, Kiel 1991.
Greszik Bethina, Hering Frank, Euler Harald A.: Gewalt in Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1995, S. 265-284.
Hageman-White Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen, Band 1. Leske und Budrich, Opladen 1984.
Olweus Dan: Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In: The Development and treatment of childhood aggression, ed. by Debra J. Pepler, Kenneth H. Rubin. Hillsdale, New Jersey 1991.
Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/93. Hg. vom Forschungsinstitut Frau und Gesellschaft. Kleine Verlag, Bielefeld.

GEWALT! GEWALT? – UMGANGSFORMEN

Volker Krumm / Birgit Lamberger-Baumann

Was über Gewalt in der Schule geschrieben wird

Einige Ergebnisse einer Analyse von grauen Texten aus Lehreraus- und Fortbildungsinstitutionen

Wir arbeiten seit einiger Zeit an der Entwicklung eines Maßnahmenpaketes für Schulen und Lehrer zur Verringerung von aggressivem Schülerverhalten. Wir schöpfen dabei aus mehreren Quellen. Eine Quelle sind Texte, die im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung zum Gewaltproblem entstanden sind. Diese Texte interessierten uns ursprünglich nur im Blick auf die Maßnahmen, die den Lehrern zum Umgang mit aggressiven Schülern bzw. zur Verhinderung von Aggressionen empfohlen werden. Während der Arbeit an dieser Frage wuchs jedoch unser Interesse daran, wie „Gewalt in der Schule" insgesamt den Praktikern vorgestellt wird, und wir bezogen auch diese Frage in unsere Analysen mit ein. Einige unserer Befunde aus den noch nicht abgeschlossenen Analysen berichten wir im folgenden in der gebotenen Kürze.

1. Das Material

Um an das interessierende Material zu kommen, haben wir in Österreich, Deutschland und der Schweiz Lehreraus- und -fortbildungseinrichtungen, Universitäten und Behörden angeschrieben. 45% haben geantwortet, und davon konnten uns 37% der Institutionen Materialien senden, insgesamt 64 Texte. Die restlichen 63% teilten uns nur mit, daß sie sich mit dem Thema Gewalt nicht beschäftigt haben. (In der Gruppe der Nicht-Antworter ist der Anteil jener, die sich nicht mit unserem Thema beschäftigt haben, vermutlich noch größer.)

Um einen weiteren Anhaltspunkt zu bekommen, ob wir eher viel oder wenig Material erhalten haben, haben wir in der Literaturdatenbank PSYNDEX geprüft, was dort unter bestimmten Stichworten enthalten ist. Diese Prüfung ergab, daß zwischen 1990 und 1993 91 Texte zum Thema „Aggression und Schule" erschienen sind und 184 Texte zum Thema „Gewalt und Schule". Unsere Ausbeute ist also nicht überwältigend.

Die Texte, die wir erhielten betreffen:

1. Schule und Gewalt *allgemein*: sie wollen umfassend informieren
2. *Besondere* Aspekte von Gewalt in der Schule: insbesondere Unterrichtsmaterialien zur Gewaltprävention und zum Rechtsradikalismus
3. Gewalt außerhalb der Schule (Banden, Hooligans, rechtsradikale Jugendgewalt etc.).

Der größte Teil der Texte entfällt auf die beiden ersten Gruppen. Bemerkenswerterweise haben wir mit unserer Umfrage nur einen kleinen Teil der in den letzten Jahren durchgeführten empirischen Untersuchungen erhalten. Sie informieren meistens quantitativ über die Sichtweisen, Meinungen und Einstellungen von Schulleitern, Lehrern und vereinzelt auch Schülern.

2. Die Analyse

Unsere Analyse besteht aus zwei Teilen, in der Hauptsache aus einer qualitativen Analyse. Weiters haben wir aber auch eine grobe quantitative Analyse durchgeführt. Für die quantitativen Analysen haben wir einen Fragebogen entwickelt. Studenten einer Vorlesung analysierten damit die 64 Texte, die in die Analyse eingingen. Die aus dieser Analyse stammenden quantitativen Befunde dürfen nicht wörtlich genommen werden. Wir gaben 6 Texte doppelt aus. Danach beträgt die Antwortübereinstimmung im Durchschnitt nur 66%. Das ist dürftig. Wenn diese Zahl nahe beim wahren Reliabilitätswert liegen sollte, dann sind die folgenden „quantitativen" Schätzungen aber wohl immer noch zuverlässiger als Eindrucksurteile wie „die meisten", „etwa die Hälfte", „nur wenige". Diese Überlegungen veranlaßten uns, auf die (ungenauen) Schätzungen nicht zu verzichten.

Die Analyse erfolgte im Lichte einer lern- oder verhaltenstheoretischen Position – u.a. in Anlehnung an Opp (1972, 1974) und – was die psychischen Prozesse betrifft – an Bandura.

3. Einige Analysebefunde[1]

Die meisten Texte behandeln drei große Themen:

Sie beschreiben das Problem, also „die Gewaltszene",
sie berichten über Ursachen dafür und
sie empfehlen Maßnahmen.

Tabelle 1: Verteilung der Texte auf drei Hauptbereiche

	Schätzung des durchschnittlichen Prozentanteils
Problembeschreibung	23
Problemerklärung	30
Problemlösungen	47
	100

Die Texte beschäftigen sich also relativ stark mit Maßnahmen; im Blick auf ihre Adressatengruppe ist das angemessen.

3.1. Die Problembeschreibung

Die meisten Texte beginnen mit einer zur Dramatik tendierenden Schilderung des Problems. Sie knüpfen dazu hauptsächlich an Medienberichte an, kaum an Einzelfällen aus der Schule.

Die beiden zentralen Begriffe für die Problematik sind „Gewalt" und „Aggression", wobei „Gewalt" überwiegt. Explizite Definitionen dieser beiden Begriffe finden sich selten und nie eine Reflexion darüber, ob die beiden Begriffe synonym verwendet werden. Wir tun es im folgenden. Die wenigen expliziten Definitionen sind oft problematisch, um nicht zu sagen wirr, und nehmen (fast nie) selten Bezug auf wissenschaftliche Literatur.

Über den Trend von „Aggression" zu „Gewalt" wird nicht reflektiert. Das ist bemerkenswert, weil u.E. die „Aggressionstheorien" bewährter sind als „Gewalttheorien". Über den Grund des Trends können wir nur spekulieren:

- Handelt sich nur um das unreflektierte Mitmachen bei einer Mode?
- Ist es Ausdruck, daß soziologische Orientierungen stärker in der Diskussion aufkommen wegen des heute großen Interesses an „Rechtsradikalismus" und politisch motivierter Gewalt?
- Hängt es damit zusammen, daß auch strukturelle Gewalt in die Betrachtung mit einbezogen wird oder werden sollte? Die psychologische Aggressionsdefinition, die wir zugrunde legen, beinhaltet *Schädigungsintention*. Dieses Merkmal schließt „strukturelle Gewalt" aus.

Nach der dramatischen Einführung in die Gewaltszene lauten die zentralen Thesen:

1. Das Ausmaß an Gewalt an Schulen ist erschreckend groß.
2. Gewalt an Schulen nimmt immer mehr zu.
3. Die Auseinandersetzungen sind brutaler, hemmungsloser, „entregelter" geworden.
4. Die Behörden spielen die Gewalt herunter.

Sind diese Vorstellungen haltbar?[2]

ad 1. Die erste wohl nicht, denn selbst Schulleiter-, Lehrer- oder Schülerbefragungen ergaben übereinstimmend: „[...] Gewalthandlungen (sind) abgesehen von spektakulären Einzelereignissen [...] durchaus nicht in dem Maß beängstigend, wie in Medien und populistischen Statements häufig behauptet wird" (Niel et al. 1993, 53) und in diesem Urteil stimmen alle Autoren der empirischen Untersuchungen überein.

ad 2. Schulleiter und Lehrer tendieren auch zu der Ansicht, Gewalt habe zugenommen – allerdings nur, wenn man sie *allgemein* nach der Zunahme der Gewalt in der Schule fragt. Werden sie nach der Entwicklung an der *eigenen Schule* gefragt, meint die Mehrzahl, es habe sich nichts geändert.

Systematische, kontrollierte Aufzeichnungen über Jahre hinweg fehlen. Es gibt aber Anhaltspunkte für die tatsächliche Entwicklung: Die Entwicklung der *Schülerunfalldaten* und der *Jugenddelinquenz* in den letzten 10 Jahren sprechen gegen eine Zunahme an Gewalt von Jugendlichen, und das tun auch die Befunde von Karazman-Morawetz/Steinert (1995) in ihrer Befragung von drei Generationen Österreicher über ihre Gewalterfahrungen in der Schulzeit.

ad 3. Zu der Brutalisierungsthese konnten wir keine harten Daten finden.

ad 4. Gegen die Abwiegelungsthese spricht, daß sich in Untersuchungen, die von Behörden und „Staatsinstituten" durchgeführt wurden, im Prinzip dieselben Ergebnisse und Interpretationen finden wie in Untersuchungen, die an Universitätsinstituten entstanden sind.

Von den weiteren Analysen der Szenenbeschreibung wollen wir hier nur noch auf eine eingehen. Tabelle 2 zeigt, wie oft Schüler und Lehrer in der Rolle von Tätern und Opfern genannt werden.

Tabelle 2: Wer wird in den Texten als Täter, wer als Opfer von Gewalt in der Schule genannt? (Mehrfachnennungen/Auszug)

	Schüler	Lehrer
Täter	74	23
Opfer	61	35

Lehrerstudenten geben an, daß sie in ihrer Schulzeit von Schülern und von Lehrern gleich oft attackiert wurden. Soweit sie einen Unterschied im Grad der Kränkungen erlebten, meinen sie, daß ihnen eher die Lehrerkränkungen mehr Kummer bereitet haben als jene durch Mitschüler (Krumm/Baumann/Moosbrugger 1994, Krumm 1993).

Die Lehrer kommen demzufolge also vermutlich in den Texten als Täter zu selten zur Sprache – als Opfer wohl eher etwas zu oft: In den Befragungen geben nur sehr wenige Lehrer an, Opfer von Angriffen oder Drohungen gewesen zu sein oder Angst vor aggressiven Schülern zu haben.

3.2. Die Problemerklärungen in den Texten

Die Autoren erklären aggressives Verhalten von Schülern
durch kurze Vorstellungen von Aggressionstheorien,
durch Nennung von (oft vielen) Bedingungen oder Ursachen von Gewalt,
durch die Verbindung von beiden.

In 42% der Texte werden Theorien weder genannt noch ist eine erschließbar. 26% gehen auf Theorien ein, 32% der Texte lassen eine (nicht explizit erwähnte) Bezugstheorie erkennen.

Der Häufigkeit nach werden genannt: Aggressions-Frustrationstheorien, Lerntheorien, ethologische, soziologische und psychodynamische Theorien. Es dominieren also sog. psychologische Theorien. Einige in der Soziologie viel diskutierte Theorien kommen nicht oder äußerst selten vor (z.B. Labeling approach, Theorie der differentiellen Kontakte, kulturtheoretische Ansätze, Kontrolltheorien).

Soweit auf mehrere Theorien eingegangen wird, werden sie kurz vorgestellt, um sie anschließend:

- entweder alle zu verwerfen oder
- zu einem Gesamtbild zu verbinden, „weil keine alles erklärt" oder
- um sich die beste oder die besten auszusuchen.

Zu den Theorieteilen ist uns aufgefallen:

- Wenn Theorien vorgestellt werden, geschieht das fast immer kurz und wenig informativ. Es werden in der Regel keine allgemeinen Gesetze vorgestellt oder gar expliziert.
- Das erklärt vielleicht, weshalb nur wenige Autoren wirklich im Lichte einer Theorie – also konsequent theoriegeleitet – schreiben. Selbst dort, wo explizit bestimmte Erklärungsansätze als „brauchbar" ausgesucht wurden, ist das nicht der Fall – oder nicht erkennbar.
- Die Entscheidung gegen bestimmte Theorien wird ebenfalls höchstens mit wenigen Worten und nie unter Angabe harter Daten begründet; in einigen Fällen – u.a. ausgerechnet im Text eines (von Wissenschaftlern betreuten) Fernsehkollegs, der in einen Reader für Lehrer aufgenommen wurde – ist die Darstellung von zwei Theorien einseitig bzw. falsch.
- Keiner der Autoren sieht, daß etliche Theorien weitgehend ineinander überführt werden können, sich also nicht „wesentlich" unterscheiden.
- Keiner der Autoren informiert über den Bewährungsgrad der herangezogenen oder der eigenen Theorie.
- Die „Desintegrationstheorie" von Heitmeyer (mit der er Rechtsradikalismus und in der Folge Gewalt erklärt und die viele andere Autoren übernehmen) ist vielleicht *interessant* für Leser, die gerne allgemeine Gesellschaftskritik üben – im Blick auf die Probleme, vor denen ein Lehrer in der Schule steht, erscheint sie uns von allen Theorien als die *unbrauchbarste*.

Im Durchschnitt widmen die Autoren der Aufzählung und Beschreibung der „Gewaltbedingungen", „Ursachen" oder „Risikofaktoren" weitaus mehr Raum als Gewalt*theorien*.

Diese Faktoren liegen auf den unterschiedlichsten Ebenen und Feldern. Befriedigende Ordnungen sind selten, nur viermal fanden wir in den 64 Texten graphische Darstellungen des Bedingungsgeflechts oder Übersichten, in denen die unterschiedlichen Ebenen bewußt gemacht werden. Die Gefahr, daß der Leser beim Lesen mehrerer Artikel den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht, scheint uns sehr groß.

Wir haben die Bedingungen von den Studenten in drei Klassen zuordnen lassen. Die Tabellen 3-5 informieren darüber:

Tabelle 3: Entwicklungsbedingungen: Wer oder was wird für die Entwicklung aggressiven Verhaltens verantwortlich gemacht?

	%
familiäre Bedingungen bzw. Eltern	32
schulische Bedingungen bzw. Lehrer	23
gesellschaftliche Bedingungen	33
sonstiges	12
Zahl der Nennungen: 275	100

Tabelle 4: Persönlichkeitsbedingungen, die aggressives Verhalten fördern

	%
kognitive Anreize (Interpretationen, Bewertungen, Erwartungen, Ziele ...)	21
emotionale Anreize (Ärger, Rache, Wut, Zorn...)	27
Defizite im kognitiven Bereich (moralische Normen, alternative Sichtweisen ...)	30
Defizite im emotionalen Bereich (Mangel an Empathie, Mitleid, Angst vor Strafe ...)	23
sonstiges	9
Zahl der Nennungen: 108	100

Tabelle 5: Situationsbedingungen, die aggressives Verhalten fördern

	%
familiäre Umwelt	12
schulische Umwelt	54
außerfamiliäre/außerschulische Umwelt: Nachbarschaft, Freunde, Freizeit	24
Medien	9
sonstiges	1
Zahl der Nennungen: 70	100

Umweltbedingungen, die den ***Erwerb*** **(„Learning")** der Dispositionsbereitschaft zum aggressiven Verhalten erklären, dominieren (vgl. Tab. 3).

Seltener werden jene psychischen Dispositionen genannt, die aggressive Verhaltensweisen hier und jetzt fördern oder hemmen (oder prosoziales Verhalten erschweren) sowie die Umweltbedingungen, die hier und jetzt aggressives Verhalten ***(Performance)*** **„auslösen".**

In den Texten nehmen Gewalt fördernde Schulbedingungen einen höheren Rang ein als in den Befragungen der Praktiker. Soweit in den Erhebungen danach gefragt wurde, rangiert die **Schule** im unteren Drittel und der **Lehrer** als „Risikofaktor" am Schluß.

Insgesamt konzentrieren sich Autoren der Texte jedoch auch wenig auf jene Bedingungen, die dem Lehrer Handlungsmöglichkeiten eröffnen: An gesellschaftlichen, an außerschulischen Bedingungen kann der Lehrer in der Regel kaum etwas ändern, schon gar nicht, wenn es sich um Entwicklungsbedingungen handelt – sehr wohl aber an manchen schulischen Bedingungen, insbesondere aber an Bedingungen im Unterricht.

Die Autoren geben nicht an, in welchem Ausmaß die genannten Faktoren Gewalt bedingen. Alle werden *gleichwertig* oder *gleichgewichtig* behandelt. Belege über ihre Gültigkeit sind selten, über ihre Effektstärke nie zu finden.

3.3. Die Maßnahmenvorschläge in den Texten

Fast alle Texte enthalten Vorschläge darüber, was die Schulen tun können. 633 Maßnahmen (mit Wiederholungen) wurden aufgelistet.

Die Studenten haben die Maßnahmen zwei Klassifikationen zugeordnet: Die erste Klassifikation ist an Nolting (1992) angelehnt. Noltings Klassifikation orientiert sich an folgenden Handlungsklassen:

1. Aggressionen abreagieren lassen
2. Anreger verändern
3. Anreger anders bewerten
4. Aggressionshemmungen fördern
5. Alternatives Verhalten lehren

In dieser Klassifikation wird nicht zwischen verschiedenen Ebenen bzw. Handlungsfeldern unterschieden, auf denen die Anreger liegen, bzw. wer dafür zuständig ist. Deshalb haben wir die Vorschläge auch noch einer Klassifikation von Goldstein et al. (1984) geordnet. Diese Autoren unterscheiden Zielgruppen und damit auch Ebenen oder Handlungsfelder:

Hier nun die *vorläufigen* Befunde:

Tabelle 6: Maßnahmen I (Kategorisierung nach Nolting 1992)

Kategorie	Beschreibung	Anzahl	Prozent
1	**Aggression abreagieren lassen**	5	1,0
		5	1,0
2	**Anreger verändern**		
2.0	Anreger verändern allgemein	112	22,5
2.1	Verminderung von Störungen usw.	21	4,2
2.2	Verminderung von Provokationen	2	0,4
2.3	Verminderung aggressiver Modelle	5	1,0
2.4	Verminderung aggressiver Signale usw.	6	1,2
2.5	Förderung positiver Anreger	37	7,4
		183	36,8
3	**Anreger anders bewerten**		
3.0	Anreger anders bewerten allgemein	29	5,8
3.1	Entdramatisierung von Provokationen	1	0,2
3.2	Vorsicht bei Schuldzuschreibung	3	0,6
3.3	Einfühlung in andere Menschen	26	5,2
3.4	Relativierung eigener Ziele und Werte	7	1,4
3.5	Skepsis gegenüber aggressiven Modellen	1	0,2
		67	13,5

4	**Aggressionshemmungen fördern**		
4.0	Aggressionshemmungen fördern allgemein	16	3,2
4.1	Bestrafung, negative Folgen	25	5,0
4.2	Moralische Hemmungen, innere Normen	11	2,2
4.3	Regeln	24	4,8
4.4	sonstiges	3	0,6
		79	15,9
5	**Alternatives Verhalten**		
5.0	Alternatives Verhalten allgemein	94	18,9
5.1	mit eigenen aggressiven Gefühlen umgehen	4	0,8
5.1.2	Mitteilen von Gefühlen	4	0,8
5.2	mit Angriffen und Provokationen umgehen	8	1,6
5.2.1	Immunisierung und Selbstberuhigung	1	0,2
5.3	Konfliktlösungsstrategien	29	5,8
5.3.1	Klärungen, Wünsche usw.	7	1,4
5.3.2	Lösungsversuche	16	3,2
		163	32,8
gesamt		497	100

Tabelle 7: Maßnahmen II (Kategorisierung nach Goldstein 1984)

Kategorie	Beschreibung	Anzahl	Prozent
1	Schülerorientierte Lösungen	140	22,1
2	Lehrerorientierte Lösungen	230	36,3
3	Curriculum	64	10,1
4	Verwaltung	60	9,5
5	Änderungen der schulischen Lernumwelt	30	4,7
6	Elternorientierte Lösungen	16	2,5
7	Sicherheitspersonal	2	0,3
8	Gemeinschaftsorientierte Lösungen	41	6,5
9	Staats- und regierungsorientierte Lösungen	50	7,9
gesamt		633	100

Im folgenden sollen einige Analyseergebnisse zusammengefaßt werden:

- Der größte Teil der Vorschläge wendet sich direkt oder indirekt an Lehrer und Schulleitung. Es wird damit unterstellt: *„Schulen können etwas tun"* – und mit dem, was vorgeschlagen wird, kann der Leser (meistens) etwas anfangen.

- Die Autoren scheinen zu unterstellen, daß viele Lehrer die erforderlichen Praktiken nicht kennen und raten oder fordern deshalb in Lehreraus- und fortbildung eine bessere Qualifikation der Lehrer.
- Sie scheinen ebenfalls zu unterstellen, daß Lehrer und Schulleitungen sich bislang zu sehr als Einzelkämpfer betätigt haben: Immer wieder wird empfohlen, „Verbündete" zu suchen, „soziale Netze" zu knüpfen, um das Problem gemeinsam anzugehen (insbesondere mit Kollegen aus der Schule und Eltern, aber auch mit allen möglichen Behörden und Beratungsstellen.)
- Oft wird den Schulen empfohlen, daß alle Betroffenen gemeinsam detaillierte Handlungspläne zum Problem Gewalt in der Schule ausarbeiten und auf der Basis eines solchen Planes (Konzeptes, Strategiepapiers) sowohl die Gewaltprävention als auch die Interventionen gründen. Eine Befragung zeigt, daß die Schulkollegien in der Regel nicht derart auf das Gewaltproblem vorbereitet sind.
- Im Blick auf die Klassifikation von Nolting ist bemerkenswert, daß die *„Veränderung von Anregern in der Schule"* Platz eins einnimmt: Die Schule wird also in einem größerem Ausmaß, als die Ursachendiskussion vermuten ließ, als „Auslöser" von aggressiven Handlungen gesehen.
- Herkömmliche *pädagogische* Maßnahmen stehen im Vordergrund (Unterrichtsmaßnahmen, veränderte und neue Curricula, Veränderung der Lehrer-Schüler-Beziehungen, Verbesserung des Schul- und Klassenklimas ...) und damit präventive Maßnahmen. *Psychologische Interventionspraktiken*, die sich vor allem auf die „Behandlung" des aggressiven Schülers richten, kommen selten zur Sprache.
- Die *Empfehlungen zur Intervention* beziehen sich weitaus häufiger auf aggressive Schüler als auf deren Opfer. Auf Opfer kommen die Autoren zwar zu sprechen, aber seltener als auf Täter. Ganz selten sind Aussagen, wie die Pädagogen mit den Opfern umgehen sollten.
- Viele Vorschläge sind verhältnismäßig allgemein, sie zeigen eher die Handlungsrichtung oder auch den allgemeinen Handlungsansatz. Konkrete Handlungspläne oder Maßnahmenbündel sind selten. Das ist natürlich in vielen Fällen durch die

Raumbeschränkung bedingt. Die Platz- oder Zeitnot erklärt aber nicht, weshalb fast nie auf weiterführende oder vertiefende Literatur verwiesen wird.

- Der Mangel an sehr detaillierten Verfahrenspraktiken zeigt sich auch daran, daß *Probleme der Diagnostik* kaum angesprochen werden. Es wird nicht diskutiert, ob und wie der Praktiker feststellen kann, welche Maßnahmen bei bestimmten Problemen indiziert sind und welche nicht.
- Die Autoren äußern sich nicht dazu, was sie über die Wirksamkeit ihrer Handlungsvorschläge wissen. Tatsächlich sind jedoch die meisten Empfehlungen mit der sozial-kognitiven Verhaltenstheorie und deren Praxis – der Verhaltensmodifikation bzw. Verhaltenstherapie – kompatibel. Der Bewährungsgrad dieser Tradition von Forschung und Praxis ist im Vergleich zu konkurrierenden Forschungs- und Handlungstraditionen groß. Mit anderen Worten: die Tauglichkeit der empfohlenen Maßnahmen wird von den Autoren zwar nicht belegt, aber sie ist erwiesen (zuletzt von Grawe 1994).

Noch eine abschließende Beobachtung: Fast alle Verfasser der Texte sprechen der Schule den „Auftrag" zu, sich dem Gewaltproblem zu stellen. Viele tun es explizit und begründen ihre Auffassung. Fast alle tun es *implizit* mit ihren vielen – wie wir meinen erfolgversprechenden – Empfehlungen.

Akzeptieren aber die Lehrer und Schulleiter die „neue Herausforderung"? In den Texten wird diese Frage wiederholt diskutiert. Die aufschlußreichste Antwort findet sich in einer Befragung von Schulleitern aller Schularten in Baden-Württemberg: Sie zeigt, daß sie sich mit ihren Schulen der „neuen – oder vielleicht auch gar nicht neuen – Herausforderung" stellen wollen.

Kurz: Den Texten zufolge wollen (und sollen) die Praktiker sich der Gewalt in der Schule stellen,

- obgleich sie sie übertrieben und erschreckend einschätzen,
- obgleich sie sie auf eine Weise erklären, die Handeln eher lähmt als pädagogisch beflügelt
- und obgleich keine Belege ausgearbeitet werden, die zeigen, wie prinzipiell gültig und damit erfolgversprechend die vorgeschlagenen Maßnahmen sind, wenn sie richtig und engagiert eingesetzt werden.

Literatur

Goldstein, A.P., Apter, S.J., Harootunian, B.: School Violence. Englewood Cliffs (Prentice-Hall, Inc.) 1984.

Grawe, K., Donati, R., Bernauer, F.: Psychotherapie im Wandel – Von der Konfession zur Wissenschaft. Göttingen (Hogrefe) 1994.

Karazman-Morawetz, I., Steinert H.: Gewalterfahrungen im Generationenvergleich. Wien 1995 (unveröffentlichtes und noch unvollständiges Manuskript).

Krumm, V.: Aggression in der Schule. In: Schmälzle, U. (Hg.): Mit Gewalt leben – Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule. Frankfurt (Knecht) 1993.

Krumm, V., Baumann, B., Moosbrucker, M.: Gewalt in der Schule: Wer verletzt Schüler mehr – Mitschüler oder Lehrer? Eine Befragung unter Lehrerstudenten. Salzburg (Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg) 1994.

Niel, G., Reichenauer, W., Tschemer, M.: Schule (k)ein Ort der Gewalt? Linz 1993, Teil 1.

Nolting, H.-P.: Lernfal Aggression. Hamburg (Rowohlt) 1992.

Opp, K.-D.: Verhaltenstheoretische Soziologie. Hamburg (Rowohlt) 1972.

Opp, K.-D.: Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Darmstadt/Neuwied (Luchterhand) 1974.

[1] Wir können im folgenden nur eine kurze Zusammenfassung einiger Befunde wiedergeben. Dabei beschränken wir uns weitgehend auf Daten aus den quantitativen Analysen. Diese beziehen sich auf jene 64 Texte, die wir mit unserer ersten Umfrage erhielten. 1994 wiederholten wir die Anfrage und erhielten weitere Texte, die wir zusammen mit den 64 Arbeiten aus der ersten Erhebung auch bei der qualitativen Analyse berücksichtigen.

Alle diese analysierten Texte geben wir im folgenden nicht an (und damit auch keine Belege für bestimmte Thesen). Wer sich für die Texte interessiert, kann die Bibliographie bei uns anfordern. Den endgültigen Bericht hoffen wir im Laufe des Jahres 1996 abschließen zu können.

[2] Die „Prüfung" derartiger Thesen in den Texten erfolgt im Lichte der vorliegenden empirischen Untersuchungen über Gewalt in der Schule. Wir konnten bisher 11 entdecken und berücksichtigen. In der Regel handelt es sich hierbei um Befragungen von Schulleitern, Lehrern und vereinzelt auch Schülern. Viele dieser Untersuchungen weisen beträchtliche methodische Schwächen auf, außerdem handelt es sich ausnahmslos um *Meinungs*erhebungen. Dennoch dürfte ihre Gültigkeit beträchtlich größer sein, als die Aussagen in den Texten, deren Autoren fast ausnahmslos darauf verzichten die Gültigkeitsfrage zu stellen bzw. andere „Belege" vorzubringen als das, was sie erfahren, (vor allem in den Medien) gelesen oder gehört haben.

Monika Kerschbaumer und Gabriele Lener

Die ganz normale Gewalt:

Ein Situationsbericht aus einer Wiener Volksschul-Integrationsklasse (1. Schulstufe)

Szenen der Gewalt

Es ist wieder einmal soweit: T. kreischt, attackiert R. mit seiner Gabel, provoziert insbesondere A., der sich auf ihn stürzt, auf die Tische springt, mit dem Sessel auf N. und M. eindreschen will. Einige Kinder beginnen zu weinen, weil es ihnen zu laut und zu aggressiv wird, andere nützen die Gelegenheit, selbst auszuflippen, sich PartnerInnen für kleine Kämpfe zu suchen. Unbeschreibliche Blicke zwischen RJ. und H. Nur C. sitzt daneben, sie bekommt die Situation gar nicht mit, ordnet wie immer den Inhalt ihrer Schultasche. Wir wissen uns nicht mehr anders zu helfen, als durch gewaltsames Einschreiten: d.h. zuallererst A. und T. aus der Klasse zerren und T. in den Schwitzkasten nehmen, bis er zu toben aufhört, weil er seine Grenzen zu spüren beginnt. Die Grenzen sind dort, wo wir anfangen, das vermitteln wir ihm köperlich. Und das läuft nicht gerade zärtlich ab.

Traum und Wirklichkeit

Ist das alles ohnehin normal, flippen alle Kids eben ab und zu aus, werden alle LehrerInnen ab und zu grob, ist Schule eben so? Wir haben uns das alles eigentlich ganz anders vorgestellt, haben uns ein Jahr auf die Arbeit in dieser Integrationsklasse vorbereitet, wissen, daß wir uns als Team aufeinander verlassen können, haben unsere Erfahrungen gesammelt und uns theoretisch weitergebildet, hatten ein umwerfendes Konzept für unsere Arbeit – demokratische Umgangsformen, offener Unterricht, Wochenplanarbeit, selbstbestimmtes Lernen und alles das, was brave fortschrittliche LehrerInnen eben wollen (müssen).

Die Kids geben uns etwas ganz anderes vor: Haltlosigkeit, Ängstlichkeit, Unselbständigkeit, Aggression, Gewalt. Darauf müssen wir reagieren und entfernen uns dabei sehr weit von unseren pädagogischen Idealen.

Das Gesetz der Straße

Wir reagieren, indem wir Gewalt auf die Kinder ausüben. Wir schlagen sie natürlich nicht, aber wir halten sie im Klammergriff, wenn sie auszucken, oft länger und fester als notwendig. Denn wir sind zornig – auch weil sie unser Konzept ins Wanken bringen. Und wir sind hilflos, wir haben nicht gelernt, mit solchen Situationen umzugehen. Auge um Auge, Zahn um Zahn, das ist das Gesetz der Straße und von der kommen unsere Kids. Es bleibt uns nichts anderes übrig als mitzuspielen.

Weil wir in der mächtigeren Position sind als die Kids, haben wir außerdem noch jede Menge Möglichkeiten, sie mit subtilen Gewaltmaßnahmen zurechtzubiegen: Gefühlskälte und Liebesentzug, auch als Sanktion für Strebern und Petzen. Manchmal schämen wir uns, aber wir wissen, daß gewaltsames Vorgehen vorerst die einzige Chance ist, die Ordnung in dieser Klasse soweit aufrecht zu erhalten, daß Lernen, auch Lernen von Demokratie, überhaupt jemals eine Chance haben kann. Eine Gratwanderung.

Tabus

Wir sind an unserer Schule natürlich nicht die einzigen, die diese Probleme haben, auch in anderen Klassen spielt sich Fürchterliches ab. Gewalt ist ständig präsent. Um so erstaunlicher, daß kaum darüber gesprochen wird. Im LehrerInnenzimmer erteilt man uns pädagogische Tips, sie kreisen v.a. um den Begriff „niederdögln". Warum, wohin das führen kann, ob es Alternativen gäbe und welche, wie es den Kids und uns dabei geht, wo die Grenzen zu einem autoritären Unterricht liegen und ob wir sie ev. überschreiten, das alles wird nicht reflektiert. Gewalt ist notwendig, das ist common sense, aber man spricht besser nicht darüber. Mit Ausnahme unserer Beratungslehrerin, aber die ist nur zweimal die Woche da und hat nicht nur uns zu betreuen. Außerdem haben wir als IntegrationslehrerInnen die Möglichkeit, Supervisi-

on in Anspruch zu nehmen. Ein Privileg. Wie es auch ein Privileg ist, zu zweit in dieser Klasse zu stehen, miteinander unsere Probleme reflektieren zu können. Unverständlich für uns, daß nicht alle LehrerInnen im Team teachen wollen.

Kreisläufe der Gewalt: VollstreckerInnen wider Willen

Daß Schule nicht isoliert von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen betrachtet werden darf, ist eine Binsenweisheit. Schule und Gesellschaft – ein Kreislauf der Gewalt. Die Hintergründe und Vorgeschichten der beschriebenen Szene sind Chroniken der Gewalt. Unsere Kinder sind fast alle aus unterprivilegierten sozialen Milieus. Die Eltern haben nicht die Ressourcen, sie zu fördern – bestenfalls erträgt man sich gegenseitig. Die Kinder, die nicht mehr ertragen werden, oder für die berufs-/familienbedingt keine Zeit bleibt, kommen ins Internat oder Heim – fünf aus unserer Klasse. RJ. ist schon lange im Internat, er weiß die Vornamen seiner Eltern gar nicht mehr. C., die immer geistesabwesend ist, wurde vor wenigen Wochen sexuell mißbraucht und dann ins Heim gegeben, der Vater ist Alkoholiker, die Mutter wollte sie angeblich schon länger loswerden. M. wird daheim geschlagen, damit er die Buchstaben besser lernt – er lacht darüber. N. und M. kommen direkt aus dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien, hin und wieder zieht sich ein Schatten über ihre Gesichter und sie erzählen ein wenig – z.B. wie der Lieblingshund ums Leben kam. T.s Mutter wird mit sich selbst kaum fertig, schon gar nicht mit dem Kind. T. muß uns provozieren, um endlich Grenzen zu erfahren, an denen er sich anhalten kann – ansonsten würde er sich nur verloren fühlen. A. ringt mit allen Mitteln um unsere Aufmerksamkeit und Zuneigung, natürlich auch mit gewaltsamen. Das sind ja die, die er am besten gelernt hat. H. ist verdächtig unauffällig. Tatsache ist, daß ihn die Eltern, wenn er ihnen über den Kopf wächst, zum Großvater schicken. Wenn er zurückkommt, malt er Hakenkreuze. Über jedes der Kinder ließe sich stundenlang erzählen.

Die Kinder sind aufgrund dieser Schwierigkeiten in ihren Herkunftsmilieus z.T. in einem psychischen Zustand, der ihr Lernen behindert. Einigen wird die Einstufung als „Lernbehinderte R", „SonderschülerIn", „SPF-Kind", „Bescheid-Kind" und was es da sonst noch für Labels gibt, nicht erspart bleiben. Es wäre gelogen, würden wir vorgeben, sie alle nach dem Regelschullehrplan unterrichten zu können. Wir wissen, daß diesen Problemen nicht mit Hilfe von Begabungskonstrukten beigekommen werden kann, wir wissen, daß wir den Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit exekutieren. Wir sind RepräsentantInnen eines Gesellschaftssystems, in dem Gewalt herrscht – strukturelle Gewalt in Form von sozialen Ungleichheiten, die man bis vor kurzem noch Klassenwidersprüche nennen durfte. Wir wollen dieses System nicht reproduzieren, aber wir wissen auch, daß wir keine Chance haben, das im Alleingang zu durchbrechen. Gewalt in der Schule und durch die Schule ist eben kein primär pädagogisches Problem, sondern ein politisches. No na.

Sternstunden gibt es aber doch ...

Und doch hat das Gewaltproblem natürlich etwas mit Pädagogik zu tun. Nach drei Wochen gewaltsamen Unterrichts, der den Zweck hatte, ein Ausmaß an Ordnung in die Klasse zu bringen, auf deren Basis sich anderes erst entfalten kann, haben wir erlebt, wie sich unser Oberhaudegen A. ohne unser Zutun weinend bei anderen Kindern entschuldigt hat – am liebsten hätten wir mitgeweint. Wir haben erlebt, wie unser besonders erziehungsschwieriger T. uns plötzlich umarmt hat. Wir haben erlebt, wie unsere arme C. in der Kuschelecke lag und erstmals vor sich hin lächelte. Und wir haben erlebt, wie während des Unterrichts einige Kinder plötzlich aufstanden, um anderen Kindern bei der Lösung einer Aufgabe zu helfen. Ohne Aufforderung, ein spontaner Ausbruch von Solidarität, zehn Sternminuten.

Das Bedürfnis, Sternstunden nicht dem Zufall zu überlassen

Wir hatten bisher Glück, es entwickelt sich alles recht gut, die Gewalt wird weniger, die Solidarität häufiger. Die Kinder scheinen zu bemerken, daß es auch etwas anderes gibt. Wir wissen bloß nicht genau, wie uns das eigentlich gelingt. Möglicherweise ist es

eine Mischung aus einem Bewußtsein um gesellschaftliche und politische Zusammenhänge und aus persönlicher Stabilität, die uns immer wieder soweit ruhig bleiben läßt, daß wir den Kindern trotz allem Geborgenheit vermitteln können, auf deren Basis sie ihre sozialen Lernschritte wagen. Vielleicht ist es aber auch alles nur Zufall. Wir sind sehr unsicher, nach wie vor.

Daraus folgt das Bedürfnis nach einer gezielten Auseinandersetzung mit der Problematik in LehrerInnenaus- und -fortbildung, Supervision usf. Und das Bedürfnis, Schule als das zu thematisieren, was sie ist: ein sozial selektierender Staatsapparat, in dem Gewalt herrscht, weil in dieser Gesellschaft Gewalt herrscht.

Hannes Krall

Gewaltphänomene als Impuls für Schulentwicklung

1 Einleitung

Schulen werden in wachsendem Ausmaß mit Gewalterfahrungen konfrontiert, denen sie zumeist hilflos gegenüberstehen. Unter Berufung auf neuere, an (deutschen) Schulen durchgeführte Umfrageergebnisse stellt Wilfried Schubarth *„ein relativ großes Ausmaß von Gewalt und aggressiven Verhaltensweisen an Schulen"* fest und beobachtet tendenzielle Veränderungen, wie eine wachsende Brutalität, die Zunahme rechtsextremistisch motivierter Gewalt, das Anwachsen verbaler Gewalt, die Zunahme von Gewalt gegen Schwächere und Mädchen und eine zunehmende Hilflosigkeit und Angst bei LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Schubarth 1993, S. 32).

Wenn auch die Ursachen für die steigende Gewaltbereitschaft vor allem in einem gesellschaftlichen Wandel zu suchen sind, so stellt sich für Schulen doch die Frage nach einem konstruktiven Umgang mit diesem Phänomen. Wichtige Einsichten dafür liefert eine Untersuchung, die von Holtappels durchgeführt wurde. In seiner empirischen Studie konnte er darstellen, welche Bedeutung pädagogisch förderliche Schulklimabedingungen für die Bereitschaft der SchülerInnen generell spielen, schulische Normen zu übertreten. Diese steige *„mit der Wahrnehmung mangelnden Lebensweltbezugs von Lehrinhalten, einen als problematisch empfundenen Unterrichtsverlaufes, eines eher niedrigen pädagogisch-sozialen Lehrerengagements sowie geringer Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler"* (Holtappels 1993, S.145).

Die steigende Gewaltbereitschaft Jugendlicher kann somit auch als Auftrag für eine Neuorientierung der Schule gesehen werden. So hatte Hartmut von Hentig in seinem Buch *„Schule neu denken"* die Anschläge rechtsextremer Jugendlicher am Beginn der 90er Jahren zum Anlaß genommen, um *„eine zornige, aber nicht eifernde,*

eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Möllen, Rostock und Solingen" (Hentig 1993, S.2) zu fordern. Die von ihm gegründete Laborschule in Bielefeld hat wichtige Schritte in diese Richtung gesetzt.

Für die Regelschule stellt sich die Frage, in welcher Weise sie der Herausforderung wachsender Gewalt gegenübertreten kann. In der folgenden Fallstudie sollen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Phänomen der Gewalt in einer Klasse einer städtischen Hauptschule ausgelotet werden. Eine Lehrerin und ein Lehrer einer Schulklasse entwickelten dafür gemeinsam mit einer Tanzpädagogin und einem Schulentwicklungsberater ein Konzept für das Projekt „Schule als Lerngemeinschaft (SAL)". Im Rahmen dieses Schulentwicklungsprojektes sollten verschiedene Initiativen in einer Klasse gesetzt werden, um das Soziale Lernen der SchülerInnen zu fördern. Die Erfahrungen mit der Einführung eines Klassenrates, in dem die SchülerInnen ihre Probleme und Konflikte in der Klasse bearbeiten konnten, soll in dieser Fallstudie eingehend beschrieben und analysiert werden.

Mit der Methode der Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch 1990) dokumentierten und evaluierten die Lehrerin und zwei externe BetreuerInnen die Arbeit in der Klasse, wobei die Lehrerin ein Forschungstagebuch führte und die externen Mitarbeiter einzelne Unterrichtssequenzen mit Video aufzeichneten und analysierten. Auf Wunsch der Lehrerin, selbst Beobachterin sein zu können, wurden auch von den beiden externen BetreuerInnen einzelne Unterrichtssequenzen gehalten. Interviews mit SchülerInnen und Rückmeldungen im Klassenrat sollten unsere Datenbasis komplettieren.

2 Ausgangspunkt an der Schule und in der Klasse

Hauptschulen werden in zunehmender Zahl mit Kindern konfrontiert wird, die sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. In unserem Beispiel einer städtischen Hauptschule reicht das Spektrum von SchülerInnen mit spezifischen Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. Davon sind vor allem die Regelklassen betroffen, die keine ausgewiesene pädagogische Schwerpunksetzung haben. Die Konkurrenz mit dem Gymnasium und die Ausdifferenzierung des schulischen Angebotes im Bereich der Hauptschulen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Musik, Sport, EDV usw.) hat auch zu einer verstärkten Selektion der SchülerInnen geführt. Schwerpunktklasse haben eher die Möglichkeit, schwierige SchülerInnen abzuweisen und SchülerInnen mit besseren Noten den Vorzug zu geben. Dadurch werden in einzelnen Bereichen die Regelklassen zu einem Sammelbecken für SchülerInnen mit spezifischen Lernschwächen und/oder Verhaltensauffälligkeiten.

In unserem Beispiel einer städtischen Hauptschule gibt es an einem Standort (mit zwei Direktionen) drei erste Klassen, wobei eine Klasse mit dem Schwerpunkt Sport, eine andere mit dem Schwerpunkt EDV und eine dritte als Regelklasse geführt wird. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den Klassen werden sofort deutlich, wenn man sich einige Daten der SchülerInnen genauer ansieht.

Anteil der SchülerInnen, die sich in der ihrem Alter entsprechenden Schulstufe befinden:

Regelklasse	27%
Schwerpunkt Sport	83%
Schwerpunkt EDV	95,2%

Anteil der SchülerInnen mit einem oder mehreren Genügend im Abschlußzeugnis der Volksschule:

Regelklasse	63%
Schwerpunkt Sport	33%
Schwerpunkt EDV	9,5%

Die erste Tabelle zeigt, daß die SchülerInnen in der Regelklasse im Vergleich mit den Schwerpunktklassen deutlich überaltert sind. Dies ist vor allem auf Klassenwiederholungen und Rückstellungen zurückzuführen, die zumeist mit Mißerfolgserlebnissen der SchülerInnen verknüpft sind. Ein Bub ist bereits in der 8. Schulstufe. Drei SchülerInnen sind in der 7. Schulstufe, d.h. sie haben schon zweimal eine Klasse wiederholt. Weitere zehn SchülerInnen be-

finden sich in der 6. und nur acht Kinder besuchen die ihrem Alter entsprechende 5. Schulstufe.

Die zweite Tabelle zeigt deutlich, daß in den Schwerpunktklassen Sport und EDV die Zahl der SchülerInnen, die im Abschlußzeugnis der Volksschule ein Genügend hatten, weitaus geringer ist als in der Regelklasse. Sowohl die schlechte Beurteilung als auch die Klassenwiederholungen bzw. Rückstellungen sind zumeist mit Mißerfolgserlebnissen und vorwiegend demotivierenden Erfahrungen verbunden.

Die „Regelklasse" in dieser Hauptschule wurde so zu einem Sammelbecken für SchülerInnen mit einer mißerfolgsbeladenen Lerngeschichte. Dies wird noch dazu durch den Umstand verstärkt, daß SchülerInnen, die einen Schulwechsel vornehmen müssen und aufgrund von Leistungsversagen oder Verhaltensauffälligkeiten von einer anderen Schule abgeschoben werden, nicht auf die drei Klassen aufgeteiltwerden, sondern in die Regelklasse gelangen. Auch hier wird dieser „Filter" im derzeitigen System deutlich. Die Beschreibung der Klassenlehrerin illustriert die Situation sehr anschaulich.

„Im heurigen Schuljahr begannen wir mit 18 Kindern. Darunter befanden sich vier Kinder aus Bosnien und ein Kind aus Kroatien. Im Oktober kam ein Schüler aus einer Schule, die der Mutter nahegelegt hatte, sie möge ihren Sohn aufgrund seiner Verhaltensauffälligkeiten in eine andere Schule schicken. Nach ca. drei Wochen kam wieder ein Schüler aus derselben Schule. Dieser erwies sich als äußerst lernschwach. Im März erhielten wir einen Schüler aus Indien, der zwei Tage zuvor in Klagenfurt angekommen war und kein Wort Deutsch oder Englisch sprach. In Schwerpunktklassen wäre so eine Situation undenkbar."

Die Aufnahme von neuen SchülerInnen in die Klasse ist zumeist mit Problemen sowohl für die Neuankommenden als auch für die Klassengemeinschaft verbunden. Besonders schwierig erweist sich jedoch der Integrationsprozeß bei verhaltensauffälligen SchülerInnen. Die ohnedies schwierige Aufgabe, ein gutes Lernklima in einer Klasse herzustellen, wird zusätzlich durch die laufende Aufnahme weiterer SchülerInnen erschwert. Während man beispielsweise in der Sportklasse im zweiten Jahr 16 SchülerInnen unterrichtete, war die Zahl in der Regelklasse bis Mitte des Jahres auf 25 angewachsen. Daß diese Entwicklung nicht nur für die einzelnen (zumeist problematischen) SchülerInnen und das Lernklima in der Klasse, sondern auch für die unterrichtenden LehrerInnen eine enorme Belastung darstellt, ist leicht nachzuvollziehen.

Es war uns von Beginn an klar, daß viele Probleme nicht pädagogisch im Klassenzimmer zu lösen sind, sondern politischer Entscheidungen und angemessener gesetzlicher Rahmenbedingungen bedürfen, auf die wir unmittelbar keinen Einfluß haben. Schule oder einzelne Klassen dürfen sich nicht als Ort der „Entsorgung" für gesellschaftliche Probleme und Widersprüche mißbrauchen lassen. Die Problemlösestrategie der Selektion ist ein nur sehr bedingt tauglicher Lösungsversuch. Probleme werden dadurch nur an einen anderen Ort verlagert bzw. konzentriert, wo eine mögliche Lösung vielleicht sogar noch schwieriger gemacht wird.

Trotz dieser ungünstigen Ausgangsbedingungen wollten wir versuchen, gerade in einer „Regelklasse" mit schwierigen SchülerInnen pädagogisch handlungs- und gestaltungsfähig zu bleiben.

3 Umgang mit Gewaltphänomenen im Klassenrat

In unserer Arbeit gingen wir von der Annahme aus, daß Gewalt nicht „sinn-los", sondern Ausdruck eines eingeschränkten Konfliktlösungsverhaltens ist. Ziel des Umgangs mit Gewaltphänomenen in Schulklassen war daher, die kommunikativen Aspekte von Gewalthandlungen und deren latente Bedeutungen zu verstehen und für das Lernen in der Klasse zu nützen. Dies soll dazu führen, daß für die einzelnen SchülerInnen als auch für die Klasse als soziales Ganzes neue Handlungsoptionen sichtbar werden. Wir grenzen uns zwar gegen Gewalttätigkeit in der Klasse ab, versuchen aber nicht verurteilend sondern „verstehend" – nicht im Sinne von „legitimierend" – mit den Erfahrungen der Gewalt in der Klasse zu arbeiten. Der Umgang mit Gewaltphänomenen wird so zum Ausgangspunkt für einen Lernprozeß in der Klasse, der sich sowohl auf die psychischen Dispositionen und das Verhalten der beteiligten Individuen, als auch auf die Klasse als soziales Ganzes günstig auswirken soll.

Versteht man „Lernen" in systemischer Theorietradition als einen „Prozeß, in dem sich das Steuerungspotential eines Lernsy-

stems, also eines einzelnen Individuums, einer Gruppe oder einer Organisation bezüglich seines Umgangs mit seinem Kontext und mit sich selber verändert" (Geißler 1994, S.166), so steht am Ende eines solchen Lernprozesses nicht nur eine Lösung für ein Problem, sondern es werden auch neue Verhaltensweisen, Denkmuster, Zugänge im Problemlösungsverhalten usw. sichtbar. Sowohl im Verhalten einzelner Individuen, als auch im Verhalten der ganzen Klasse finden somit Lernprozesse statt, die struktur- und kulturbildenden Charakter haben. Ausgehend von den Erfahrungen der SchülerInnen versuchten wir daher, die soziale Kompetenz im Umgang mit Konflikten zu stärken und eine förderliche Lern- und Klassenkultur zu entwickeln.

Die Einführung eines Klassenrates schien uns dafür ein angemessenes Setting. Wir gingen jedoch nicht von einer vorgegebenen Struktur aus, sondern versuchten die notwendigen Elemente – Regeln für das Verhalten der SchülerInnen und den Ablauf des Klassenrates – schrittweise mit den SchülerInnen zu erarbeiten. Wichtig dabei war uns, daß sich die SchülerInnen mit der Vorgangsweise und der Arbeitsform identifizieren und selbst (Mit-) Verantwortung im Konfliktlösungsprozeß übernehmen konnten. Darüber hinaus wurde durch den Einsatz von ganzheitlichen Darstellungs- und Kommunikationsformen (Rollenspiele, Tanz, Zeichnen usw.) ein kreativer Umgang mit Konflikten angestrebt, Stärken der SchülerInnen sichtbar gemacht und das gegenseitige Vertrauen und die Klassengemeinschaft gefördert.

Im folgenden Abschnitt möchte ich einige Ausschnitte im Umgang mit Gewalt und dem Aufbau einer förderlichen Lern- und Klassenkultur im Rahmen des SAL-Projektes darstellen. Ich beginne mit dem Einstieg in das Projekt und werde die ersten drei Einheiten der Arbeit mit der Schulklasse schildern. Danach folgt eine eingehendere Darstellung des Umgangs mit Gewaltphänomenen in der Klasse anhand von ausgewählten Beispielen.

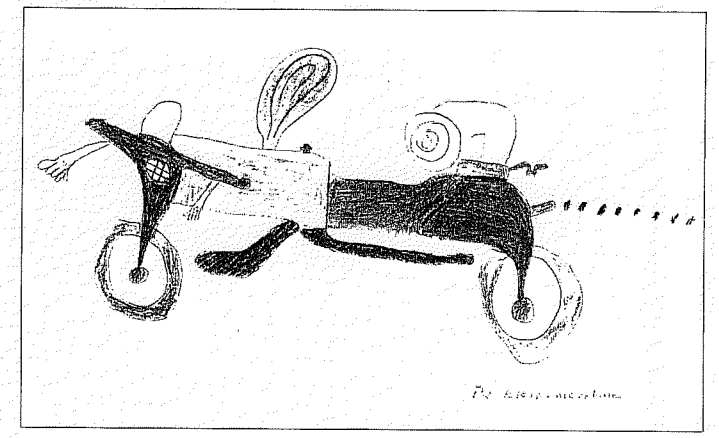
3. 1 Die „Klassenmaschine"

In der ersten Einheit verfolgten wir mehrere Ziele. Wir wollten die Klasse kennenlernen und boten ein Spiel an, bei dem sich die SchülerInnen in szenischer Form selbst beschreiben und ein Bild

von ihrer Klassensituation in Form einer „Klassenmaschine" (vgl. Stanford 1995, S. 111) gestalten konnten. Mit diesen darstellenden Übungen wollten wir die Kreativität und die Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen über das darstellende Spiel fördern und die integrativen Kräfte im Klassenzusammenhalt stärken. Darüber hinaus diente uns die von den SchülerInnen entworfene Klassenskulptur als ein wichtiges Reflexions- und Diagnoseinstrument für den Entwicklungsstand der Klasse.

Der Einstieg in die erste Unterrichtseinheit erfolgte mit einem Spiel, bei dem ein Wollknäuel von einem Schüler zum nächsten gereicht wurde, sodaß ein sichtbares Beziehungsnetz aus Wollfäden entstand. Der Schüler, der gerade den Wollknäuel in der Hand hielt, sagte seinen Namen, nannte seine Hobbys und zeigte eine typische Bewegung für etwas, was er am liebsten in der Freizeit tut.

In einem zweiten Schritt sollte mit den einzelnen Bewegungselementen der SchülerInnen gemeinsam eine Maschine gebaut werden. Ein Schüler begann und zeigte seine Bewegung vor. Ein anderer knüpfte mit seiner Bewegung an usw. Nacheinander sollten die verschiedenen Bewegungselemente zu einer funktionierenden Maschine zusammengesetzt werden. Das Produkt lieferte ein bezeichnendes Bild der augenblicklichen Situation in der Klasse: Die SchülerInnen saßen ganz eng in der Mitte auf dem Boden der Klasse und wiederholten – recht chaotisch und unzu-



sammenhängend – ihre Bewegungselemente. Sie glichen eher einem amorphen Haufen als einer funktionierenden Maschine. Die Arbeit an der Klassenmaschine machte deutlich, daß sich die SchülerInnen als Individuen noch nicht wirklich konstruktiv in Beziehung setzen konnten. Jeder machte seine Bewegung ohne Rücksichtnahme auf den anderen.

In der darauffolgenden Phase ging es darum, einen Namen für die Maschine zu finden und zu beschreiben, was die Maschine alles könne. Eine Fülle von möglichen Namen und Funktionen wurden von den SchülerInnen genannt und an die Tafel geschrieben.

Der Lehrer (H) umrahmte jene Begriffe, die von den SchülerInnen am häufigsten genannt wurden, und forderte die SchülerInnen auf, daraus einen Namen für die Maschine zu bilden. Es sollte eine Entscheidung sein, die auf Konsens beruht. Es kamen sehr kreative Vorschläge. Ein Schüler dichtete rasch ein Lied (Rap) mit den verwendeten Begriffen. Nach mehreren Vorschlägen einigte man sich auf folgende Formulierung:

„Die verrückte Techno-Maschine von Brückler & Company. Die erste und beste Freundschaftsmaschine der Welt... Sie kann faulenzen, ärgern, zuhören, singen, raufen... aber bewegen kann sie sich nicht."

Zum Abschluß nahmen die Kinder ein Blatt Papier, hielten den Namen der Maschine und ihre Fähigkeiten fest und zeichneten ein Phantsiebild ihrer Maschine. Die SchülerInnen arbeiteten sehr ruhig und konzentriert auf ihren Plätzen. Bald kamen die ersten bunten Bilder zum Vorschein. Mit einem Foto von der „Klassenmaschine" wurde die erste Einheit beendet. Die Klasse bot ein sehr geschlossenes Bild.

Die „Klassenmaschine" als Abbild des Entwicklungsstandes der Klassengemeinschaft:
Der Name „Brückler & Company" deutete auf große Akzeptanz des Klassenvorstandes hin. Der Lehrerin schien die Rolle einer vertrauensvollen „Klassenmutter" zuzukommen. In der Reflexion erzählte sie, daß sie plötzlich ein Bild vor Augen hatte, in dem sie einer langen Kette von Kindern vorausging. Sie war in dieser Phase ein positiv besetzter Orientierungspunkt in der Klasse, auf den gleichzeitig viele Wünsche projiziert wurden, wie die Vermittlung zwischen dem Lustprinzip – dem Faulenzen-, Ärgern- und Raufenwollen und den Anforderungen der Schule, wie dem Zuhören und Aufmerksamsein, dem Einhalten von Regeln.

„Die verrückte Techno-Maschine" verband zwei Pole, die in der Klasse zum großen Teil von den beiden Geschlechtern vertreten wurden. „Techno" wurde von den Buben eingebracht und sollte Härte und Stärke vermitteln. „Verrückt" – von den Mädchen vertreten – war der Gegenpol, der das Chaotische, Unübersichtliche an der Klassensituation zum Ausdruck brachte.

Konkurrenz zwischen Buben und Mädchen:
Vor allem in der Phase der Abstimmung über Namen und Fähigkeiten der Klassenmaschine wurde eine heftige Konkurrenz zwischen Buben und Mädchen sichtbar. Die Buben drängten sich in die erste Reihe und wollten zuerst ihre Stimme abgeben. Die Mädchen saßen weiter hinten. Der Lehrer (H) versuchte zuerst, die Mädchen stärker einzubinden, und rief jene Schülerinnen auf, die weiter hinten saßen. Schließlich drängten die Buben in die letzte Reihe, um zuerst dranzukommen. Die Situation spitzte sich auch inhaltlich bei der Auswahl der auf der Tafel stehenden Vorschläge zu. „Techno-Maschine" wurde sehr oft von Buben gewählt, „Verrückte Maschine" häufig von Mädchen. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich, als einige SchülerInnen versuchten, das Auswahlergebnis zu manipulieren, indem sie ihre Stimme zweimal abgaben.

Die Erarbeitung von Regeln als notwendige Voraussetzung für ein konstruktives Miteinander: Durch die etwas chaotische Gesprächssituation und die Versuche einzelner SchülerInnen, das Wahlergebnis zu manipulieren, wurde die Notwendigkeit deutlich, Regeln für die Arbeit in der Klasse einzuführen. Die erste war, daß Wortmeldungen nur mit einem Handzeichen eingebracht werden können. Die zweite Regel – „gerecht spielen" – wurde von einem Mädchen eingefordert, als die Buben versuchten, die Vorschläge der Mädchen in den Hintergrund zu drängen. In den nächsten Einheiten wollten wir der Erarbeitung und Einübung von verbindlichen Regeln Priorität einräumen. Doch vor Beginn der zweiten Einheit wurden wir mit einer neuen Situation konfrontiert.

3.1.1 *Ein neuer Schüler kommt in die Klasse – „Es sieht so aus, als wär ich der Stärkste hier..."*

Bei der Vorbesprechung für die zweite Einheit teilte uns die Lehrerin (E) mit, daß wir einen neuen Schüler mit dem Namen Josef in die Klasse bekommen hatten. Dieser Schüler wurde aufgrund seines aggressiven Verhaltens von einer anderen Schule abgeschoben. Der Mutter wurde „nahegelegt", ihn doch in eine andere Hauptschule zu geben.

Als wir vom neuen Schüler erfuhren und von seinem Verhalten hörten, waren wir sehr besorgt, da es in der Klasse bereits sehr schwierige SchülerInnen gab, die sehr viel Aufmerksamkeit benötigten. Gleichzeitig waren wir verärgert darüber, daß man schwierige SchülerInnen einfach weiterschob und sich damit der Verantwortung entzog. Die Lehrerin (E) befürchtete, daß ihm ein nochmaliges Abschieben in die Sonderschule drohe, wenn er in der ersten Prüfungs- und Schularbeitenphase versage.

Josef fiel sofort in der Klasse auf. Es wurde bald deutlich, warum man sich dieses Schülers entledigt hatte. Josef ist etwa zwei Jahre älter als seine MitschülerInnen, stärker gebaut und hat kurzgeschorenes Haar. Sein Verhalten war auffallend aggressiv und schien sich aus einem Repertoir an Box- und Karateschlägen zusammenzusetzen. Jeder zweite Satz enthielt eine Drohung, die gegen irgendeinen Schüler gerichtet war. Er konnte kaum ruhig sitzen und zog sich entweder von seinen MitschülerInnen zurück oder attackierte sie mit halb angedeuteten, halb ausgeführten Faust- und Karateschlägen. Er wurde von Beginn an von den MitschülerInnen abgelehnt, was ihn eher dazu ermutigte, seine Kräfte zu zeigen. Mit dem Satz „Es sieht so aus, als wär ich der Stärkste hier..." begrüßte er seine MitschülerInnen im Sitzkreis.

Mit der Frage, ob es denn schwer oder leicht sei, in eine neue Klasse zu kommen, und welche Erfahrungen andere SchülerInnen in so einer Situation bereits gemacht hätten, wie man denn helfen könne, daß es nicht so schwierig sei usw. versuchte der Lehrer (H) einen möglichen Zugang für Josef in der Klasse zu schaffen. Mit diesem Schritt wurde das angespannte Klima etwas entschärft. Trotzdem war die Ablehnung gegenüber Josef, der immer wieder Drohgebärden zu seinen MitschülerInnen warf

und sehr grobe Aussagen machte, deutlich zu spüren. Der Lehrer (H) bat Josef zuzuhören, als wiederholt wurde, was in der letzten Einheit geschah. So könne er auch ein bißchen die Arbeit in der Klasse kennenlernen.

Der Lehrer (H) brachte eine vergrößerte Kopie des Fotos der „Klassenmaschine" – aller SchülerInnen der Klasse – mit und legte es in die Mitte des Kreises. Gemeinsam mit den gezeichneten „Klassenmaschinen" der SchülerInnen wurde das Spiel nachbesprochen und auf die Klassengemeinschaft bezogen.

Da auf dem Bild eine Schülerin nicht zu sehen war – sie hat sich hinter den Mädchen in der ersten Reihe versteckt – und jetzt Josef als neuer Schüler in die Klasse gekommen war, schien es günstig, ein neues Klassenfoto zu machen. Sofort kam es zu einem Gedränge um die beste Position auf dem Foto.

Im Anschluß an die Besprechung der Klassenmaschine sollten sich die SchülerInnen auf ihre eigenen Fähigkeiten besinnen. Alle suchten sich einen Platz in der Klasse und zeichneten oder schrieben auf ein Blatt Papier, was sie in der Schule besonders gut können. Dabei arbeiteten die SchülerInnen sehr konzentriert. Es war sehr ruhig in der Klasse und das Zeichnen bereitete ihnen sichtlich Freude. Niemand saß alleine. Jeder hatte einen Partner oder war in einer Gruppe aufgehoben.

Die beiden ersten Einheiten führten uns die schwierige Situation in der Klasse vor Augen. Die Lehrerin (B) hielt in ihrem Tagebuch fest: *„Immer wird ein Schüler ausgebremst, hinausgeworfen, findet keinen Platz. Es ist wie ein ‚Aussperr-spiel', bei dem Sieger und Verlierer ganz schnell wechseln"* (Wiegele, TB 15.10.1994). Vor allem die sehr aggressiven Verhaltensweisen der Buben gegenüber den Mädchen bereiteten uns große Probleme. Platzkämpfe und gegenseitiges Hinausdrängen, Rangkämpfe unter den Buben und der noch sehr labile Klassenzusammenhalt bestimmten wesentlich den Verlauf des Unterrichts. *„Wie finde ich meinen Platz in Klasse?"* schien eine zentrale Frage der SchülerInnen zu sein.

In dieser schwierigen Situation wurde die zentrale Orientierungs- und Ordnungsfunktion der Lehrerin in der Klasse deutlich. *„Ich komme mir vor wie eine Verkehrsampel"*, formulierte sie es sehr

anschaulich in der Nachbesprechung. Die in verschiedenen Phasen vergeblichen Bemühungen, Ordnung in das Verkehrschaos zu bringen, machte uns deutlich, daß die in der ersten Einheit ansatzweise erarbeiteten Regeln nur auf dem Papier bestanden. Es gab noch kein funktionierendes und verbindliches Regelsystem, das die heillos überforderte „Verkehrsampel" entlasten könnte.

3.1.2 Ein Klassenrat entsteht

Die dritte Unterrichtseinheit begann überraschend. Paul, der Klassensprecher, sagte, er möchte über das Verhalten von Josef in der Klasse sprechen. Josef schlage andere Schüler, würde Zigaretten rauchen und diese auch anderen anbieten. Manche Schüler hätte er als „Nazisau", „fette Sau" usw. beschimpft. *„Die Kinder möchten eine Klassenbesprechung"*, formulierte Paul väterlich in der Rolle eines Klassensprechers. Andere SchülerInnen unterstützten ihn in seinen Aussagen und wußten von weiteren Vorfällen zu berichten.

Wir beschlossen, unser Programm umzustellen und am Beginn einen Klassenrat abzuhalten. Der Lehrer (H) forderte die SchülerInnen auf, einen Sitzkreis zu bilden. Das ging bereits sehr schnell und leise. Die SchülerInnen schienen sich an diesen raschen Umbau der Klasse bereits gewöhnt zu haben.

Ein Schüler schlug vor, daß Josef in der Mitte sitzen müsse, *„weil Josef der Angeklagte ist"*. Der Lehrer (H) erwiderte, daß noch niemand angeklagt sei, und wir erst einmal beide Seiten hören wollten. Josef wirkte einerseits aufgrund der Vorwürfe betroffen, andererseits versuchte er demonstrativ Gelassenheit und auch Gleichgültigkeit zu zeigen.

Josef war allein und bekam am Beginn von niemandem Unterstützung. Bei den vielen Vorwürfen war es schwer zu unterscheiden, was jetzt richtig und was sehr verzerrt oder überhaupt falsch dargestellt wurde. Die Lehrerin (E) übernahm in dieser Phase die Gesprächsleitung. Sie versuchte erfolgreich, Schritt für Schritt zu klären, wer wem die Zigaretten angeboten hatte, wer nun wirklich geraucht hatte, warum jemand beschimpft wurde usw. Es wurde bald deutlich, daß zwar Josef die Hauptschuld trug, er aber auch als Sündenbock für andere herhalten mußte. Nach mehrmaligem

Nachfragen der Lehrerin (E) wurde klar, daß auch andere nicht ganz unbeteiligt waren.

Josef wurde von den anderen Buben immer als Angreifer dargestellt, gegen den man sich wehren müsse. Wenn Josef sie schlage, dann werden sie selbstverständlich zurückschlagen, begründeten sie ihr Verhalten. Es wurde über die Eskalation der Gewalt gesprochen, so daß man am Ende dann nicht mehr so genau wisse, wer angefangen hatte. Der Lehrer (H) lobte die Entscheidung von Paul am Beginn der Stunde, diesmal nicht zurückzuschlagen, sondern das Problem in der Klasse anzusprechen und auszudiskutieren.

Während des Gespräches wurde deutlich, daß unsere Regeln für den Umgang miteinander längst nicht mehr ausreichten. Wir überlegten, wie wir sie ergänzen könnten. Der Lehrer (H) forderte alle SchülerInnen auf, Ideen für neue Regeln zu sammeln. Die Vorschläge wurden an der Tafel festgehalten. Im Anschluß versuchten wir, sie zusammenzufassen und den bestehenden Regeln zuzuordnen. Die neuen Regeln wurden schließlich von allen SchülerInnen gutgeheißen.

Das gemeinsame Gespräch dauerte insgesamt eine Unterrichtsstunde. Es läutete und die Lehrerin (E) schlug vor, eine Pause zu machen. Nach der Pause ergänzten die SchülerInnen die bereits bestehende Liste von Regeln und hielten sie in ihrer Mappe fest. Sie arbeiteten dabei sehr konzentriert. Ein Schülerfeedback ergab, daß die behandelten Themen für sie sehr bedeutsam waren und die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen das nächste Mal unbedingt wieder einen Klassenrat abhalten wollte. Mit den vorhandenen Regeln und den dazugehörigen Zeichnungen gestaltete der Zeichenlehrer (R) mit den SchülerInnen bis zur nächsten Einheit ein großes Plakat für die Klasse.

Nach der dritten Einheit waren der Klassenrat und die Regeln zu einem festen Bestandteil der Arbeit in der Klasse geworden. Um die Themenauswahl für den Klassenrat an den Wünschen der SchülerInnen auszurichten, wurde ein Briefkasten aufgestellt, in dem die SchülerInnen ihre Themenwünsche im Laufe der Woche deponieren konnten. Als neue Aufgabe wurde die Rolle des

Assistenten eingeführt, der die Briefe verlesen und bei der Moderation des Klassenrates mithelfen sollte. Schrittweise sollten sie lernen, selbst Verantwortung für die Durchführung des Klassenrates zu übernehmen.

Obwohl es immer wieder Phasen gab, in denen die SchülerInnen unaufmerksam oder störend waren, funktionierte der Klassenrat sehr gut. Die SchülerInnen identifizierten sich mit dieser Einrichtung und bereiteten den Sitzkreis am Anfang der Stunde selbst vor. Konfliktstoff schien der Klasse jedenfalls nicht auszugehen.

3.2 Der Klassenrat – Erfahrungen im Umgang mit Gewalt

Im Klassenrat orientierten wir uns an den Erfahrungen der SchülerInnen und ihren Wünschen für die Diskussionen. In den ersten drei Einheiten wurden bereits die vielfältigen Erfahrungen der SchülerInnen mit alltäglichen Gewaltphänomenen in der Schulklasse sichtbar. Im folgenden Abschnitt sollen unterschiedliche Aspekte von Gewalterfahrungen der SchülerInnen dargestellt werden. Wir gehen davon aus, daß die beobachteten Gewaltphänomene gesellschaftliche Verhältnisse vermittelt über Alltagskultur und speziell über Sprache widerspiegeln. Dies wird besonders in der Übernahme von Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen, geschlechtsspezifischen Rollenstereotypen, gesellschaftlichen Deutungsmustern usw. anschaulich. Auf der Basis des soziokulturellen Umfeldes der betroffenen SchülerInnen und den von der Schule vorgegebenen Rahmenbedingungen gestalten SchülerInnen und LehrerInnen ihren Schulalltag und den täglichen Umgang mit Konflikten und Gewalterfahrungen. Die unterschiedlichen Facetten von Gewalterfahrungen, die von den SchülerInnen im Klassenrat thematisiert worden sind, sollen hier exemplarisch dargestellt werden.

3.2.1 Gewalterfahrungen außerhalb der Schule – „Ich krieg von allen möglichen Schläg..."

Im Klassenrat wurde immer wieder deutlich, daß die SchülerInnen außerhalb der Schule häufig mit Gewalterfahrungen konfrontiert sind. Mit der „g'sunden Watschn" hatte jedes Kind bereits Erfahrung gemacht. Als dieses Thema im Klassenrat besprochen

wurde, fügten die Kinder gleich hinzu, daß die Ohrfeigen zumeist – wenn sie von den Eltern kommen – „verdient" seien. *„Ich krieg von allen möglichen Schläg"*, erzählte Josef und brachte gleich zum Ausdruck, daß er dieses Verhalten nahtlos übernimmt. Wenn der Manuel *„eine herhaut, dann hat er schon eine sitzen von mir"*, beschrieb Josef seine Haltung. Das Gespräch über Erfahrungen der Gewalt machte deutlich, daß die SchülerInnen Gewalt vor allem in ihren Familien erfahren und bei Konflikten als „Lösung" selbst praktizieren.

3.2.2 Verbale Gewalt in der Klasse

Für die verbale Auseinandersetzung in Konfliktsituationen hatten die SchülerInnen in der Klasse ein reichhaltiges Repertoir an unterschiedlichen Schimpfwörtern entwickelt, die sie sich gegenseitig an den Kopf warfen. Besonders beliebt waren Schimpfwörter, die MitschülerInnen aufgrund ihrer körperlichen Eigenschaften, ihrer ethnischen Zuordnung und ihres Verhaltens entwerteten und lächerlich machten.

Die Schimpfwörter spiegeln die verwendete Sprache im Umfeld der Kinder und die damit verbundenen Vorurteile der Erwachsenenwelt wider. Besonders deutlich wird das bei der Wahl von Schimpfwörtern, die gesellschaftliche Vorurteile gegenüber anderen Kulturen transportieren.Ein kurzer Ausschnitt aus dem Forschungstagebuch gibt einen Einblick in die ethnisch definierte Hierarchie von Feindbildern:

„Verena beklagt sich, daß sie von Slavko ausgespottet werde. Er sage ‚Chinesin' zu ihr und das stört sie sehr. Hans greift sofort ein und verteidigt Slavko. Verena hätte zu Slavko zuvor ‚Yugo-Sau' gesagt. Rita murmelt dazwischen, daß ‚Chinesen' immer noch besser seinen als ein ‚Yugo'. Eine Diskussion entstand über den Ausdruck ‚Yugo-Sau'. Auch Josef meldet sich zu Wort und meint, daß seiner Meinung nach der Ausdruck ‚Yugo-Sau' wirklich etwas Schlimmeres sei als Slavko's Bemerkung. Er gibt auch zu, dieses Wort selbst verwendet zu haben, in der Zwischenzeit jedoch eingesehen habe, daß es wirklich ein unmöglicher Ausdruck sei. Paul wendet sich an Verena und fragt sie, was sie denn tun würde wenn sie z.B. in Rußland geboren worden wäre..." (Wiegele, TB 28.1.1995).

Bei der Schimpfwortdiskussion fällt positiv auf, daß die SchülerInnen der Klasse zwar die gesellschaftlich vorhandene Ausländerfeindlichkeit und rassistische Ausdrücke kritiklos übernehmen, bei Konfrontation damit jedoch nachdenklich werden und ihr eigenes Verhalten in Frage stellen.

„Positiv erlebte ich die Reaktion der Kinder auf die Beschimpfung Slavko's als ‚Yugo-Sau'. Die Schüler wehrten sich strikt gegen diese Äußerung. ‚Was kann Slavko dafür, daß er nicht in Österreich geboren wurde und eine andere Sprache spricht!' äußerten einige Kinder. Da könnte man doch genauso auch ‚Du Kärntner' schimpfen', meinte Hans und fügte hinzu: ‚Es ist doch ganz egal welche Sprache jemand spricht und woher er kommt!'" (Wiegele, TB 26.11.94).

Eine reiche Quelle von Schimpfwörtern sind Tiermetaphern. Die Fülle unterschiedlicher Schimpfwörter wie „Affe", „Esel", „Hamster" „dummes Schwein" und „fette Sau" usw. nutzte die Lehrerin (E) für ein kleines Spiel. Jeder sollte einen Tiernamen erhalten. Und natürlich bekam auch die Lehrerin (E) eine Zuordnung: die Ratte. Sie war sehr betroffen über die – ihrem Verständnis nach sehr negative Zuordnung. Doch der Irrtum klärte sich bald auf, und Siegfried erläuterte, daß er die Leseratte meinte. Und so entdeckte man bei allen Tieren positive und negative Seiten.

Aus dieser Zuordnung von Tiernamen entwickelte sich ein beliebtes Spiel in der Klasse. Mädchen und Buben signalisierten ihr gegenseitiges Interesse, in dem sie mit dem Satz „Mein rechter Platz ist leer, ich wünsche mir den (Name eines Mitschülers) als (Tiername) her" jeweils einen Mitschüler aufrufen, der dann pantomimisch ein Tier darstellen mußte.

3.2.3 Gewalt und Gegengewalt bei den Buben

Bei den Buben gab es seit Beginn starke Rivalitäten und Rangkämpfe in der Klasse. Am Beginn unserer Arbeit waren es vor allem Hans und Slavko, die in einem ständigen Konflikt standen. Hans mußte ständig im Mittelpunkt stehen und die ganze Aufmerksamkeit von der Lehrerin bekommen. Während Hans sich verbal sehr leicht Platz verschaffen konnte, setzte sich Slavko, der in der ersten Stunde sehr viel Ablehnung erfahren hatte, nur mit

„versteckten Fouls" durch. In der Klasse wurde er dadurch bald zum Sündenbock für alle Vergehen. Josef löste ihn in dieser Rolle ab. Er war in der Folge der gemeinsame Feind aller Buben, die sich gegen ihn zusammengeschlossen hatten. Gewalttätigkeit und die Körperkraft schienen für Josef die Sprache zu sein, mit der er sich Raum verschaffen und Respekt einfordern konnte. Er zeigte gegenüber seinen MitschülerInnen immer wieder ein sehr eingeschränktes, zumeist aggressives Kontaktverhalten. Im Umgang mit seinen MitschülerInnen kam er sofort in einen Teufelskreis. Seine Gewalttätigkeit wurde mit Gewalttätigkeit oder Rückzug beantwortet. Paul formulierte das so: *„Wenn er mich tritt, dann tret' ich zurück. Das ist ganz normal. Einer macht den anderen wütend, dann tritt der andere. Das ist normal..."*

Die Buben waren sich in dieser Phase einig: *„Wie der Josef noch nicht in der Klasse war, haben die Kinder nicht gerauft"*, sagte Paul. Selbst Slavko, der bis dahin ein guter Freund von Josef war, ging auf Distanz. *„Er sagt immer ‚Heil Hitler!' zu mir"*, beschwerte sich Slavko über Josef. Die Freundschaft zwischen Josef und Slavko schien deutlich belastet. Möglicherweise war dies ein günstiger Umstand für beide, da sie sich vorher gegenseitig zu delinquentem Verhalten – z.B. bei einem gemeinsamen Einbruch in einen Supermarkt – verleitet hatten. Der Konflikt hat bei beiden die zweifelhafte Kumpanei und die gegenseitige Unterstützung aufgebrochen, die schließlich zum Diebstahl und zu einer Anzeige bei der Polizei führte.

3.2.4 Gewalt gegenüber Mädchen

Ein im Klassenrat immer wiederkehrendes Thema war die Gewalt von Buben gegen Mädchen. Der geschlechtsspezifische Umgang mit Gewalterfahrungen von Mädchen, die sich tendenziell eher zurückzogen und die Gewalt resignierend hinnahmen, war besonders spürbar. Der Klassenrat erfüllte in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Funktion für die Mädchen, die durch die Unterstützung der Lehrerin gestärkt und ermutigt wurden, sich bei Übergriffen der Buben zur Wehr zu setzen.

Josef beispielsweise hatte es sich zur Gewohnheit gemacht, die Mädchen dadurch zu ärgern, indem er sie in die Taille zwickte. Er sagte, er möchte sie nur kitzeln und wisse nicht, daß er ihnen weh

tue. Die Mädchen zogen sich zurück und wehrten sich nicht. Im Klassenrat versuchte die Lehrerin (E), ihnen mehr Platz zu geben. Indem sie Josef sagten, daß sie es nicht möchten, können sie sich verbal abgrenzen. Dies stärkte die Position der Mädchen gegenüber den Burschen. Marion berichtete, daß sie es Josef bereits das letzte Mal gesagt hatte, daß er sie nicht in die Taille drücken solle. Er hätte es dann nicht mehr gemacht.

Auf die Frage der Lehrerin (E), wie sie Josef unterstützen könnten, sein Verhalten zu ändern, kamen sofort einige Ideen: ihn mitspielen lassen, ihm sagen, was man nicht möchte, nicht zurückschlagen, wenn er anfängt usw. Es war überraschend, daß nach diesem ernsten Gespräch trotz der Gewalttätigkeit Josefs eine starke Tendenz spürbar wurde, ihm entgegenzukommen und ihn nicht auszuschließen.

3.2.5 *Gewalt als Anbahnung und Abwehr von Kontaktversuchen*

Von einigen Mädchen wurde der Wunsch ausgesprochen, mit den Buben Kontakt aufzunehmen und sich näherzukommen. Einige Buben empfanden diese Kontaktversuche als Bedrohung und wehrten sich gewalttätig gegen diese Annäherungen. Andererseits suchten sie selbst den Kontakt zu den Mädchen. So beklagte sich beispielsweise Anke über Josef: *„Der Josef gibt einen Fußtritt nur, damit man ihn jagt"* (alle lachten).

Vor allem das gewalttätige Verhalten Slavkos gegenüber den Mädchen wurde immer wieder zum Gegenstand der Diskussion. Als die Lehrerin im Klassenrat genauer nachfragte, erhielten die SchülerInnen Gelegenheit, sich über den Konflikt auszutauschen. Die Mädchen hatten an Slavko großes Interesse gefunden und würden gerne mit ihm befreundet sein. Sie würden gerne „mit ihm gehen", sagten sie. Doch Slavko grenzte sich gegenüber den Kontaktversuchen der Mädchen scharf ab.

„Ihn stört, daß die Mädchen über ihn reden. Besonders von Sandra und Josefa bemerkt er dies und es irritiert ihn. Er möchte nicht, daß die beiden Mädchen über ihn tuscheln und auch nicht, daß sie mit ihm reden" (Wiegele TB, 14.1.1995).

Slavko bekam für sein gewalttätiges Verhalten immer wieder Unterstützung von den Buben, die „bezeugen" wollten, daß er

sich nur „gegen die Provokationen der Mädchen gewehrt" hätte. *„Ich sag so, der Slavko ist ja sicherlich nicht allein schuld, weil die Mädchen provozieren ihn halt sicher auch"*, meint Paul, dem die anderen Buben zustimmten, während die Mädchen heftig protestierten.

In einem gewalttätigen sexuellen Übergriff von Josef gegenüber zwei Mädchen spitzte sich die oben geschilderte Situation dramatisch zu. Marion berichtete im Klassenrat, daß sie von Josef belästigt wurde.

„Josef hatte ihr und Daniela die Bank in den Rücken gestoßen und dabei habe er ‚Vergewaltigung' geschrien. Josef verteidigt sich und sagt, daß er mehr Platz brauche und sich eingezwängt gefühlt hätte. Paul war den Mädchen zu Hilfe gekommen und hatte den Konflikt geschlichtet" (Wiegele, TB 28.1.1995).

Es war überraschend, daß sich das gewalttätige Verhalten Josefs gegen Marion richtete, die ihn oft unterstützte und ihm half, sich in die Klasse zu integrieren.

3.2.6 *Die Lust am Raufen bei den Buben*

In einem Klassenrat bekräftigten einige Buben, daß sie nur raufen würden, wenn sie von jemandem gestoßen werden. Dann würden sie natürlich zurückschlagen. Hans gab zu, daß es ihm schwerfällt, sich an die vereinbarten Regeln zu halten.

Hans: Beim Raufen tu ich mich noch ein bißchen schwer, aber sonst...
L(E): Wer ist denn dein „geliebter Partner" beim Raufen? (lachen)
Hans (und einige Schüler): Der Josef.

Die Lehrerin (E) fragte nach, ob er das mag, wenn da immer ein Konflikt zwischen ihm und Josef ist. Er gab eine überraschend offene Antwort und sagte: *„Ja, ich mag das eigentlich."* Lachen und Erstaunen in der Klasse. Paul dazu: *„Ich bin so wie der Hans."*

Die Lehrerin (E): *„Aha, da bin ich jetzt auf ganz ‚was Neues d'raufgekommen'."*

Die offene Stellungnahme von Hans und Paul kam sehr überraschend und entspannte die Situation. Es herrschte ein sehr offenes Klima unter den Schülern, die sehr daran interessiert waren, über ihre Erfahrungen zu sprechen. Raufen ist eher eine Form der

Kontaktaufnahme, sich zu messen und Stärke zu demonstrieren. Paul meinte, daß es ihm auch gefalle, wenn Josef mit ihm raufen wolle. Die Frage, wer ist denn dein „geliebter Partner" zum Raufen, macht auch das homoerotische Element in diesem Spiel deutlich.

Über das Raufen grenzen sich die Buben auch voneinander ab, stellen sich dar und gewinnen Identität. Die homoerotischen Anklänge in den Besprechungen bringen deutlich die Lust am Raufen zum Ausdruck. Das Kommunizieren über die latenten Bedeutungen des Raufens schien zumindest im Augenblick den Effekt zu haben, die Konfliktsituation zu entspannen und Josef stärker zu integrieren. Am Ende der Stunde kam Hans mit der Bitte zum Lehrer (H), ein Foto mit Josef machen zu können. Der Lehrer (H) stimmte zu. Beide strahlten auf dem Foto wie zwei unzertrennliche Freunde.

Die Auflösung oder die Entspannung des Konfliktes wurde durch die im Gespräch erfolgte Deutung erreicht. Die als latente Botschaft mitschwingende Lust am Raufen „kam zur Sprache".

3.2.7 Autoritäre Erziehungsmuster in der Familie – „Die Eltern gewinnen, weil die sind größer und stärker..."

In dem folgenden Ausschnitt aus einer Diskussion im Klassenrat sprach Paul zuerst über Gewalt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und wechselte schließlich zu seinen Erfahrungen in der Familie. Sein gewalttätiges Verhalten gegenüber LehrerInnen entpuppte sich dabei als Reinszenierung von Gewalterfahrungen von seiten seiner Eltern:

Paul: *Ich sag so, wenn mich einer provoziert, dem hau ich so hin, der haut nicht mehr zurück, weil dann ist er fertig. Ich hau so hin, der hat so eine Wucht d'rauf, den haut es in die Wand hinein. Ja, ich hab meine Religionslehrerin umg'schmissen. Der eine hat mich so angezipft, dann hat mich die Lehrerin gehalten, dann hab ich sie umg'schmissen. Es geht immer so, der Stärkere wird immer gewinnen.*

Hans: *Wenn der haut, haut der andere immer zurück...(Hans zeigt eine Spirale)*

L(H): *Das hat der Hans richtig erkannt, es entsteht eine Spirale und das hilft niemandem. Paul, es gibt immer einen Starken, aber es gibt auch immer einen Stärkeren. Stell dir vor, du sagst etwas Falsches und ich hau dich – so wie du es gesagt hast – gegen die Wand.*

Paul: *... dann hol ich meine Freunde (einige lachen). Dann hol ich den Tschische, der geht schon seit drei Jahren Karate. Es gibt immer einen Stärkeren. Das ist genauso, wenn ich daheim Hausarrest hab, und ich hau einfach von daheim ab, dann gewinnen auch immer meine Eltern, weil die sind größer und die sind stärker. Es geht immer nur um das, die Größeren werden immer wieder gewinnen.*

Paul wehrte sich gegen die Versuche, ihm auf argumentativen Weg die Nachteile einer gewaltsamen Lösung des Konfliktes nahezubringen. Das Recht des Stärkeren brachte er schließlich mit den Erfahrungen in seiner Familie in Zusammenhang, in der er als der Schwächere das Nachsehen hatte.

War er noch in der Lage, die Religionslehrerin umzuwerfen und gegen die Einmischungsversuche des Lehrers (H) mit seinem karatekundigen Freund zu drohen, so scheiterte er doch an seinen Eltern, die stärker sind als er.

In der oben zitierten Gesprächssituation bildete sich diese Auseinandersetzung zwischen Paul und seinen Eltern ab, wobei der Lehrer (H) in dem Gespräch in die Rolle eines Elternteils geriet. Sein Beharren auf gewaltsamen Lösungen des Stärkeren hatte für ihn sehr wahrscheinlich eine doppelte Bedeutung. Einerseits konnte er sich dadurch mit seinen Eltern identifizieren, andererseits „bewältigte" er damit vorübergehend seine Kränkung gegenüber den stärkeren Eltern, die seinen Willen gebrochen hatten. Sein Festhalten an der Gewalt als Lösungstrategie hatte somit auch den Aspekt einer stabilisierenden Funktion für sein Selbstwertgefühl.

3.2.8 Gewalterfahrungen und sozialdarwinistische Deutungsmuster – „Die Harten werden durchkommen..."

Die Erfahrungen von Paul in seiner Familie führten ihn schließlich zu seinen Schlußfolgerungen, wonach sich die Stärkeren im Leben durchsetzen würden. Das von Paul propagierte Erklärungsmuster erhielt Unterstützung von anderen SchülerInnen.

Paul: *Ich sag so, es gibt sicher Größere als ich, die sind schwächer als ich. Ich war in der vierten Klasse... der hat mich ang'spuckt, dem hab ich eine geben, dann ist er gegangen.*

Slavko: *Da hat mich einer angespuckt, den kenn ich sehr gut. Dann hab ich gesagt, 'du fette Sau'. Dann hat er mich so getreten. Dann hab ich ihn einfach hereingeholt und zugeschlagen, dann hat er so geblutet (zeigt auf den Hinterkopf). Das war vorgestern.*

L(H): *Und willst du das?*

Slavko: *Hat er mich ja auch...*

Paul: *Ich sag so, die Harten werden durchkommen, und die Weichen... das ist genauso wie im Winter. Die Igel, die nicht ordentlich gegessen haben, werden auch nicht überleben. Und die härteren werden halt überleben. Und so ist das eben.*

Aufbauend auf die angesprochenen Erfahrungen vergleicht Paul diese Form der Austragung von Konflikten mit dem Leben im Tierreich: „Die Harten werden durchkommen..." Der Sozialdarwinismus spiegelt seine Erfahrungen in der Familie und im Bekanntenkreis wider.

Auch einige andere SchülerInnen verteidigen das Recht des Stärkeren und berufen sich dabei auf ihre Erfahrungen. Gewalttätiges Verhalten von SchülerInnen stellt dabei einen Versuch zur Selbstbehauptung dar. Die SchülerInnen erfahren Gewalt als bewährte Lösungsstrategie.

3.2.9 *Ausschluß als Gewalterfahrung in der Schule*

In einem Klassenrat vor dem Halbjahreszeugnis kam die Klassenlehrerin auf die Schulnoten zu sprechen und wollte die Selbsteinschätzung der SchülerInnen erfragen. Das herannahende Halbjahreszeugnis konfrontierte die SchülerInnen mit der Beurteilung ihrer Leistung. Da die SchülerInnen leistungsmäßig sehr schwach waren und aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwächen schon sehr viele Mißerfolgserlebnisse während ihrer Schullaufbahn gemacht hatten, war diese Frage natürlich eine besonders sensible, auf die die SchülerInnen in dieser Phase noch Großteils mit Verleugnung oder mit einer Vorwegnahme der Elternvorwürfe reagierten.

Das drohende Halbjahreszeugnis schien bestehende Ängste

unter den SchülerInnen zu reaktivieren, die sie gleich selbst „in Szene" setzten und auf Konfliktsituationen in der Klasse übertrugen. So hatte beispielsweise Rita, die selbst in dieser Phase eine Außenseiterposition inne hatte, bei einer Probe für die Faschingsgilde ihrer Rivalin Karin mitgeteilt, daß sie *„nicht dazu gehört"*. Die Retourkutsche kam postwendend: *„Die Mädchen verteidigten Karin und sagten zu Rita, daß eigentlich sie nicht dazugehöre. Rita begann zu weinen als dieser Satz in der Runde fiel"* (Wiegele, TB 11.2.1995).

Zu noch drastischeren Ausschlußinszenierungen kam es bei den Buben. Eine Woche vor der Zeugnisverteilung, spitzte sich der Konflikt um Josef wieder zu. Drei Schüler entwarfen eine Unterschriftenliste für den Ausschluß von Josef. Sie wollten mit der Unterschriftenliste Josef „Schach Matt" setzen und drohten damit, notfalls auch die Eltern einzuschalten. Die Ausdrucksweise erinnerte zunehmend an die Sprache in Kriminalfilmen. Hans wolle *„Beweise sammeln gegen Josef."* Und: *„Es werde Blut fließen, wenn sich die Klasse an das Verhalten von Josef anpaßt"*.

Die Lehrerin hielt die Forderungen der Schüler in ihrem Tagebuch fest: *„Josef war später in die Klasse gekommen, und er hätte sich anzupassen, nicht alle anderen an ihn"* (Wiegele, TB 11.2.1995). Die Tatsache, daß Josef bereits einen Schulwechsel hinter sich hatte, wirkte stigmatisierend und erschwerte eine Integration.

Die Inszenierungsversuche eines Ausschlusses bei den Buben, der Streit darüber „wer denn nicht dazu gehöre" unter den Mädchen legen die Hypothese nahe, daß das nahende Halbjahreszeugnis zunehmend Ängste über Ausschlußerfahrungen reaktivierte.

3.2.10 *Zusammenfassung*

Läßt man die von den SchülerInnen im Klassenrat thematisierten und hier in kurzen Ausschnitten wiedergegebenen Gewalterfahrungen noch einmal Revue passieren, so werden die vielschichtigen Bedeutungen gewalttätigen Handelns sichtbar. Gewalttätiges Handeln wird als versuchter „kommunikativer Umgang" mit verschiedenen Konfliktkonstellationen verständlich. Die SchülerInnen suchen Antworten auf (oder eine „Sprache" für) entwicklungspsychologische Herausforderungen im Umgang mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht, familiäre Konflikte, schu-

lische Belastungssituationen bzw. Mißerfolgserfahrungen und Konflikte, die sich aus der gruppendynamischen Situation einer Schulklasse ergeben. Sie bedienen sich dabei der Sprache und Handlungsmuster – einschließlich der darin enthaltenen Menschen- und Weltbilder –, die ihnen ihre unmittelbare Umwelt an kommunikativen Formen und Symbolisierungen anbietet.

Der Klassenrat bot den SchülerInnen, ausgehend von ihren Erfahrungen die Möglichkeit, relevante Themen und Konflikte der SchülerInnen anzusprechen und nach Formen eines angemessenen kommunikativen Umgangs bzw. nach alternativen Verhaltensoptionen zu suchen. Wie die SchülerInnen den Klassenrat selbst erlebten, sollen die folgenden Interviewausschnitte vermitteln.

3.3 Die Arbeit im Klassenrat aus der Sicht der SchülerInnen

In mehreren Interviews mit jeweils zwei SchülerInnen versuchten wir, ihre Sichtweisen bezüglich ihrer Erfahrungen im Klassenrat nach einem Jahr zu erheben. Die Einschätzungen deckten sich weitgehend. Der fortdauernde Konflikt mit dem anderen Geschlecht beherrschte das Thema im Klassenrat. Die konfliktreichen Auseinandersetzungen waren eine Form, Kontakt aufzunehmen und sich „aneinander zu reiben". Der Klassenrat stieß überwiegend auf Zustimmung. Die SchülerInnen lernten anhand der für sie relevanten Themen, miteinander zu sprechen, zuzuhören, Konflikte auszutragen usw. Sie wollten aber kein *„friedliches, aber dafür langweiliges"* Miteinander. Konflikte, Streitereien, Auseinandersetzungen, Reibepunkte wurden bewußt gesucht und „kultiviert".

Die folgenden Auszüge aus den Gesprächen mit den SchülerInnen sollen einige ihrer Einschätzungen über den Klassenrat wiedergeben:

„Wenn man mit mir geredet hat..."
Marion und Josef bekräftigen, daß es *„leichter in der Klasse"* sei, wenn man über Probleme der Schüler reden könne. *„Man lernt, daß man sich mit anderen versteht. Das lernt man aber in den anderen Fächern so wie in Deutsch und Mathe nicht, da lernt man nur rechnen"*, meinte Marion. Josef gefiel der Klassenrat besonders, *„wenn man mit mir geredet hat"*. Er erinnert sich an einen Konflikt mit Hans, den er in den „Schwitzkasten" genommen und auf die „Streckbank" (Tisch) gelegt hatte. Es begann im Spaß und endete mit einer ernsthaften Rauferei. Bei den Mädchen sei es anders, erinnerte sich Marion. Die würden vor allem mit den Buben streiten, die *„einmal in die, dann in die verknallt"* seien.

Beide heben hervor, daß es für sie wichtig sei, im Klassenrat über solche Konflikte sprechen zu können und wollen, daß der Klassenrat im nächsten Jahr fortgeführt wird.

„Einmal im Monat eine Abreibung..."
Hans hat vor dem Gespräch gerade eine Rauferei mit Josef hinter sich gebracht und ärgert sich jetzt über die Zurechtweisung der Lehrerin. Er stellte Josef einen Tisch vor und zwängte ihn gegen die Wand. Josef hätte daraufhin einen Wutausbruch bekommen und Hans geschlagen. Hans sagt, daß er *„einmal im Monat eine Abreibung"* benötige. *„Ich raufe einmal im Monat, dann reichts wieder."* Er beschimpfte Josef, daß er – genauso wie der Paul – aus einer „Proletensiedlung" käme.

Leo wirft ein, daß er sich bei einem Angriff sofort zur Wehr setzen würde: *„Mein Vater hat gesagt, ich darf dreschen so viel ich will. Wenn er mich haut, dann darf ich zurückdreschen."*

Der Klassenrat gefällt beiden, doch die Regeln müssen weg. *„Alle Regeln weg, durch die Bank"*, fordern Hans und Leo radikal. Die einzige Regel „Aufzeigen" soll bleiben, ergänzt Hans und „gerecht spielen" fordert Leo. Hans möchte zwei Stunden Klassenrat machen.

„Dann schlagen sie nicht mehr so viel..."
Im Klassenrat wird darüber gesprochen, daß die Buben die Mädchen schlagen und umgekehrt. Aber auch unter den Mädchen werde gerauft. Rita berichtet, daß sie heute mit der Karin gerauft habe. Die Karin hätte sie gekratzt. Wenn man das im Klassenrat ansprechen würde, dann schlagen sie nicht mehr so viel, sagte Rita. Beim Josef hat der Klassenrat am meisten gebracht, sagten beide, weil er die Mädchen früher öfter geschlagen habe.

Die Buben würden im Klassenrat mehr sprechen, sagen beide Mädchen. *„Weil sie am meisten in den Postkasten werfen"*, begründet es Daniela.

„Man muß ja Spaß haben in der Schule..."
Karin beklagt sich über die Buben, die die Mädchen schlagen würden. Andererseits würden auch die Mädchen die Buben provozieren, *„weil wir eine Gaude machen, man muß ja Spaß haben in der Schule. (...) Wir laufen ihnen hintennach, versuchen sie einzufangen und so... Dann hauen sie einmal zu (Karin und Slavko lachen)"*. Wenn es „weh tut", könne man das im Klassenrat ansprechen.

Der Klassenrat bietet den Mädchen einen geschützten Rahmen, um mit den Buben zu sprechen. Karin sagt, daß sie oft Angst habe, Buben anzusprechen.

Karin und Slavko wollen im nächsten Jahr den Klassenrat und die Regeln unbedingt weiterführen. *„Weil die Kinder das wollen"*, sagte Slavko. Und er ergänzte: *„Weil sie wollen keinen Unterricht haben."* Man muß dann nicht so viele andere Sachen lernen und es ist dann nicht so anstrengend.

„Weil immer Friede, das wäre langweilig..."
Das Thema Mädchen und Buben in der Klasse beschäftigt Alfred und Paul. Sie hätten gerne mehr Buben in der Klasse, weil die Mädchen ihnen bei Abstimmungen immer überlegen seien. Beide meinen, daß in der Klasse weniger geschlagen werde, wenn die Probleme im Klassenrat besprochen werden. Bei den Schimpfwörtern hätte sich aber nichts geändert. Das Streiten gefällt ihnen. Paul: *„Es muß schon immer eine Streiterei sein, weil immer Friede, das wäre langweilig."*

3.4 Der Klassenrat – Was bringt's?

Die von den SchülerInnen im Klassenrat dargestellten Beispiele von Gewalterfahrungen lassen vielfältige Bezüge für Interpretationen zu. Von entwicklungsbedingten Konflikten und schulstrukturellen Widersprüchen reicht das Spektrum hin bis zur Übernahme und Reproduktion gesellschaftlicher Vorurteile über familiäre und außerschulische Sozialisationsinstanzen. Die Beispiele lassen auch Bezüge zu aktuellen Problemen des jugendlichen Rechtsextremismus deutlich werden. Versteht man Rechtsextremismus als Ideologie von Ungleichheit in Verbindung mit der Akzeptanz von Gewalt als Konfliktlösungsmittel (vgl. Heitmeyer 1992, S.13/14), so wird deutlich, daß es keiner großartigen Überzeugungsleistung mehr bedarf, wenn gesellschaftliche Ungleichheiten sich ethnisch definieren lassen und Gewalt als legitimes Instrument zur Durchsetzung eigener Interessen in einer sozialdarwinistisch interpretierten Welt angesehen wird. Rechtsgerichtete Propaganda liefert nur mehr die verbindenden Symbole und das passende Outfit für die gemeinsame Inszenierung. Umso wichtiger erscheint uns ein Zugang, der nicht erst dann ansetzt, wenn sich die SchülerInnen bereits die Symbolisierungen rechter Jugendkulturen zu eigen machen und ihren Protest in Szene setzen, sondern bereits dort, wo SchülerInnen auf konstruktive Weise Einfluß auf ihre Umwelt und Lernumgebung nehmen und ihren Erfahrungsraum Schule mitgestalten können.

In dem Schulentwicklungsprojekt sind wir von der These ausgegangen, daß Konflikte und Gewaltphänomene in einer Schulklasse konstruktiv verarbeitet werden können, wenn es gelingt, sie struktur- und kulturbildend zu nutzen. Über die schrittweise Einführung des Klassenrates und der Erarbeitung eines von den SchülerInnen getragenen Regelsystems wurden Verhaltensnormen und Werthaltungen erarbeitet, die die SchülerInnen mittragen konnten. In einer Klasse mit überdurchschnittlich vielen verhaltensauffälligen und/oder lernschwachen Kindern, Kindern mit vielen schulischen Mißerfolgserfahrungen und Kindern mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft und kulturellen Erfahrungen war diese Arbeit eine besondere Herausforderung.

Es wäre naiv zu erwarten, alle Probleme in der Klasse lösen zu können. Trotzdem sind wir überzeugt, daß es im ersten Jahr gelungen ist, wichtige Lernerfahrungen zu vermitteln, die sowohl für die Entwicklung der einzelnen Individuen als auch der Entwicklung eines förderlichen Klassenzusammenhaltes dienten.

- Die SchülerInnen lernten soziale Kompetenz im Umgang mit Konflikten in der Klasse. Sie hatten die Möglichkeit, ihre Anliegen einzubringen und zum Gegenstand ihrer Lernerfahrung zu machen. Dies verringerte die – gerade bei Kindern mit einer problematischen Bildungsgeschichte – oft fehlende Motivation für schulisches Lernen. Es war bezeichnend, daß der Klassenrat von den SchülerInnen immer wieder eingefordert wurde, und die Lehrerin sich nicht überlegen mußte, wie sie die SchülerInnen für eine „wohlmeinende Pädagogik" begeistern konnte.

- Die SchülerInnen erlernten wesentliche Grundbausteine demokratischen Verhaltens: Den eigenen Standpunkt darstellen, Sachverhalte hinterfragen, Zuhören und die Sichtweise des anderen respektieren, Aushandeln im Gegensatz zu einem gewalttätigen Ausagieren von Konflikten usw.
- Latente Bedeutungen wurden „zur Sprache" gebracht. Hinter gewalttätigem Verhalten stehen häufig tabuisierte Wünsche (z.B. Kontaktnahme bzw. Abgrenzung gegenüber dem anderen Geschlecht usw.), die jedoch nicht oder nur in Form von unangepaßtem Verhalten kommuniziert wurden. Die verbale Auseinandersetzung mit diesen Themen im Klassenrat und/oder die symbolische Auseinandersetzung über Rollenspiele, kreative Medien usw. schufen Raum und boten eine von der Umwelt akzeptierte Sprache für den Umgang mit diesen für die SchülerInnen wichtigen Themen.
- Schülerinnen profitierten vom Klassenrat und den erarbeiteten Regeln besonders. Gingen sie ursprünglich in der Konkurrenz mit den Schülern trotz zahlenmäßiger Überlegenheit unter und zogen sie sich bei gewalttätigem Verhalten von Buben tendenziell eher zurück, so bot der Klassenrat einen Raum, ihre Anliegen einzubringen. Darüber hinaus konnten sie mit Unterstützung und Aufforderung durch die Lehrerin die Erfahrung machen, sich aktiv gegen die Übergriffe der Buben zur Wehr zu setzen.
- Der Klassenrat bot den SchülerInnen Raum, die Dynamik des gewalttätigen Verhaltens zu verstehen und kritisch zu reflektieren. Die Problematik einer Eskalation der Gewalt nach dem Prinzip „Aug um Aug, Zahn um Zahn" auf der einen Seite und das Recht sich zu verteidigen, auf der anderen Seite, wurden gegenübergestellt und bewußt gemacht. Die Auseinandersetzung im Klassenrat schuf dabei gleichzeitig eine Alternative sich zu wehren.
- Übernommene vorurteilsbehaftete Menschen- und Weltbilder konnten ausgesprochen und kritisch hinterfragt werden.

Damit ein strukturelles Angebot wie der Klassenrat von den SchülerInnen auch angenommen und in die bestehende Lernkultur einer Klasse integriert werden konnte, bedurfte es eines prozeßhaften und reflektierten Vorgehens. Große Hilfe in unserem

Projekt war die Kooperation unter den LehrerInnen und die Möglichkeit, sowohl als Akteur Erfahrungen sammeln, als auch in der Rolle des Beobachters schlüpfen zu können.

Es kann kontraproduktiv sein, den Klassenrat als fixen Bestandteil im Stundenplan mit dem Auftrag an die SchülerInnen vorzugeben, wichtige Frage, Probleme, Konflikte anzusprechen. Dies könnte zu vordergründigen und „aufgesetzten" Diskussionen oder zu Langeweile bei den SchülerInnen führen, die auf diese Weise ihren Protest gegenüber den LehrerInnen zum Ausdruck bringen. Erfolgversprechender erwies sich der Zugang über ein schrittweises Aushandeln der Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit in der Klasse. Der Klassenrat in unserem Projekt konnte so zu einem Bestandteil einer gemeinsamen Lernkultur werden. Wichtig war letztlich jedoch nicht die Form, sondern die Identifikation der SchülerInnen mit „ihrem" Setting für das Lernen in der Klasse. Die Schüler sollten erfahren, daß sie (mit-)gestaltend Einfluß auf ihre Lernumwelt nehmen können.

Literatur:

Altrichter, H./Posch P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung für Lehrer. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1990.

Geißler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1994.

Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Juventa, Weinheim und München 1995.

Heitmeyer, W. u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Juventa Verlag, Weinheim und München 1992.

Hentig, H.: Die Schule neu denken. Hanser Verlag, München und Wien 1993.

Holtappels, H.-G.: Aggressionen und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. Leske+Budrich, Opladen 1993, S.116-146.

Schubarth, W.: Schule und Gewalt: ein wieder aktuelles Thema. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. Leske+Budrich, Opladen 1993, S. 16-43.

Stanford, G.: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Hahner Verlagsgesellschaft, Aachen 1995.

Angelika Paseka
in Zusammenarbeit mit Angelika ACHILLES, Margret MITTERMANN und Walter SWOBODA, die am BGRg VIII, Albertgasse 18–22, 1080 Wien, am Schulprojekt „Soziales Lernen" teilgenommen haben

Das Schulprojekt „Soziales Lernen" – ein Allheilmittel gegen Gewalt?

KonsumentInnen von Print- und sonstigen Medien gelangen immer wieder und öfter zu der Erkenntnis: „Gewalt nimmt zu!" – Gewalt in der Gesellschaft im allgemeinen, d.h. Gewalt in den Medien, bei Fußballmatches, gegen Mitglieder anderer Religionsgemeinschaften oder Nationalitäten, aber auch Gewalt in den Schulen wird zunehmend thematisiert.

Parallel zu dieser Berichterstattung wird Schule als Ort angesprochen, an dem Schüler und Schülerinnen lernen sollen, mit Gewalt umzugehen, d.h. die Institution Schule soll nicht nur kognitive Qualifikationen an ihre KlientInnen weitergeben, sondern soll auch zunehmend soziale Fertigkeiten vermitteln. Dazu wurden diverse Unterrichtsprinzipien (z. B. Friedenserziehung, Medienerziehung) gesetzlich verankert, die die Schule auffordern und legitimieren, sich auch mit diesem Problemkreis auseinanderzusetzen. Schule wird damit gleichsam als Raum etabliert, in dem Schüler und Schülerinnen lernen sollen, Gewalt nicht nur zu erkennen, sondern auch damit umzugehen. Als weiterer Versuch in diese Richtung läßt sich auch das Schulprojekt „Soziales Lernen" interpretieren.

1. Zum Schulprojekt „Soziales Lernen"

Das Soziale Lernen durchlief bereits verschiedene Stadien: Es begann 1983/84 mit einem Einzelprojekt an einem Wiener Gymnasium, ging über einen Schulvorversuch und den Schulversuch (1984 bis 1987) zu einem Großprojekt an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien und in der Steiermark. Seit 1988 können etwa 10 bis 15 Klassen am Wiener Schulprojekt „Soziales Lernen" teilnehmen, wobei ausschließlich erste und zweite Klassen einbezogen werden, die in zwei aufeinanderfolgenden Jahren institutionell betreut werden.

Wie sieht der konkrete Ablauf aus? Für alle LehrerInnen einer Schulklasse gibt es im ersten Jahr ein vier- bis sechstägiges Teambildungsseminar, das außerhalb des Schulstandortes stattfindet und auf dem sich die TeilnehmerInnen – mit Hilfe geschulter BetreuerInnen – handlungsorientiert mit Themen auseinandersetzen, die der Gruppenbildung und Selbsterfahrung dienen. Es werden Informationen über Kommunikationstheorie und Wahrnehmung von Gruppenprozessen weitergegeben, gleichzeitig aber auch verschiedene Methoden (z. B. Interaktionsübungen, Rollenspiele), die auch im Unterricht anwendbar sind, erprobt. Als Ziel sollen konkrete Pläne für die Realisierung des Projekts in der Klasse erarbeitet werden. Am Beginn des zweiten Jahres findet nochmals ein zweitägiges Seminar mit denselben Intentionen statt.

Das LehrerInnen-Team wird während der Teilnahme an diesem Projekt, d. h. zwei Jahre lang, von einem Betreuer/einer Betreuerin begleitet, wobei monatliche Teamsitzungen stattfinden, an denen alle betroffenen Lehrpersonen teilnehmen und bei denen zusätzliche Informationen und Ideen angeboten und diskutiert werden können.

Das Ziel dieses Projektes ist es, über die LehrerInnen der Klasse, die selbst als Lernende gesehen werden, positive Veränderungen in der Schulklasse herbeizuführen, d. h. eine bessere Gemeinschaftsbildung, eine verstärkte Integration verhaltensauffälliger SchülerInnen, eine Förderung vernetzten Denkens, mehr Mitbestimmung und Mitverantwortung (genauere Informationen siehe Dokumentationsband des BMfUK über das Projekt, 1993).

Die bisherige Bilanz: 45 Wiener Schulen waren bisher in dieses Projekt einbezogen, im Schuljahr 1996/97 ist die Teilnahme von 14 Klassen bereits gesichert, allenfalls können über private Sponsoren noch weitere vier Klassen betreut werden. Ähnliche Projekte gibt es bereits an allen Schultypen in allen Bundesländern (lt. Information von Christine WILDNER, Betreuerin).

2. Interviews mit betroffenen LehrerInnen

Seit zwei Jahren gibt es auch am BGRg VIII, Albertgasse 18-22, 1080 Wien, das Schulprojekt „Soziales Lernen". Das Ziel der dort durchgeführten Interviews war es, einerseits zu thematisieren, ob Gewalt an der Schule wahrgenommen wird bzw. in welchen Formen, andererseits zu hinterfragen, ob sich durch die Teilnahme am Projekt am Umgang mit Gewalt etwas geändert hat.

2.1. Zur Wahrnehmung von Gewalt

Einerseits wird Gewalt in der Schule wahrgenommen, andererseits wird der Gewaltbegriff kritisch hinterfragt und vor einer Dramatisierung gewarnt.

„Das ist für mich sehr schwer zu sagen, weil ich habe keine für mich gültige Definition für Gewalt. Für mich persönlich würde Gewalt bedeuten, daß jemand Aggressionen auslebt, böswillig ist und dem anderen einen Schaden zufügt. Wenn ich so zurückdenke, ist mir eigentlich kein konkreter Fall bewußt, wo das für mich zutrifft. Also die wirklich rohe Gewalt kenne ich an unserer Schule nicht. Alles andere, also Rangeleien in der Pause, das ist für mich eine Spielerei der Buben, ein Abreagieren, ein Herumtollen. Das ist so, wie junge Hunde spielen. Das würde ich nicht unter dem Titel Gewalt sehen. Also eher ein Necken, ein Gerangel" (W. S.).

„Ja, es gibt Gewalt. Das merkt man natürlich in den Pausen, daß die Kinder ständig im Clinch liegen, vor allem die Unterstufen-Schüler, also erste bis vierte Klasse. Ich glaub', daß es nicht so arg ist, wie viele behaupten, daß es früher auch Gewalt gegeben hat, aber daß es vielleicht ein bißchen diffiziler geworden ist. Es geht nicht unbedingt um ein Gerangel zwischen Buben, sondern es geht darum, daß man dem anderen auch psychisch weh tut. Also auch psychische Gewalt, daß man ihn lächerlich macht, daß man ihn verspottet" (M. M.).

„Ja, es gibt Gewalt – in vielfältiger Form, auch körperliche Gewalt. Z. B. vor ein paar Monaten ist einem Buben das Nasenbein gebrochen worden. Und die ersten Klassen raufen natürlich sehr viel. Und es gibt diese subtile Gewalt, – mit Außenseitern und Traktieren – psychische Gewalt ist auch stark vertreten, also Erpressungsversuche von Schülern oder Demütigung. Und sehr viele Raufereien vor allem unter den Burschen" (A. A.).

Zur Gewalt unter oder gegen Mädchen:

„Also viel weniger. Mir fällt auf, daß es meistens zwischen den Buben ist, bei den Mädchen eher verbale Gewalt. Physisch – nur Einzelfälle. Diese diffizilen Sticheleien, die hat es meiner Meinung auch früher gegeben" (M. M.).

„Unter Mädchen hab´ ich´s nicht festgestellt, also nicht, daß sie sich schlagen oder raufen. Also das habe ich in all den Jahren, in denen ich unterrichte, nicht festgestellt, – oder nicht bemerkt. Gegen Mädchen so subtile Gewalt, also sexuelle Gewalt, also daß man an den Busen greift, oder sie abgreift. Also so eine Art von Gewalt ist schon vorhanden" (A. A.).

Zu den Ursachen von Gewalt:

„Also wenn die Kinder von der Volksschule in die Mittelschule kommen und unter Streß sind, daß dann Gewalt besonders aufbricht. ... Ich hab' schon einen Zusammenhang gesehen mit Stresszeiten und halt totalen Aggressionen, daß sie einander treten, zwicken, ununterbrochen raufen, also wirklich körperlich diesen Stress ausagieren versuchen die Buben. ... Weil grad diese Gewalt ist schon von der Struktur vorgegeben, vom Schulsystem, und gewisse Kinder versuchen das auszuleben, wenn man ihnen nicht andere Ventile gibt" (A. A.).

2.2. Zum Umgang mit Gewalt

Hier werden von den Befragten unterschiedliche Verhaltensweisen bei KollegInnen und an sich selbst wahrgenommen:

- Hilflosigkeit, Delegieren an die nächsthöhere Instanz und Nicht-Wahrhaben-Wollen

„Manche Lehrerinnen, die trennen und schreien herum, die sollen aufhören, und, – ja, es nicht wirklich befriedigend. Man trennt halt und sie sollen sich vertragen, so in der Form halt. Und fordern halt auch so vom Herrn Direktor, daß er der Polizist ist, der richtet und das ausbügelt. Ich glaub schon, daß eine Hilflosigkeit auch da ist.

Und es ist auch, daß sie dieses Gewaltproblem auch nicht so wahrnehmen wollen, und wenn´s da ist, daß sie´s delegieren wollen, also einfach weitergeben. Also so erleb ich das" (A. A.)

- Reaktionen „aus dem Bauch heraus", Gespräche, aber auch Seminare

  „Das ist schwierig, weil es gibt keine Rezepte. Wir sprechen miteinander darüber. Es gibt doch einige, die ein Seminar besucht haben. ... Aber es gibt keine Rezepte, und es bleibt darauf beschränkt, daß man ad hoc reagiert und mehr oder weniger aus dem Bauch, weil man ja meistens dann damit konfrontiert wird, wenn man es nicht erwartet. Denn in den Klassen selbst, im Unterricht, in meinen Stunden, bemerke ich weniger davon. Und verbale Gewaltanwendung, wie eben Verhöhnen oder Verspotten, kann man da schon auch besprechen. Und mit den Kollegen wird schon sehr oft darüber gesprochen, aber wir sind irgendwie hilflos zeitweise und wissen nicht, wie wir auf diese Gewalt reagieren sollen. Aber vielleicht ist es auch ein Zeichen dafür, daß man den Kindern zu wenig Grenzen setzt" (M. M.).

- Gespräche

  „Ich kann die Frage nur für mich beantworten, weil das sicherlich jeder Lehrer anders hält. Ich beruhige, gehe hin, versuche abzulenken, versuche ihn an den Schultern zu nehmen und wegzuschieben, zu fragen: Was ist los? Komm zu mir her! Auch durch körperlichen Kontakt versuche ich den Schüler aus der Konfliktzone herauszuführen. In erster Linie versuche ich die Konfliktpartner zu trennen und dann, wenn es möglich ist – bei Gangaufsichten ist das nicht immer möglich – ein kurzes Gespräch zu führen. Wie weit Schüler dann Einsicht haben, ist sehr verschieden. Wenn sie sehr trotzig sind, bringt es nicht sehr viel, sie moralisch zu packen. Das wird dann wenig Effekt haben" (W. S.).

2.3. Zum Umgang mit Gewalt in jenen Klassen, die am Projekt „Soziales Lernen" teilnehmen

Die Frage ist nun, ob sich durch die Teilnahme an diesem Projekt der Umgang mit Gewalt geändert hat.

- Zunahme an Gesprächen: Das isolierte Vorgehen eines betroffenen Lehrers / einer betroffenen Lehrerin wird ersetzt durch gemeinsames Handeln

  „Ich sehe, daß dieses Lehrerteam – und das macht für mich das Positive am sozialen Lernen aus –, daß man einfach über die Schüler redet. Und wenn man mitsammen redet, und sagt, ich hab mit dem das Problem, und da taucht das auf, und daß man wirklich versucht Lösungen dafür zu finden. Ich weiß nicht, wie zielführend die Lösungen sind, aber man redet drüber und tauscht sich aus und versucht Lösungsmöglichkeiten zu finden. Es hilft schon den Lehrern und auch den anderen Kindern, daß man einfach Problemkinder durchspricht und sich Lösungen überlegt. Und dieses Miteinandersprechen und das Probleme anschauen, weil normalerweise ist man froh, wenn man rausgeht und nichts mehr zu tun hat. Dieses Probleme-Ansprechen ist sicherlich gut für die Klasse. Ich meine, es beseitigt nicht Gewalt total, aber es lindert in gewisser Weise, weil es nicht so hochgepuscht wird dann von den Lehrern und auch von den Kindern. Man versucht mit mehr Verständnis zu reagieren. ... Man kommt mehr zum Nachdenken über seine eigene Rolle im Gruppenprozeß. Man kann dann die Kinder ganzheitlicher sehen und nicht nur, wie erleb ich das Kind, sondern, wie erleben andere das Kind. Und das wirkt sich dann auf die Kinder schon positiv aus. Man ist dann einfach offener und laßt die Kinder auch mehr so sein, wie sie halt sind. ... Also dieses Reflektieren bringt für die Kinder schon sehr viel, und ich hoffe, daß das auch Gewalt und Druck wegnimmt von den Kindern" (A.A.).

- Arbeit an und mit den betroffenen Kindern

  „V. a. durch Gespräche, also wenn Probleme auftauchen in Gruppen z.B. Dann haben wir versucht einige Spiele zu machen, in denen man versucht, den anderen in seinem Anders-Sein anzuerkennen, was wahrscheinlich sehr viel ausmacht, weil grad das das ist, was Gewalt auslöst. Heuer ist es mir nicht mehr so dringlich erschienen. Im ersten Jahr war es sehr oft der Fall, daß wir sprechen mußten darüber oder in irgendeiner Form aufarbeiten, aber im zweiten Jahr ist es schon viel besser geworden. Vor allem deswegen, weil die Kollegen von mehreren Seiten mit diesem Problem umgegangen sind. Es wurde von etlichen Kollegen im Team versucht, darauf einzugehen." (M. M.).

- Mehr Verständnis für die Kinder

„Und was ich als besonders hilfreich empfunden habe, da war beim ‚Sozialen Lernen' am Anfang so ein viertägiges Seminar, wo wir Schüler waren, und ich so hautnah erlebt hab, was es heißt, Schüler zu sein, – mit den ganzen Spannungen um Anerkennung und so. Und das hat mir dann mein Verständnis für die Kinder mehr geöffnet, – was passiert jetzt in der Gruppe. Und das hat dieses Projekt eigentlich bewirkt, daß man wieder selbst Schüler ist und sich wieder in diese Situation hineinversetzen kann. Und damit bin ich dann wieder in die Klasse gegangen. Und ich glaub', das hat dann den Kindern auch wieder viel gebracht" (A. A.).

Beide Lehrerinnen haben den Eindruck, daß die Gewalt zwar nicht weniger geworden ist, daß sich aber die Art des Teams damit umzugehen, durch die Projektteilnahme zum Positiven geändert hat:

„Also ich hab' früher auf Gewalt hilflos reagiert. Ich hab' einfach nicht gewußt, wie geh ich damit um, wie krieg ich die Gewalt in den Griff. Meine Hilflosigkeit hat sich dann sicherlich auch auf die Klasse übertragen. Und jetzt hab' ich so den Eindruck, daß wir einfach darüberreden und wie gehen wir vor bei schwierigen Kindern, von denen wir wissen, die haben das oder das Problem, daß mich das beruhigt und auch sicherer macht. Und wenn ich sicherer bin, ist auch wahrscheinlich das Kind sicherer. Das hat das sicherlich gebracht. Daß sie trotzdem raufen, – das gehört wahrscheinlich wirklich dazu. Aber diese wirklich ohnmächtige Gewalt, die ich so in ersten Klassen erlebt hab von Kindern, die einfach nicht anders reagieren können auf die Schulsituation als mit Aggression, die find' ich in dieser Klasse nicht so. Ich mein', sie schreien schon auf die Buben und setzen sich zur Wehr, aber es ist nicht so diese ohnmächtige Gewalt, die ich sonst erlebt habe, wo wir nicht so als Lehrerteam gemeinsam versucht haben vorzugehen" (A. A.).

Der befragte Lehrer meint jedoch:

„Der Umgang mit Gewalt ist nicht anders. Ich glaub', daß jeder Lehrer seinen persönlichen Umgang mit diesen Dingen hat, und ich gehe mit dieser Soziales Lernen-Klasse auch nicht anders um. Ich habe aber bemerkt, v. a in letzter Zeit und im Umgang mit anderen zweiten Klassen, daß ein liebevollerer Umgang miteinander schon besteht in dieser Klasse, ein sich doch besser Kennen. Sie necken sich auch, aber der Ton ist vielleicht nicht so rüde. Sie sind sehr lustig zueinander, aber es ist nicht dieses Beleidigende und dieses Niedermachen. Das läuft viel besser in dieser Klasse. Ob das mit dem Sozialen Lernen zu tun hat, kann man nicht sagen. Es kann auch eine Entwicklung dieser Klasse sein, die unabhängig von diesem Projekt gelaufen wäre".

A. P.: Wenn das im Zusammenhang mit dem Projekt stünde, wie könnte man dann diesen Effekt erklären?

„Für mich wäre die Erklärung, daß die Klasse doch in diesen zwei Jahren relativ viel Gemeinsames gemacht hat, an Projektarbeit in der Klasse. Es gibt also auch außerhalb des ‚normalen' Unterrichts Aktionen, die die Gemeinschaft fördern. Ich hab wirklich das Gefühl, es ist eine stärkere Gemeinschaft da, in wirklich positivem Sinn. Ich glaube, sie akzeptieren sich viel eher oder sie mögen sich auch zum Teil wirklich. Es sind gute Gruppen, aber nicht so Cliquen, die sich gegenseitig ausspielen. Momentan habe ich ein wirklich gutes Gefühl, wobei ich aber die genauen Gründe nicht analysieren kann, aber von meinem Gefühl her würde ich sagen: Das ist ein guter Geist, ein guter Ton in der Klasse" (W. S.).

2.4. Übertragung der Erfahrungen auf nicht-teilnehmende Klassen

Laut Projektbeschreibung ist mit der Durchführung der konkreten Schulprojekte die Hoffnung verbunden, daß sich die gesetzten Maßnahmen der LehrerInnen-Fortbildung auch auf nicht-teilnehmende Teams bzw. Schulklassen auswirken.

Dazu meinen die Befragten:

„Es hat mir persönlich schon sehr viel gebracht. Aber wenn man dann nicht mehr diese regelmäßigen Treffen hat, bei dem alle Lehrer sprechen, weil mit einem Lehrer redet man ohnehin, aber das ist nur eine Sicht. Mit persönlich hat es viel gebracht, aber für die Klasse wird es dadurch wieder weniger werden, wenn wir nicht als Team zusammenkommen und gemeinsame Projekte machen. Das lockert halt auch ziemlich auf, wenn die Kinder merken, jetzt machen wir ein

Projekt, und sie sich präsentieren können mit ihrem Können. Das schafft schon viel mehr Raum für ihre Ressourcen" (A. A.).

„Für mich persönlich hat das schon sehr viel gebracht, weil ich viel gelernt habe dabei, auch im Hinblick auf Zusammenarbeit und Teamarbeit. Ich habe wirklich die Schulung genossen, die ich nicht missen möchte. Und die Zusammenarbeit mit Lehrern ist dadurch leichter, weil man schon einen besseren Zugang hat, weil man Erfahrungen mit Kollegen hat, und in einem weiteren Projekt ist es schon leichter, daran anzuknüpfen" (W. S.).

„Ich hoffe schon, aber die Klasse wird aufgeteilt je nach gewähltem Zweig. In einem Teil werde ich Klassenvorstand sein. Ich habe sehr wohl vor – und wir haben das im Team angedeutet – , daß die Klassenlehrer, die diese Klasse hatten, versuchen auch weiterhin miteinander zu arbeiten, weil wir glauben, daß das doch einen gewissen Erfolg hat. Und es haben sich auch schon andere Lehrer, die neu dazukommen werden, dafür interessiert und werden wahrscheinlich mitmachen. Das wird wahrscheinlich schwieriger sein, weil es nicht institutionalisiert ist, d.h. das Zeitproblem, das jetzt schon ein großes Problem für die Besprechungen war, wird ein noch viel größeres werden. D. h., wir müssen uns dann selbst organisieren, was wir bis jetzt zwar auch schon gemacht haben, aber es ist mit dem Stundenplan zu koordinieren, und das bringt immer Probleme, daß die Leute wirklich Zeit haben für ein gemeinsames Gespräch" (M. M.).

3. Zusammenfassung und Ausblick

Die Erfahrungen der betroffenen LehrerInnen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Gewalt an Schulen wird in unterschiedlichen Formen und Intensitäten wahrgenommen.
- Bisher waren betroffene LehrerInnen beim Umgang mit Gewalt auf sich selbst angewiesen, allenfalls konnten sie auf die Hilfe „von oben", d. h. durch die unmittelbaren Vorgesetzten, hoffen.
- Die Projekterfahrungen zeigen, daß sich durch die Möglichkeit im Team gemeinsam zu arbeiten, die Isolation zumindest teilweise aufgehoben hat zugunsten einer auf konkrete Probleme und ProblemschülerInnen bezogenen Teamarbeit.
- Diesen positiven Erfahrungen stehen allerdings im „normalen" (d. h. nicht unter Projektbedingungen ablaufenden) Schulalltag organisatorische Hindernisse im Wege. Ein institutioneller Rahmen für Teamarbeit ist im herkömmlichen Stundenplan nicht vorgesehen (d. h. ein ev. notwendiges Absagen von Unterrichtsstunden für Teambesprechungen ist beispielsweise dann nicht mehr legitim), – BetreuerInnen für Besprechungen stehen nicht zur Verfügung. Es bleibt daher wieder einzelnen Lehrpersonen überlassen, Initiative zu ergreifen. Sobald Teamerfahrungen wieder wegfallen, so wird befürchtet, tritt eine beachtliche Verringerung der positiven Wirkung ein.

Was bringt es also, dieses Projekt „Soziales Lernen"?
Es dient sicherlich der Verbesserung des Wohlbefindens von LehrerInnen, weil Konflikt- und Gewaltwahrnehmungen von der individuellen auf eine systemische Ebene verlagert werden. Dadurch eröffnen sich mehr Handlungsmöglichkeiten sowohl für die Einzelperson als auch für das Team. Es dient weiters der Verbesserung des Wohlbefindens von SchülerInnen, weil sie Schule nicht nur als Ort des Wissenserwerbs erleben, sondern auch als Ort, an dem soziale Beziehungen ernst genommen werden. Am grundsätzlichen Problem der Gewalt an Schulen (und hier ist v. a. die institutionelle Gewalt gemeint) ändert sich dadurch nichts (siehe Beitrag von Alfred SCHIRLBAUER), vielmehr werden Ausdrucksformen von Gewalt in systemadäquate Formen transformiert.

Literatur:

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.): Soziales Lernen. Wien, 1993.

Susanne Pertlik und Ilse Schrittesser

Gewalt in der Schule: Blitzlichter von Mädchenbeauftragten

Episode 1

Fortbildungsveranstaltung des Pädagogischen Instituts Wien.
Titel: Verhaltensauffällige Schüler.
Zirka zehn Frauen und ein Leiter überlegen sich drei Jahre lang, wie sie verhaltensauffällige Buben noch besser betreuen können. Jedes Semester kommen neue Lehrerinnen dazu, nie ein Mann.
Drei davon beschließen, ihre Energien in Zukunft mehr für die Mädchen einzusetzen.

Episode 2

Zweites Jahr einer Klasse mit Projekt „Soziales Lernen". Mehrere aggressive Buben provozieren den Mathematiklehrer so, daß er selbst fast gewalttätig wird und daraufhin beschließt, ein Projekt „Gewalt" zu starten. Die Buben haben es wieder geschafft, ihr Thema der ganzen Klasse aufzudrängen.

Episode 3

Projekttag zum Frauentag 1994.
Viele verschiedene Arbeitsgruppen beschäftigen sich einen Halbtag lang intensiv mit interessanten Themen. Eine Bubengruppe übernimmt das Buffet und schafft es, sich mit ihren Störaktionen in den Vordergrund zu spielen (Wurstbrötchen garniert mit Schokolade und Spucke).

Episode 4

Eine Mädchenklasse beschäftigt sich sehr viel damit, warum Buben der Parallelklassen sie beschimpfen und abwerten (Hurenklasse, Lesben), während die Buben den Konflikt und das Auslebenkönnen ihrer Aggressionen offensichtlich genießen (Fußballplatzstimmung, Gröhlen, die Welle, Siegesgeschrei 1:0).

Seit Jahren arbeiten wir an der Rahlgasse als Mädchenbeauftragte. Dabei hat sich unser Blick für Gewalt verändert. Gewalt ist nicht nur, einen die Stiege runterzustoßen oder ein gebrochenes Bein

nach einer Pausenrauferei. Gewalt zieht viel feinere Kreise. Mindestens genauso verletzend sind all die subtilen, oft unsichtbaren und oft auch nicht erzählten, weil peinlichen Formen von Gewalt.

Da sind zum Beispiel die Buben, die im Mädchenklo Psychoterror machen (sodaß Mädchen sich nur noch in Gruppen oder in der Stunde aufs Klo zu gehen trauen). Da steht auf der Tafel „Petra hat die Regel". Da sind die wassergefüllten Kondome, die Mädchen in den Mund gezwungen werden sollen und so fort.

Da ist auch die Gewalt von Frauen untereinander, Mädchen untereinander: ... daß Mädchen und Frauen anfangen zu streiten, weil das leichter ist, als sich mit Feindseligkeiten von außen auseinanderzusetzen, ... daß Lehrerinnen der Mädchenklasse und Mädchenbeauftragte im Lehrkörper aggressiv angegriffen werden (im Gegensatz zu den Bubenbeauftragten und zur Bubenklasse, die entweder ignoriert werden oder schrecklich interessant sind),

... daß, nachdem man Mädchenbeauftragte eingeführt hat, alle betonen – „Endlich gibt es auch Bubenbeauftragte",
... daß – wenn Lehrerinnen endlich einmal Buben in ihre Schranken weisen – Kolleginnen verlangen, sie müßten sich bei diesen entschuldigen,
... daß sensible Buben dauernd von den Rowdies in ihrer Klasse unterdrückt und sogar hinausgeekelt werden. bzw. die Schule wechseln,
... daß Mädchen so tun müssen, als gefiele es ihnen, von den Buben tyrannisiert zu werden,
... daß Mädchen ihre Identität verleugnen und sich nicht trauen, um ihre Rechte zu kämpfen („Wir sind keine Emanzen").

Dann gibt es auch so etwas wie die in der Schule so bequeme subtile Gewalt gegen sich selber, in der Mädchen und Frauen so gut sind: Gar nichts mehr sagen, gar nichts mehr essen, gar nichts mehr tun.

Wie wir heute unsere Arbeit sehen:
Das Wesentliche an der Mädchenarbeit ist nicht das Endprodukt, sondern daß etwas in Gang kommt, daß (uns) andere Dinge auffallen. Wir lassen uns nicht mehr von scheinbarer Fortschritt-

lichkeit blenden, sondern schauen immer genau hin, was wirklich dahinter steckt. Wir sind vorsichtiger geworden gegenüber Leuten, die das Wort Emanzipation dauernd im Mund führen. Wir glauben auch nicht, daß ohnehin schon so vieles erreicht wurde. Wir stehen erst am Anfang.

In diesem Sinne ist auch die Mädchenklasse für alle ein wichtiger Lernprozeß, eine Wahrnehmungsschule.

PS.: In der Rahlgasse gibt es seit 1994/95 eine Mädchenklasse, die nur von Lehrerinnen unterrichtet wird (keine Kunst bei 85 % Frauen im Lehrkörper) und seit 1995/96 eine zufällig entstandene Bubenklasse. Seit dem Schuljahr 1994/95 haben wir als Mädchenbeauftragte eine fixe wöchentliche Sprechstunde (und viele zusätzliche Arbeitsstunden auf Anfrage). Wenn man nachfragt, erfährt man, daß es auch drei Bubenbeauftragte gibt.

PPS.: In der Rahlgasse gibt es 303 Mädchen, 232 Buben.

Ernestine Prachner

Von Tätern und Opfern

Es liegt schon einige Jahre zurück, da wurde ich in meiner Funktion als Beratungslehrerin vom Direktor verständigt, daß soeben der Schüler Mario P. mit der Rettung weggeführt wurde. Er hatte vom Schüler Andreas D. am Hof einen Schlag auf die Nase erhalten.

Andreas war mir bis dahin unbekannt, er befand sich im zweiten Lehrjahr seiner Koch-Kellner-Ausbildung und arbeitete in einem renommierten 5-Sterne-Hotel.

Dafür kannte ich Mario um so besser. Er hatte vorher ein Jahr Installateur gelernt, befand sich zu diesem Zeitpunkt im ersten Jahr seiner Kellnerausbildung. Er fiel fast jeden Schultag auf, einmal wegen Streitereien und kleiner Handgreiflichkeiten mit seinen Schulkollegen, ein anderes Mal wegen undisziplinierten Verhaltens gegenüber Lehrern. Nachdem er einige Wochen vorher eine Lehrerin beschimpft hatte, wurde er nach Aussprache mit dem Lehrberechtigten (die vorgeladenen Eltern sind nicht erschienen) in eine andere Klasse und damit an einen anderen Schultag versetzt.

Ich beschloß, mit Andreas D. zu sprechen, mir den Tathergang aus seiner Sicht erklären zu lassen, ihn über die Konsequenzen, die aus dem Schlag erwachsen können (Anzeige des Spitals etc.), zu informieren und ihn zum „Außergerichtlichen Tatausgleich" zu schicken, damit er sich informieren könnte, wie er eventuell eine Vorstrafe verhindern könnte.

Andreas' Version

Er wirkte auf mich freundlich und offen und schilderte den Tathergang folgendermaßen:

Er ging mit seinen Klassenkollegen über den Hof, sie rauchten, aßen ihre Semmeln und tranken Cola, als Mario ihnen entgegenkam und nicht ausweichen wollte. Sie standen sich sehr nahe gegenüber, Andreas sah von seiner Jause auf, hob dabei so unglücklich den Kopf, daß Mario, der sich gerade hinunterbückte,

einen unbeabsichtigten Schlag auf die Nase erhielt. Dafür habe er drei Zeugen. Außerdem hatte Mario sie schon öfter belästigt.

Die Reaktion der Lehrer

Spontan waren die meisten Lehrer auf Andreas Seite. Er war bis dahin unauffällig gewesen, während Marios Name bei den meisten negativ besetzt war. Ein Lehrer stellte sich auch spontan als Zeuge zur Verfügung. Sollte es zu einer Gerichtsverhandlung kommen, war er bereit, Andreas im besten Licht darzustellen.

Marios' Version

Als Mario wieder fähig war, die Schule zu besuchen, hörte ich mir seine Version an: Einige Schüler der zweiten Koch-Kellner-Klasse (damit waren Andreas und seine Freunde gemeint) seien ausländerfeindlich, rechtsradikal und würden ihn immer wieder belästigen und beschimpfen. An jenem Tag hatten sie ihm den Weg versperrt, ihn beschimpft, gestoßen und dann hatte Andreas mit dem Kopf zugestoßen.

Die Folgen

Mario hatte einen verschobenen Nasenbeinbruch, die Nase mußte unter Narkose eingerichtet werden – d.h. es handelte sich um schwere Körperverletzung und das Spital hatte selbstverständlich Anzeige erstattet.

Ich fragte Mario, ob er bereit sei, sich mit Andreas zu unterhalten, damit jeder seine Version darstellen könnte und ob er damit einverstanden sei, die Sache, wenn möglich außergerichtlich auszumachen, vorausgesetzt seine Eltern würden dem auch zustimmen.

Außerdem war es mir wichtig, klarzustellen, daß es zu keinem Zwischenfall mehr kommen dürfe, sonst müsse man einen der beiden an einen anderen Schultag versetzen. Beide versprachen, sich aus dem Weg zu gehen.

Andreas erledigte alle Wege bestens und es gelang tatsächlich, die Angelegenheit über den außergerichtlichen Tatausgleich zu regeln. Marios Mutter wollte zuerst – wenn ich mich richtig erinnere – ATS 40.000,- Schmerzensgeld, sie einigten sich dann aber auf ATS 20.000,-, die in Raten abgezahlt werden sollten.

Die Hintergründe

Mario: Ein Jugendlicher der zweiten Ausländergeneration, sein Vater, eigentlich sein Stiefvater, hatte ein Gasthaus im 16. Bezirk. Der Umgangston in der Familie dürfte eher rauh gewesen sein. Auffällig war für mich, daß der damals bereits 17jährige Mario nach Bekanntwerden seiner Versetzung in eine andere Klasse, bitterlich weinend im Schulhaus stand, und ich beim Gespräch mit ihm merkte, daß er schrecklich viele Ängste hatte. Erst als ich ihm genau erklärte, wo die neue Klasse sei, welche Lehrer er dort haben würde, war er wieder beruhigt.

Die Mutter reagierte nicht auf die Vorladungen der Schule, als es Schwierigkeiten mit ihrem Sohn gab. Sie wurde erst aktiv, als es darum ging, Schmerzensgeldforderungen zu stellen.

Ein Jahr später besuchte auch Marios Schwester unsere Schule, auch sie war eher lernschwach und auch mit ihr gab es immer wieder disziplinäre Schwierigkeiten. Beide waren aber nicht sehr zugänglich was Zusammenarbeit mit Lehrern oder Beratungslehrern betrifft. Sie entzogen sich immer wieder ernsthafter Aussprachen. So kann ich auch nicht wirklich etwas über die Persönlichkeit Marios sagen. Ich weiß auch nicht, ob er nach Schulabschluß seine Lehrabschlußprüfung abgelegt hat, oder was er heute macht.

Andreas: Er war dankbar für meine Hilfe und Unterstützung und kam in nächster Zeit mit allen möglichen „Geschichten" und Problemen zu mir. So war es mir möglich, ihn und sein Umfeld genauer kennen zu lernen. Seit seinem zwöften Lebensjahr lebte er nur mit dem Vater zusammen und ungefähr seit seinem fünfzehnten Lebensjahr lebte er allein. Sein Vater war vorher schon einmal im Gefängnis gewesen, und es war mir nie ganz klar, was er beruflich machte, möglicherweise aber nicht ganz legale Dinge. Andreas jedenfalls war dazu angehalten, niemanden zu erzählen, daß er alleine lebt. Er machte alles allein, Wäsche waschen, kochen etc. Er hatte einen guten Freund, der war ebenfalls Schüler unserer Schule, und bei dem verbrachte er viel Zeit, meist schlief er auch dort. Nach und nach kristallisierte sich heraus, daß Andreas tatsächlich einen rechtsradikalen Freundeskreis hatte und bald war es auch nicht mehr zu übersehen. Er und sein Freund rasierten sich die Haare ab und präsentierten sich als Skinheads. Während

sein Freund zweimal im Gefängnis saß, schaffte es Andreas immer wieder, knapp diesem Schicksal zu entgehen. Es gab einige Anzeigen – unerlaubter Waffenbesitz, Körperverletzung etc., er beriet sich immer mit mir und bat mich auch, mit ihm zu Gericht zu gehen, da sein Vater von dem Allem nichts wußte. Seine Abendfreizeit verbrachte er täglich in einem Lokal im Bermuda-Dreieck, dort wurden bis Lokalschluß Unmengen getrunken und es kam immer wieder zu tätlichen Auseinandersetzungen. Das Lehrverhältnis wurde am Anfang des dritten Lehrjahr gelöst, Andreas war einige Male zu spät, einige Male gar nicht, einige Male betrunken in der Arbeit erschienen. Der Schulbesuch ließ auch zu wünschen übrig – trotzdem fühlte er sich total ungerecht behandelt. Da er aber große Angst vor seinem Vater hatte und auch für alle möglichen Kosten aufkommen mußte, fand er bald eine neue Lehrstelle, wo er dann ca. ein Jahr blieb und nach Lösung des Lehrverhältnisses die Firma über die Gewerkschaft auf Nachzahlungen klagte.

Andreas ist äußerst lebenstüchtig, er erfaßt sehr schnell worauf es ankommt. So hatte er einmal für eine Gerichtsverhandlung elegante Schuhe angezogen, aber seine Doc Martens-Stiefel trug er im Nylonsackerl bei sich. Nach der Verhandlung warf er die „schönen" Schuhe sofort weg. Leider hat er nie gelernt, ehrlich zu sein. Er schafft es immer wieder, die tollsten Geschichten zu erfinden, die erzählt er dann so glaubwürdig, daß ich davon überzeugt bin, daß er mehr oder weniger selbst daran glaubt. Auch die Fähigkeit zur Selbstkritik fehlt ihm.

Ich habe heute noch Kontakt mit ihm, er ist jetzt 22 Jahre alt.

Vom rechten Gedankengut hat er sich distanziert, zur Lehrabschlußprüfung ist er nie angetreten. Aber immer noch schlägt er zu, wenn er sich in die Enge gedrängt fühlt – und noch immer sagt er nachher: „ABER ICH KANN NICHTS DAFÜR!"

Namen wurden geändert

Johannes Zuber

Brutal und hemmungslos

Mit schöner Regelmäßigkeit delektiert sich der Boulevard, „seriöse" Medien nicht ausgenommen, an der angeblich zunehmenden Brutalisierung der Jugendlichen: „Es mehren sich die Fälle, wo Schlägereien zwischen Jugendlichen nicht mehr als quasi ritualisierte Kämpfe ablaufen, sondern brutal und hemmungslos zugeschlagen wird".[1]

Was da nicht alles als Erklärung herangezogen wird: Die „Durchseuchung" quasi aller Lebensbereiche mit Gewalt wird konstatiert. Mord und Totschlag, wohin man schaut. Wüst geht es zu: In den Familien wird geprügelt und mißbraucht, im Fernsehen gequält und getötet: „Gewalt ist in unserer Mediengesellschaft das gängigste Unterhaltungsprogramm".[2]

Was Wunder, wenn die Kids dann auch hinlangen und gar nicht genug kriegen: „Wir haben früher bei einer Rauferei aufgehört, wenn der Gegner um Gnade gewinselt hat. Heute? Heute treten sie so lange hin, bis er sich nicht mehr rührt. Und ob er dabei drauf geht, ist ihnen wurscht!"[3] Befragt nach einem konkreten Beispiel, verweist der Kollege auf einen anderen Kollegen, der wiederum ....

Es wird immer ärger!

Welcher Lehrer kennt sie nicht, die ewig gleiche Leier: „Die Schüler werden immer dümmer. Sie werden immer frecher". Und immer öfter: „Sie sind viel brutaler als zu unserer Zeit". Leicht gerät man da ins selbe Fahrwasser. Der tägliche Frust läßt sich „leichter" ertragen, wenn man alle Schwierigkeiten auf den Lauf der Zeit schieben kann. Wenn's eben „schlechter" wird, kann man sowieso nichts machen. Nur schauen, daß man die Zeit „rüberbringt" bis zur Pension. Kommt man zum Verschnaufen, zeigt sich ein „anderes" Bild.

Wo sind die Brutalos?

Schlägereien bis das Blut fließt sollen in den Schulen an der Tagesordnung sein. Und Lehrlinge sind da – angeblich – besonders übel. Wo der Gymnasiast „streitet", langt der Lehrling gleich einmal fest hin. Hört man. Und bei uns an der Berufsschule?

Raufereien hat es natürlich immer schon gegeben. Auch Blut von einer aufgeplatzten Lippe ist manchmal geflossen. So einmal pro Schuljahr konnte sich schrecken, wer empfindsam war. Sonst kleine Ranglereien, Schupfereien, Schmierereien am Klo und auf den Gängen (dort, wo sie nicht einzusehen waren), beschädigte Einrichtungsgegenstände – Schul-"Vandalismus" eben.

Nach Beginn des Bürgerkrieges in Ex-Jugoslawien konnten wir eine zunehmende Spannung zwischen den Angehörigen der verschiedenen Volksgruppen feststellen. Ustaschi-Symbole, Tschetnik-Embleme und Hakenkreuze, die österreichischen Jugendlichen „mußten" ihr Territorium auch markieren, zierten die Wände unserer nagelneuen Schule. Aber „entladen" hat sich diese Spannung nicht – es gab keine Schlägereien.

Inzwischen gibt es keine Schmierereien mehr. Die Mehrzahl der Serben, Muslime und Kroaten steht dem, was ihre Väter, Brüder, Onkel daheim „angerichtet" haben, verständnislos, ablehnend gegenüber.

Die Hakenkreuze sind verschwunden. Auch der einzige, österreichische, „Paraderechte" schmiert und provoziert nicht mehr. Gerauft wird nicht. Gerangelt wird nicht. Blut fließt keines – „Friede" herrscht in der Schule.

Wenn nicht in der Schule, wo dann?

Natürlich gibt es weiter „Gewalt" bei uns. Andere. Verbale zum Beispiel: „Den Bewährungshelfern fällt auf, welche Bedeutung das Reden über Gewalt bei Jugendlichen hat. Ausgeschmückt-angeberisch wird über eigene und fremde Gewalterfahrungen, von Siegen und gerade abgewendeten Niederlagen gesprochen".[4] Oder: Gewalt durch uns, die Lehrer. Drohungen, um „Disziplin" herzustellen, Wohlverhalten zu erzielen. Also Schule wie gehabt. Oder doch nicht?

Es läßt sich in Ansätzen schon eine Änderung feststellen. Wir, die Lehrer sind geduldiger geworden, präsenter, ansprechbar auch „außerhalb der Zeit", offener für die Anliegen, Sorgen und Probleme der Lehrlinge. Geben Rat wo er gesucht wird, bieten Hilfe, setzen Grenzen. Einer aus dem zweiten Lehrjahr: „Wissens, in der Berufsschule da hab ich erstmals keine Angst mehr. Vor den Lehrern nicht und auch vor den Mitschülern nicht. Da rennt's".

Und „draußen"? Vor dem Schultor? „Tatsächlich kam es im Vorjahr laut offiziellen Angaben erstmals wieder zu einem deutlichen Rückgang der Strafanzeigen gegen Jugendliche. Auch nach den Erfahrungen der Praktiker aus Justiz und Polizei steht Brutalität nicht auf der ‚normalen' Tagesordnung".[5]

Schlechte Zeiten für die Staberls der Nation, sollte man hoffen!

Nachsatz

Lesenswert, weil sie die Diskussion über die Jugendgewalt und Kriminalität ins rechte Licht rücken, sind zwei Artikel in der Nr.38 und Nr. 39 der Wiener Stadtzeitung „FALTER", geschrieben von Bernhard HEINZLMAIER vom Österreichischen Institut für Jugendforschung (Nr. 38) und von Arno PILGRAM vom Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie (Nr. 39), beide Wien. Auf Wunsch faxe ich gerne eine Kopie.

Anmerkungen:

1 EISENRIEGLER A., Mag., Soziologe und Psychoanalytiker, Presse vom 19.9.96
2 EISENRIEGLER
3 Kollegen aus dem Berufsschulbereich, Namen der Red. bekannt.
4 EISENRIEGLER
5 EISENRIEGLER

Beratungsstellen:

Eine Zusammenstellung verschiedenster Beratungsstellen in Wien bietet die Broschüre: „**NETZWERK** – gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen",
gratis zu beziehen bei:

BM für Umwelt, Jugend und Familie,
Franz-Josefs-Kai 51
1010 Wien
fon: 0222/534 74 – 0 fax: 0222/535 48 03

Unter dieser Adresse ist auch die **Kinder- und Jugendanwaltschaft** d. Bundes zu erreichen.

Auskünfte über die **Notrufnummern der Frauenhäuser** in Österreich und **Hilfseinrichtungen** für Frauen mit dem Schwerpunkt Gewalt gibt der:

Verein Aktionsgemeinschaft der autonomen
österreichischen Frauenhäuser
Informationsstelle gegen Gewalt
Hofgasse 9/14
1050 Wien
fon: 0222/544 08 20 , 0222/544 08 24

Hier ist auch eine Liste der derzeit angebotenen Selbstverteidigungskurse für Frauen und Mädchen erhältlich.

Das Bundesministerium für Frauenangelegenheiten im Bundeskanzleramt ist Herausgeber der:

FRAUENRATGEBERIN

mit Informationen und Adressen von A bis Z.
Die neue, aktualisierte Ausgabe wird 1997 erscheinen. Anzufordern bei:

BM für Frauenangelegenheiten im BKA
Ballhausplatz 1
1014 Wien
fon: 531 15 – 0

Die umfassendste Zusammenstellung aller Beratungseinrichtungen österreichweit ist in der Publikation **„Österreich sozial"** zu finden.

Herausgegeben vom:
BM für Arbeit und Soziales,
Sozialservice
Stubenring 1
1010 Wien
fon: 0222/712 63 49

Hilfreich kann auch die Broschüre: **„Nimm's in die Hand** – Information für Jugendliche im Umgang mit Justiz und Polizei" sein.

Herausgeber:
Verein für Bewährungshilfe
Andreas Zembathy
Castelligasse 17
1050 Wien
fon: 0222/545 95 60

MATERIALIEN:

„Gewaltlösungen", erschienen im Friedrich Verlag, 30917 Seelze, Postfach 100150, BRD.
Aus dem Inhalt: Kapitel III – In der Klasse, Kapitel IV – Im Lehrerzimmer, Kapitel V – in der Schule

„Was tun gegen Gewalt?", hrsg. von AK/ÖGB und der Pädagogischen Arbeitsstelle der Wiener Berufsschulen, zu beziehen über die AK Wien (Mag. Richard MEISEL)
Prinz Eugen-Str. 20 – 22, fon: 0222/501 65 -0

„Gegen Gewalt", hrsg. Bundeskanzleramt und BM für Frauenangelegenheiten. fon: 0222/531 15-0

Autorinnen und Autoren

Besenbäck Irene, Verein EFEU, 1030 Wien, Hetzgasse 42

Eder Anna, freiberufliche Wissenschafterin, Referentin im Rahmen der Pädagogischen Aktion, 4050 Traun, Offenbachstraße 13

Eder Ferdinand, Ass.-Prof., Institut für Pädagogik und Psychologie, Universität Linz, 4040 Linz, Altenbergerstraße 69

Fuchs Marek, Soziologe, Lehrstuhl für Soziologie, Katholische Universität Eichstätt, D-85071 Eichstätt, Ostenstraße 26

Kerschbaumer Monika, Volksschullehrerin, 1100 Wien, Laxenburgerstraße 31/29

Krall Hannes, Univ.-Ass., Institut für Schulpädagogik, Universität Klagenfurt, 9020 Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67

Krumm Volker, Univ.-Prof., Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Salzburg, 5020 Salzburg, Akademiestraße 26

Lamberger-Baumann Birgit, Univ.-Ass., 5020 Salzburg, Makartkai 17

Lener Gabriele, Volksschullehrerin, 2241 Schönkirchen, Haselnußgasse 5

Paseka Angelika, Soziologin, Lehrerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes, 1100 Wien, Ettenreichgasse 45 a

Pertlik Susanne, AHS-Lehrerin, BRG Rahlgasse, 1060 Wien, Rahlgasse 4

Prachner Ernestine, BS-Lehrerin, 1070 Wien, Myrthengasse 11-13

Schirlbauer Alfred, Univ.-Doz., Institut für Erziehungswissenschaften, 1090 Wien, Garnisongasse 3

Schrittesser Ilse, AHS-Lehrerin, BRG Rahlgasse, 1060 Wien, Rahlgasse 4

Steinert Heinz, Univ.-Prof., Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie, 1070 Wien, Museumsstraße 5

Zuber Johannes, BS-Lehrer, 1020 Wien, Wehlistraße 311/14

KULTURELL

Magazin für Schule, Kunst und Gesellschaft

Schwerpunktthemen '96

März: Mädchen

Juni: Berufsstand: Lehrer

Oktober: Geld

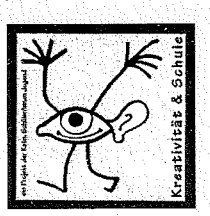
Dezember: Jugendkultur

KULTURELL erscheint vierteljährlich.
Zu bestellen beim ÖKS, Stiftgasse 6, 1070 Wien.
Einzelpreis öS 33,-, Abo öS 110,- pro Jahr

KREATIVITÄT & SCHULE

Über 100 Methoden und Modelle zur Förderung der kreativen Potentiale werden hier beschrieben. Sie orientieren sich an den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen, die selbstverantwortliches Denken und Handeln lernen.

Am Wettbewerb „Kreativität & Schule" haben sich zahlreiche SchülerInnen gemeinsam mit ihren LehrerInnen beteiligt. Auch ihre Arbeiten werden hier kurz vorgestellt.



Katholische Schüler/innen Jugend Österreichs (Hrsg.)
KREATIVITÄT & SCHULE
136 Seiten
ISBN 3-7065-1146-0
öS 248,-/DM 36,-/sfr 36,-

STUDIENVerlag
Postfach 104
A-6010 Innsbruck
Tel.: 0512-567045
Fax: 0512-567066

Die wissenschaftliche Begleitstudie zum Projekt bildet den Abschluß dieses Buches. Rudolf Egger ortet Kreativität mit Hilfe von Tagebuchaufzeichnungen aus dem Schulalltag. Sie erlauben den Blick auf emotionale, psychologische und intellektuelle Vorgänge in den SchülerInnen und können als wertvolle Hinweise für LehrerInnen verstanden werden, die ihre Schule gemeinsam mit ihren SchülerInnen gestalten wollen.

Das Buch soll interessierten LehrerInnen als Inspiration, Arbeitsbehelf, Informationsquelle und Wegweiser dienen.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
3/76	Gesamtschule	S 10
1/77	Lehrpläne	S 10
2/77	Arbeitswelt in der Schule	S 10
3/77	Elternrechte/ Elternsorgen	S 10
4/77	Lehrerrechte/ Lehrer-sorgen	S 10
3/78	Schulversuche – was dann?	S 15
1/79	Schulbücher	S 15
17	Lehreraus- und -fortbildung	S 15
18	Jugend 80	S 15
20	Schulreform Made in Austria	S 15
21	KreativiTaten	S 15
23	Wer will was von der Schule?	S 15
24	Sonderschule	S 15
25	Jugend ohne Politik?	S 30
28	Lehrerpersönlichkeit I	S 30
29	Lehrerpersönlichkeit II	S 30
33	Linke Moral?	S 30
34	Schule und Beruf/ Berufsschule	S 30
35	Störfaktor Körper	S 30
36	Naturwissenschaften	S 30
37	Otto Glöckel	S 60
38	Fremdsprachen-unterricht	S 60
39	Jugendzentren	S 60
40	Arbeit & Bildung	S 60
42	Ästhetik	S 60
45	Gewerkschaft	S 76
47	Schuleinstieg	S 60
48	Konsumenten	S 60
49	Erinnerungsarbeit 1938/88	S 70
51	Mozart 1789	S 70
52	Bildungspolitik	S 100
53	Sexualität	S 100
56	Zweiter Weltkrieg	S 88
57	Österreich-EG-Europa	S 70
58	Museumspädagogik	S 140
59	Analphabetismus	S 70
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	S 70
61	Erziehung und Bildung III	S 100
62	Community Education	S 100
63	Feministische Pädagogik	S 100
64	Schulautonomie	S 150
65	Traumschule	S 70
66	Österreichische Identität	S 100
67	Lernwidersprüche	S 100
68	Fremd-Sprachen-Politik	S 100
69	Was Lehrer lesen	S 100
71	Sexuelle Gewalt	S 100
72	Friedenserziehung	S 120
73	Team Teaching	S 100
74	Projektunterricht	S 100
75	Noten I	S 100
76	Noten und Alternativen II	S 100
77	Unabhängige Gruppen in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst	S 100
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	S 100
79	Sozialarbeit & Schule	S 90
80	Lebendige Reformpädagogik	S 120
81	Lust auf Kunst?	S 120
82	Umweltwahrnehmung	S 120
83	Gewalt und Schule	S 120

Weitere geplante Titel

84 Anlaß- und Feier – Pädagogik