

Meier, Ulrich und Tillmann, Klaus-Jürgen

Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert?

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (2000) 1, S. 36-52

urn:nbn:de:bsz-psydok-42033

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bonney, H.: Neues vom „Zappelphilipp“ – Die Therapie bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (ADHD) auf der Basis von Kommunikations- und Systemtheorie (Therapy of children with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) based on communication- and systemtheories)	285
Bünder, P.: Es war einmal ein Scheidungskind. Das Umerzählen als pädagogisch-therapeutisches Mittel bei der Bewältigung von Trennungs- und Scheidungserfahrungen von jüngeren Schulkindern (Once upon a time there was a child of divorce. The rearranged narrative as a pedagogical and therapeutical means for younger pupils to deal with the experience of separation and devorce)	275
Frey, E.: Vom Programm zur Metapher – den Bedürfnissen der Kinder im Trennungs- und Scheidungsprozeß ihrer Eltern gerecht werden (From program to metaphor: caring for the needs of children during the separation and divorce of their parents)	109
Müller, F.-W.: Abenteuer Konflikt – frühe Gewaltprävention in Kindertagesstätten und Grundschulen (Adventure conflict – Early prevention of violence in child day care centres and in primary schools)	779
Wintsch, H.: Hoffnung säen: Therapeutische Gruppen mit kriegstraumatisierten Kindern und Jugendlichen in Bosnien (Sow hope: therapeutic groups with children and youth with training for local professionals)	210

Originalarbeiten / Original Articles

Bäcker, A.; Pauli-Pott, U.; Neuhäuser, G.; Beckmann, D.: Auswirkungen deutlich erhöhter Geburtsrisiken auf den Entwicklungsstand im Jugendalter (The effect of severe perinatal complications on the development at youth)	385
Bernard-Opitz, V.; Chen, A.; Kok, A.J.; Sriram, N.: Analyse pragmatischer Aspekte des Kommunikationsverhaltens von verbalen und nicht-verbalen autistischen Kindern (Analysis of pragmatic aspects of communicative behavior in non-verbal and verbal children with autism)	97
Böhm, B.; Grossmann, K.-E.: Unterschiede in der sprachlichen Repräsentation von 10- bis 14jährigen Jungen geschiedener und nicht geschiedener Eltern (Differences in the linguistic representation of relationship of 10- to 14 years old boys from divorced and non-divorced families)	399
Empt, K.; Schiepek, G.: Ausschnitte aus der Genesungsgeschichte einer Patientin mit Anorexia nervosa aus der Sicht der Selbstorganisationstheorie (The way out of problems: recovery from anorexia nervosa seen by dynamic systems theory)	677
Federer, M.; Herrle, J.; Margraf, J.; Schneider, S.: Trennungsangst und Agoraphobie bei Achtjährigen (Separation anxiety and agoraphobia in eight-year-olds)	83
Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.: Zur Therapiemotivation bei Schülern: Der Wunsch nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe (Therapy motivation of primary and secondary school students: the wish for pedagogical-therapeutic help)	641
Klemenz, B.: Ressourcendiagnostik bei Kindern (Resource diagnosis with children)	177

Lenz, A.: Wo bleiben die Kinder in der Familienberatung? Ergebnisse einer explorativen Studie (Where are the children in the family counseling? Results of an explorative study)	765
Schepker, R.; Wirtz, M.; Jahn, K.: Verlaufsprädiktoren mittelfristiger Behandlungen in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Predictors of the course of medium-range treatments in inpatient child and adolescent psychiatry)	656
Schmidt, C.; Steins, G.: Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Relations of self-concept to obesity of children and adolescents with regard to different living areas)	251
Schwarck, B.; Schmidt, S.; Strauß, B.: Eine Pilotstudie zum Zusammenhang von Bindungsmustern und Problemwahrnehmung beim neun- bis elfjährigen Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (A study of the relationship between attachment patterns and problem perception in a sample of 9-11 year old children with behavioral disorders)	340
Stasch, M.; Reich, G.: Interpersonale Beziehungsmuster in Familien mit einem bulimischen Mitglied – eine Interaktionsanalyse (Interpersonal relationship-patterns in families with a bulimic patient – An interaction-analysis) 157	
Steinhausen, H.-C.; Lugt, H.; Doll, B.; Kammerer, M.; Kannenberg, R.; Prün, H.: Der Zürcher Interventionsplanungs- und Evaluationsbogen (ZIPEB): Ein Verfahren zur Qualitätskontrolle therapeutischer Maßnahmen (The Zurich Intervention Planning and Evaluation Form (ZIPEF): A procedure for the assessment of quality control of therapeutic interventions)	329
Steinhausen, H.-C.; Winkler Metzke, C.: Die Allgemeine Depressions-Skala (ADS) in der Diagnostik von Jugendlichen (The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D) in the assessment of adolescents)	419
Storch, G.; Poustka, F.: Psychische Störung bei stationär behandelten Kindern mediterraner Migrantenfamilien (Psychiatric disorders in young offsprings from parents of Mediterranean origin treated as inpatients)	200
Winkelmann, K.; Hartmann, M.; Neumann, K.; Hemmch, C.; Reck, C.; Victor, D.; Horn, H.; Uebel, T.; Kronmüller, K.-T.: Stabilität des Therapieerfolgs nach analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie – eine Fünf-Jahres-Katamnese (Stability of outcome in children and adolescents psychoanalysis at 5 year follow-up)	315

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Balloff, R.: Das Urteil des Bundesgerichtshofs vom 30. Juli 1999 zur Frage der wissenschaftlichen Anforderungen an aussagepsychologische Begutachtungen (Glaubhaftigkeitsgutachten) und die Folgen für die Sachverständigentätigkeit (Relating to the decision of the Highest Federal Court of Germany dated July 30, 1999 dealing with questions concerning the scientific demands to be placed upon the decisions of experts in psychology called upon to express opinion as to whether or not a testimony is believable and the effects of said decision on future action of such experts)	261
Barrows, P.: Der Vater in der Eltern-Kind-Psychotherapie (Fathers in parent-infant psychotherapy)	596
Barth, R.: „Baby-Lese-Stunden“ für Eltern mit exzessiv schreienden Säuglingen – das Konzept der „angeleiteten Eltern-Säuglings-Übungssitzungen“ (“Reading a baby” – “Guided parent-infant-training sessions” for parents with excessively crying babies)	537

Bürgin, D.; Meng, H.: Psychoanalytische Diagnostik und pädagogischer Alltag (Psychoanalytic diagnostics and pedagogical everyday-life)	477
Cierpka, M.; Cierpka, A.: Beratung von Familien mit zwei- bis dreijährigen Kindern (Counselling with 2 to 3s and their families)	563
Cohen, Y.: Bindung als Grundlage zum Verständnis psychopathologischer Entwicklung und zur stationären Behandlung (Attachment as the basis of psychopathological development and residential treatment)	511
Hédervári-Heller, É.: Klinische Relevanz der Bindungstheorie in der therapeutischen Arbeit mit Kleinkindern und deren Eltern (Clinical relevance of attachment theory for the infant-parent psychotherapy)	580
Hundsals, A.: Qualität in der Erziehungsberatung – Aktuelle Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Quality in child guidance – Developments at the beginning for the 21th century)	747
Meier, U.; Tillmann, K.-J.: Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? (Violence in schools – Imported or self-produced?)	36
Melzer, W.; Darge, K.: Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention (Violence in schools – Analysis and prevention)	16
Meng, H.; Bürgin, D.: Qualität der Pädagogik in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (The quality of pedagogy in in-patient child and adolescent psychiatry)	489
Möhler, E.; Resch, F.: Frühe Ausdrucksformen und Transmissionsmechanismen mütterlicher Traumatisierungen innerhalb der Mutter-Säuglings-Interaktion (Early appearance and intergenerational transmission of maternal traumatic experiences in the context of mother-infant-interaction)	550
Oswald, H.; Kappmann, L.: Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern (Phenomenological and functional diversity of violence among children)	3
Papoušek, M.: Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie (Use of videofeedback in parent-infant counselling and parent-infant psychotherapy)	611
Pfeifer, W.-K.: Vorgehensweisen der institutionellen Erziehungsberatung im Spiegel der Zentralen Weiterbildung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Methods of established child guidance reflected on the background of Zentrale Weiterbildung of Bundeskonferenz für Erziehungsberatung)	737
Rudolf, G.: Die Entstehung psychogener Störungen: ein integratives Modell (How psychogenic disorders develop: an integrative model)	351
Seiffge-Krenke, I.: Ein sehr spezieller Freund: Der imaginäre Gefährte (A very special friend: the imaginary companion)	689
Specht, F.: Entwicklung der Erziehungsberatungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland – ein Überblick (The development of child guidance centers in the Federal Republic of Germany – An overview)	728
Streeck-Fischer, A.: Jugendliche mit Grenzenstörungen – Selbst- und fremddestruktives Verhalten in stationärer Psychotherapie (Adolescents with boundary disorders – Destructive behavior against oneself and others in in-patient psychotherapy)	497
Vossler, A.: Als Indexpatient ins therapeutische Abseits? – Kinder in der systemischen Familientherapie und -beratung (As index patient into therapeutic offside? Children in systemic family therapy and counseling)	435

Diskussion / Discussion

Fegert, J. M.; Rothärmel, S.: Psychisch kranke Kinder und Jugendliche als Waisenkinder des Wirtschaftlichkeitsgebots?	127
Rudolf, G.: Die frühe Bindungserfahrung und der depressive Grundkonflikt	707
Strauß, B.; Schmidt, S.: Die Bedeutung des Bindungssystems für die Entstehung psychogener Störungen – Ein Kommentar zum Aufsatz von G. Rudolf: Die Entstehung psychogener Störungen: ein integratives Modell	704

Werkstattberichte / Brief Reports

Shubert, B.; Seiring, W.: Waffen in der Schule – Berliner Erfahrungen und Ansätze (Guns in schools – experiences and approaches made in Berlin)	53
---	----

Buchbesprechungen

Beckenbach, W.: Lese- und Rechtschreibschwäche – Diagnostizieren und Behandeln (C. von Bülow-Faerber)	235
Brisch, K. H.: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie (L. Unzner) ..	529
Buchholz-Graf, W.; Caspary, C.; Keimeleder, L.; Straus, F.: Familienberatung bei Trennung und Scheidung. Eine Studie über Erfolg und Nutzen gerichtsnaher Hilfen (A. Korittko)	523
Butzkamm, W.; Butzkamm, J.: Wie Kinder Sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen (D. Gröschke)	300
Cierpka, M. (Hg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen (D. Gröschke)	371
Eickhoff, F.-W. et al. (Hg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 40 (M. Hirsch)	73
Eickhoff, F.-W. et al. (Hg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 41 (M. Hirsch)	145
Eiholzer, U.; Haverkamp, F.; Voss, L. (Hg.): Growth, stature, and psychosocial wellbeing (K. Sarimski)	306
Fend, H.: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter (U. Preuss)	375
Fieseler, G.; Schleicher, H.: Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilferecht (J. M. Fegert)	373
Fischer, G.; Riedesser, P.: Lehrbuch der Psychotraumatologie (K. Sarimski)	232
Freitag, M.; Hurrelmann, K. (Hg.): Illegale Alltagsdrogen. Cannabis, Ecstasy, Speed und LSD im Jugendalter (C. von Bülow-Faerber)	304
Frohne-Hagemann, I. (Hg.): Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als integrative Psychotherapie (C. Brückner)	301
Greve, W. (Hg.): Psychologie des Selbst (D. Gröschke)	791
Grimm, H.: Störungen der Sprachentwicklung (D. Irblich)	237
Hundsals, A.; Menne, K.; Cremer, H. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 3 (F. Fippinger)	140
Klicpera, C.; Innerhofer, P.: Die Welt des frühkindlichen Autismus (D. Gröschke)	528
Kluge, N.: Sexualverhalten Jugendlicher heute. Ergebnisse einer repräsentativen Jugend- und Elternstudie über Verhalten und Einstellungen zur Sexualität (P. Hummel)	632
Körner, W.; Hörmann, G. (Hg.): Handbuch der Erziehungsberatung, Bd. 2 (M. Micklely) ..	716

Kühl, J. (Hg.): Autonomie und Dialog. Kleine Kinder in der Frühförderung (<i>D. Gröschke</i>)	465
Lanfranchi, A.; Hagmann, T. (Hg.): Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt (<i>H. Heil</i>)	527
Lempp, R.; Schütze, G.; Köhnken, G. (Hg.): Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters (<i>P. Hummel</i>)	630
Lukesch, H.: Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik (<i>K.-H. Arnold</i>)	239
Mussen, P.H.; Conger, J. J.; Kagan, J.; Huston, A.C.: Lehrbuch der Kinderpsychologie (<i>L. Unzner</i>)	713
Neuhäuser, G.; Steinhausen, H.-C. (Hg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation (<i>D. Irblich</i>)	144
Oerter, R.; v. Hagen, C.; Röper, G.; Noam, G. (Hg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (<i>L. Unzner</i>)	463
Ohm, D.: Progressive Relaxation für Kids (CD) (<i>C. Brückner</i>)	461
Peterander, F.; Speck, O. (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen (<i>D. Gröschke</i>)	629
Petermann, F. (Hg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie (<i>H. Mackenberg</i>)	377
Petermann, F.; Kusch, M.; Niedank, K.: Entwicklungspsychopathologie – ein Lehrbuch (<i>K. Sarimski</i>)	142
Petermann, F.; Warschburger, P. (Hg.): Kinderrehabilitation (<i>D. Irblich</i>)	141
Rauchfleisch, U.: Außenseiter der Gesellschaft. Psychodynamik und Möglichkeiten zur Psychotherapie Straffälliger (<i>K. Waligora</i>)	791
Remschmidt, H.; Mattejat, F.: Familiendiagnostisches Lesebuch (<i>M. Bachmann</i>)	72
Rohmann, U.: Manchmal könnte ich Dich ... Auch starke Kinder kann man erziehen, man muß nur wissen wie! (<i>E. Sticker</i>)	75
Romeike, G.; Imelmann, H. (Hg.): Hilfen für Kinder. Konzepte und Praxiserfahrungen für Prävention, Beratung und Therapie (<i>E. Sticker</i>)	460
Schäfer, M.; Frey, D. (Hg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen (<i>H. Mackenberg</i>)	233
Schiepek, G.: Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie – Praxis – Forschung (<i>C. Höger</i>)	368
Schweitzer, J.: Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen (<i>R. Mayr</i>)	302
Senkel, B.: Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung (<i>D. Irblich</i>)	74
Silbereisen, R. K.; Zinnecker, J. (Hg.): Entwicklung im sozialen Wandel (<i>L. Unzner</i>)	373
Simon, F. B.; Clement, U.; Stierlin, H.: Die Sprache der Familientherapie – Ein Vokabular (<i>J. Kaltschmitt</i>)	372
Sohni, H. (Hg.): Geschwisterlichkeit. Horizontale Beziehungen in Psychotherapie und Gesellschaft (<i>I. Seiffge-Krenke</i>)	790
Speck, O.: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit (<i>D. Gröschke</i>)	715
Steimer, B.: Suche nach Liebe und Inszenierung von Ablehnung. Adoptiv- und Pflegekinder in einer neuen Familie (<i>F.-J. Krumenacker</i>)	793
Swets Test Service: Diagnostische Verfahren (<i>K.-H. Arnold</i>)	717
Tent, L.; Langfeldt, H.-P.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Bd. 2: Anwendungsbereiche und Praxisfelder (<i>K.-H. Arnold</i>)	240

Testzentrale des Berufsverbands Deutscher Psychologen: Testkatalog 2000/1 (<i>K.-H. Arnold</i>)	717
Tomatis, A.: Das Ohr – die Pforte zum Schulerfolg. Schach dem Schulversagen (<i>K.-J. Allgaier</i>)	77
Ullrich, M.: Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter (<i>C. von Bülow-Faerber</i>)	635
Vorderlin, E.-M.: Frühgeburt: Elterliche Belastung und Bewältigung (<i>G. Fuchs</i>)	238
Walper, S.; Schwarz, B. (Hg.): Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien (<i>A. Korittko</i>)	523
Warschburger, P.; Petermann, F.; Fromme, C.; Wojtalla, N.: Adipositastraining mit Kindern und Jugendlichen (<i>K. Sarimski</i>)	634
Wunderlich, C.: Nimm' mich an, so wie ich bin. Menschen mit geistiger Behinderung akzeptieren (<i>M. Müller-Küppers</i>)	376
Zander, W.: Zerrissene Jugend: Ein Psychoanalytiker erzählt von seinen Erlebnissen in der Nazizeit 1933-1945 (<i>J. Kaltschmitt</i>)	714
Zero to three/National Center for Infants, Toddlers, and Families (Hg.): Diagnostische Klassifikation: 0-3. Seelische Gesundheit und entwicklungsbedingte Störungen bei Säuglingen und Kleinkindern (<i>L.Unzner</i>)	462

Neuere Testverfahren

Ciepka, M.; Frevert, G.: Die Familienbögen. Ein Inventar zur Einschätzung von Familienfunktionen (<i>K. Waligora</i>)	242
Lohaus, A.; Fler, B.; Freytag, P.; Klein-Haßling, J.: Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter (SSK) (<i>K. Waligora</i>)	466
Kuhl, J.; Christ, E.: Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K) (<i>K. Waligora</i>)	719

Editorial / Editorial	1, 475, 535, 725
Autoren und Autorinnen / Authors	70, 133, 232, 300, 367, 450, 522, 628, 703, 789
Aus dem Verlag / From the Publisher	71
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	134, 452
Tagungskalender / Calendar of Events	78, 148, 244, 308, 380, 469, 531, 638, 721, 790
Mitteilungen / Announcements	82, 152, 249, 384, 473, 640, 798

Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert?

Ulrich Meier und Klaus-Jürgen Tillmann

Summary

Violence in schools – imported or self-produced?

The empirical results of the Bielefeld Research Project "Violence in Schools" provide information about the kind and frequency of violent behaviors of pupils, about a possible increase in the level of violence in German schools since the 1970s and about relevant risk factors inside and outside of the school which influence the number of violent acts committed by pupils. The identification of specific conditions in different areas of socialization makes it possible to determine to what degree violence is imported into the school from outside or is produced from within. On the basis of these findings, recommendations are made for the prevention of violence in schools.

Zusammenfassung

Die präsentierten empirischen Ergebnisse aus dem Bielefelder Forschungsprojekt „Gewalt in der Schule“ geben Auskunft über Art und Häufigkeit gewaltförmigen Verhaltens von Schüler(innen), einer möglichen Zunahme des Gewaltniveaus an bundesdeutschen Schulen seit den 70er Jahren und relevanter Risikofaktoren im schulischen und außerschulischen Kontext für das Auftreten von Gewalt bei Schüler(innen). Die in den einzelnen Sozialisationsfeldern ermittelten Bedingungskonstellationen dienen sodann dazu, festzustellen, inwieweit Gewalt in die Schule importiert wird oder dort selbstproduziert wird. Auf Grundlage all dieser Befunde werden empirisch fundierte Empfehlungen für die Prävention von Gewalt an Schulen vorgestellt.

1 Einleitung

Indem wir „Gewalt in der Schule“ zum Gegenstand der empirischen Forschung machen, verfolgen wir die Absicht, an die Stelle von Vermutungen und Behauptungen möglichst gesicherte Erkenntnisse zu setzen. In einem ersten Zugriff geht es dabei um eine möglichst genaue Beschreibung der Erscheinungsformen: Welche Gewalthandlungen kommen wie häufig vor? In welchen Schulformen und Jahrgängen? Wie verhalten sich dabei Jungen und Mädchen? In einem zweiten Zugriff gehen wir über diese Deskription hinausgehen und fragen nach begünstigenden Rahmenbedingungen,

nach auslösenden Momenten: Welche biografischen Erfahrungen, welche familiären Kontexte, welche Peer-Group-Einbindungen lassen gewaltförmiges Verhalten wahrscheinlicher werden? Diese Fragen richten sich einerseits auf den *außerschulischen* Lebenskontext von Heranwachsenden, zum anderen aber auch auf die *schulische* Situation: Inwieweit haben die Strukturen der Schule, die dort praktizierten Arbeitsformen, haben das Schulklima und das Lehrerengagement Auswirkungen auf das Gewaltverhalten der Schüler(innen)? Anders formuliert: Ist das schulische Gewaltverhalten von Heranwachsenden vor allem „importiert“, weil die problemverursachenden Strukturen außerhalb der Schule liegen? Oder kann man sagen, daß auch die Schule selbst hier einen Einfluß hat – sei es stimulierend, sei es abbremsend?

Wir gehen in unserer Forschung von einem engen, aber nicht allzu restriktiven Gewaltbegriff aus: Wenn im folgenden von Gewalt die Rede ist, so geht es stets um Handlungen, an denen Akteure unmittelbar beteiligt sind.¹ Der Gewaltbegriff bleibt somit für Handlungen von Personen reserviert. Damit konzentrieren wir uns auf die beiden Erscheinungsformen von Gewalt, die in der direkten Kommunikation zwischen Personen auftreten: physische (körperliche) Gewalt und psychische (meist verbale) Gewalt.

Dabei schließt die physische Gewalt den Vandalismus ein. Aus dieser Konzentrierung auf Gewalt als Handeln von Personen wird auch deutlich, daß wir hier von einem interaktionellen Verständnis ausgehen, so daß vor allem die Prozesse interessieren, die in der „face-to-face“-Interaktion ablaufen. Um ein möglichst angemessenes Bild der angesprochenen sozialen Realität zu erhalten, betrachten wir die Handlungen der Akteure aus sehr unterschiedlichen Perspektiven: Wir fragen Lehrer(innen) und Schüler(innen), welche Gewalthandlungen sie *beobachteten*. Und wir fragen Lehrer(innen) wie Schüler(innen) danach, an welchen Handlungen sie *selbst beteiligt* waren – dabei ermitteln wir sowohl die Opferperspektive- bei Schüler(innen), und Lehrer(innen), wie auch die Täter-Perspektive – nur bei Schüler(innen).

Wir haben uns mit den skizzierten Forschungsabsichten dem hessischen Sekundarschulwesen (Kl. 6-10) zugewandt und dort zwischen 1994 und 1997 eine mehrstufige Untersuchung durchgeführt:² eine standardisierte Schulleitungsbefragung (1994) als Gesamterhebung, eine repräsentative Schülerbefragung (1995) und eine darauf bezogene Befragung von Lehrer(innen) – jeweils bezogen auf Sekundarschulen. Diesen standardisierten Forschungsschritten schloß sich eine qualitative Fallstudie an (1997). Wir

¹ Mit dieser Festlegung gehen wir auf Distanz zu den Begriffen der „institutionellen Gewalt“ und der „strukturellen Gewalt“. Wir sehen in den damit angesprochenen Sachverhalten zwar Rahmenbedingungen, die sich auf das Handeln von Subjekten gewaltfördernd auswirken können, nicht jedoch Elemente von Gewalt selbst. So werden repressive schulische Strukturen (z.B. Leistungsdruck, Versagerproduktion) in unserem Forschungsansatz sehr wohl berücksichtigt – allerdings als Elemente des institutionellen Kontextes.

² Die Studie wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und im Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ der Universität Bielefeld von einem interdisziplinär besetzten Team durchgeführt: Birgit Holler-Nowitzki, Heinz Günter Holtappels, Ulrich Meier, Ulrike Popp, Klaus-Jürgen Tillmann. Es bestand eine Kooperation mit einem Parallelprojekt an der TU Dresden (Leitung: Wolfgang Melzer).

werden uns hier auf die Befunde der Schülerbefragung konzentrieren, und dabei die von Schüler(innen) selbstausgeübten physischen und psychischen Gewalthandlungen fokussieren. Die übrigen Ergebnisse unserer Forschung können an anderer Stelle nachgelesen werden (vgl. Meier et al. 1995; Holtappels u. Meier 1997; Popp 1997; Tillmann et al. 1999). In einer für das Land Hessen repräsentativen Untersuchung wurden im Herbst 1995 in verschiedenen Regionen des Landes insgesamt 3540 Schüler(innen) (jeweils ganze Schulklassen) im Alter von 11 bis 17 Jahren (Schuljahrgänge 6, 8 und 9 bzw. 10) aus 24 ausgewählten Schulen standardisiert befragt. Dabei wurden sämtliche Schulformen in der Sekundarstufe I (in Hessen: Haupt- und Realschulen, Kooperative Gesamtschulen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Sonderschulen für Lernhilfe) entsprechend ihrem Schüleranteil berücksichtigt. Bevor wir zu der angekündigten Analyse außerschulischer und innerschulischer Risikofaktoren Schule kommen, scheint es uns notwendig, in knapper Form über Erscheinungsformen und Häufigkeiten zu informieren: Wie oft kommen welche Gewalthandlungen vor? Und: Ist das Gewaltniveau in den Schulen seit den 70er Jahren angestiegen?

1.1 Erscheinungsformen und Häufigkeiten

Um zu ermitteln, wie häufig sich Schüler(innen) gewalttätig verhalten, haben wir vor allem mit der Methode des „Selbstreports“ gearbeitet: Die Schüler(innen) wurden in einer anonymen Befragung gebeten anzugeben, wie häufig sie in den letzten zwölf Monaten bestimmte Gewalthandlungen selbst ausgeübt haben. Die Abbildungen 1 und 2 geben einen Überblick – und zeigen zugleich eine Rangreihe der Handlungsweisen. Dabei wird deutlich: Die alltägliche, besonders häufig vorkommende Gewalt ist eher verbal, sie äußert sich in Beschimpfungen und Beleidigungen bis hin zum psychischen „Fertigmachen“. Etwa 12% der Schüler(innen) betreiben dies sehr intensiv („mehrmals wöchentlich“, „fast täglich“). Diese Verhaltensformen finden sich in allen Schulformen etwa gleich häufig, und die Mädchen stehen dabei den Jungen kaum nach.

Anders ist die Situation bei körperlichem Gewalteinsatz: Je stärker die Gewalthandlungen mit körperlichen Attacken verbunden sind, je gravierender die Auswirkungen auf die Opfer sind, desto seltener kommen entsprechende Delikte vor: Während noch 32% angeben, sich im letzten Jahr mit anderen geprügelt zu haben, geben „nur“ noch 11% an, andere bedroht zu haben. Bei diesen „harten“ Gewaltdelikten ist dann auch der Anteil der Schüler(innen), die hier immer wieder als „Täter“ auftreten („mehrmals wöchentlich“, „fast täglich“), sehr gering: Bei den körperlichen Gewaltattacken liegt er jeweils bei etwa 3%. Unsere Untersuchung zeigt somit, daß als häufige, intensive Gewalttäter nur eine sehr kleine Gruppe von (ganz überwiegend) männlichen Schülern auftritt. Solche Verhaltensformen – insbesondere wenn sie strafrechtlich relevant sind (Körperverletzung, Erpressung) – kommen deutlich seltener vor als psychische Gewalthandlungen, sie werden vor allem von Jungen begangen, dabei gibt es deutliche Schulformunterschiede: Das höchste Maß an physischer Gewalt finden wir in den Sonderschulen für Lernhilfe, ein sehr niedriges Level in den Gymnasien, sowohl Haupt-

und Realschulen wie Gesamtschulen liegen dazwischen. Das damit auch eine entwicklungspsychologische Komponente verbunden ist, zeigen die Verlaufskurven: Wir finden die höchsten Werte im 8. und 9. Jahrgang, danach nimmt insbesondere die körperliche Gewaltausübung wieder ab. Überraschend für viele ist unser Befund, daß es zwischen der Schulgröße und der Gewaltbelastung *keinen* Zusammenhang gibt. Und gegen allzu schlichte Vorstellungen von „Tätern“ und „Opfern“ spricht unser Befund, daß etwa 50% der „Täter“ auch schon als „Opfer“ in Erscheinung getreten sind – und umgekehrt.

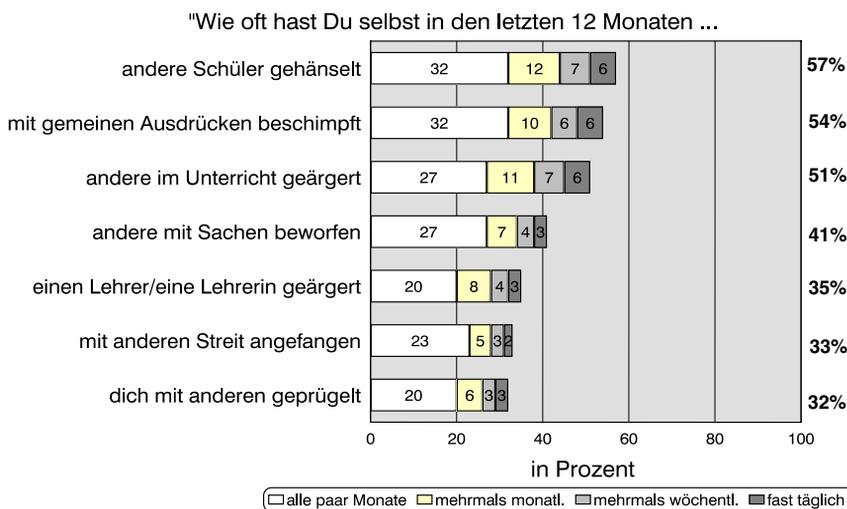


Abb. 1: Schülerselbstreport (Teil 1)

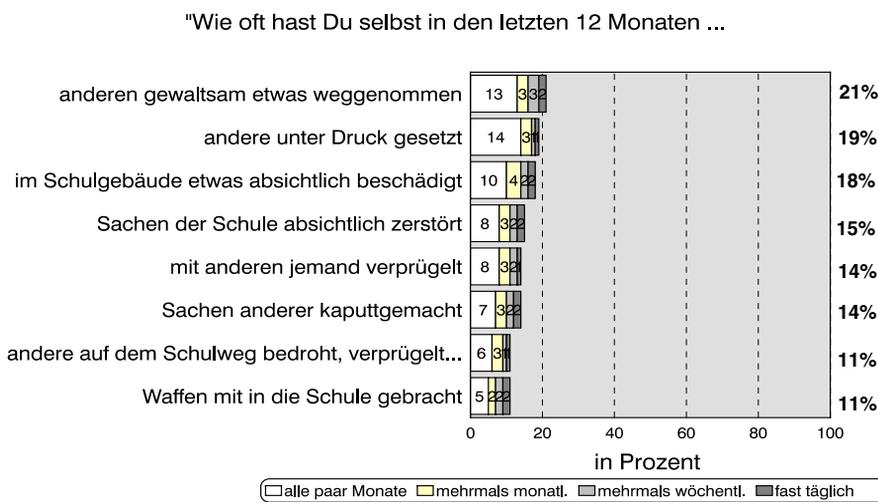


Abb. 2: Schülerselbstreport (Teil 2)

Setzt man unsere Ergebnisse in Beziehung zu dem öffentlich erzeugten Bild einer „Gewaltflut“ an den Schulen, so läßt sich feststellen: Insbesondere harte körperliche Attacken – aber auch Erpressungen und Waffenbesitz – kommen in den allermeisten Schulen nach wie vor recht selten vor. Der Anteil der Schüler(innen), die häufig in dieser Weise auftreten, liegt zwischen 3% und 5%. Eine solche Feststellung mag einerseits beruhigend klingen, darf andererseits jedoch nicht mißverstanden werden: Es gibt sehr wohl Schulen, an denen sich die Probleme konzentrieren, an denen häufig gewaltförmige Auseinandersetzungen auch eskalieren. Auch wir haben in unserer Erhebung solche Schulen getroffen. Doch sie sind alles andere als „typisch“.

1.2 Zunahme von Gewalt seit den 70er Jahren?

In der öffentlichen Diskussion wird immer wieder behauptet, Gewalthandlungen an Schulen hätten im Zeitverlauf, insbesondere seit den 70er Jahren, massiv zugenommen. Deshalb sei die Lage an den meisten Schulen schlimmer als je zuvor. Weil aber die empirischen Studien der 90er Jahre alle nur als Querschnittuntersuchungen angelegt werden konnten, lassen sich gesicherte Aussagen kaum treffen. Beklagt wird an dieser Stelle immer wieder, daß es an den hierzu notwendigen Längsschnittstudien fehlt (vgl. z.B. Fuchs 1996, S. 10). Um dieses methodische Defizit zu kompensieren, haben wir unsere Studie an einer Stelle zu einer Längsschnittstudie erweitert.³ Dabei knüpfen wir bei der Untersuchung über „abweichendes Verhalten in der Schule“ an, die von Brusten und Hurrelmann (1973) vorgelegt wurde. Deren Datengrundlage ist eine Schülerbefragung, die 1972 bei Acht- bis Zehntkläßlern in der Stadt Bielefeld durchgeführt wurde. Wir haben etwa ein Drittel der 1972 gestellten Fragen in unseren Schülerfragebogen (1995) aufgenommen, so daß im Rahmen einer „follow-up“-Studie ein Zeitvergleich über 23 Jahre möglich wird. Weil unsere hessische Stichprobe des Jahres 1995 der Bielefelder Stichprobe von 1972 sehr nahe kommt, sind hier methodisch gut gesicherte Vergleichsaussagen möglich.⁴ Abbildung 3 zeigt anhand eines Beispiels – der Körperverletzung durch Schlägerei – welche Veränderungen zwischen 1972 und 1995 zu beobachten sind.

Die Ergebnisse zeigen, daß die übergroße Mehrheit der 13- bis 16jährigen weder 1972 noch 1995 an solchen Delikten beteiligt ist – doch die gewalttätige Minderheit ist deutlich größer geworden: Während es 1972 nur 2% „Mehrfachtäter“ gab, waren es 1995 knapp 6%. Dies läßt sich – wenn man ein Interesse daran hat – in dramatisierende Formeln von einer „Verdoppelung“ oder „Verdreifachung“ bringen. Allerdings: Der Anteil der Jugendlichen, die eine hohe Zahl von Delikten zugeben, hat sich nur geringfügig erhöht. Eine solche Datenlage – hier am Beispiel der Körperverletzung

³ Mittlerweile liegt eine weitere Längsschnittstudie vor, die „aggressives und delinquentes Verhalten“ bei 13-17jährigen Jugendlichen im Zeitabstand von acht Jahren (1988-1996) untersucht (vgl. Mansel u. Hurrelmann 1998).

⁴ Zu den methodischen Einzelheiten dieser follow-up-Studie vgl. Tillmann et al. (1999, S. 135ff.).

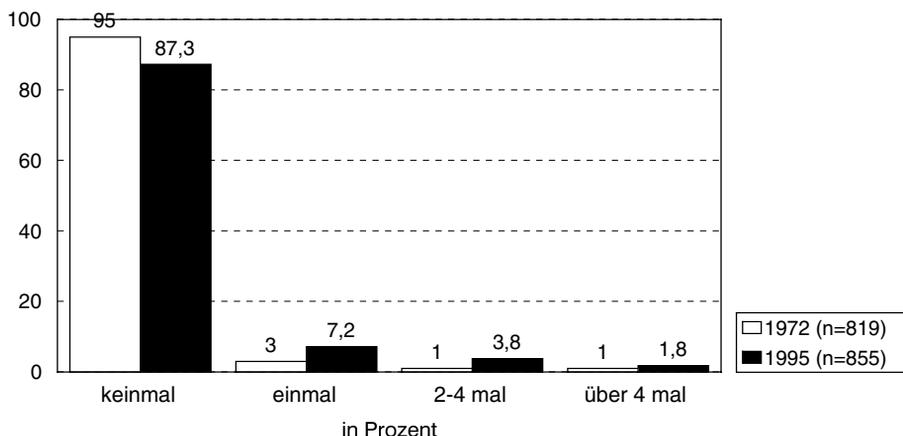


Abb. 3: „Eine Schlägerei mitgemacht und dabei jemanden zusammengeschlagen und arg zugerichtet“*

* Selbstreport über delinquente Handlungen bei Schülerinnen und Schülern („Hast Du selbst in den letzten 12 Monaten folgendes getan?“)

demonstriert – findet sich auch bei Vandalismus und Diebstahl. Stets gilt, daß die Minderheit der „Täter(innen)“ größer geworden ist, daß jedoch auch 1995 jeweils zwischen 85% und 90% der Befragten solche Handlungen „nie“ vollzogen haben. Bei aller Vorsicht gegenüber der Aussagekraft dieses Zeitvergleichs – geben die Daten doch einen deutlichen Hinweis darauf, daß „abweichendes Verhalten“ bei Schülern zwischen 13 und 16 Jahren in den letzten 23 Jahren zugenommen hat. Zugleich zeigen diese Daten aber auch, daß es sich hierbei – 1972 wie 1995 – um das Verhalten einer recht kleinen Minderheit handelt. Nicht übersehen werden darf dabei allerdings, daß die Steigerung in den Hauptschulen deutlich höher liegt als in den Gymnasien (vgl. Tillmann et al. 1999, S. 147ff.).

2 Risikofaktoren für Gewalthandlungen von Schüler(innen)

Im folgenden geht es darum, die sozialen und psycho-sozialen Risikofaktoren im schulischen und außerschulischen Umfeld zu ermitteln, die im Zusammenhang mit gewaltförmigen Verhaltensweisen von Schüler(innen) stehen. Der Begriff „Risikofaktoren“ verweist darauf, daß es um mögliche Prädiktoren für Gewalthandlungen von Schüler(innen) geht, nicht aber um Ursachen im engeren Sinne. Realiter können verschiedene außerschulische und innerschulische Risikofaktoren gemeinsam oder einzeln auftreten; sie lassen sich dann als „Bedingungskonstellationen“ bezeichnen und weisen auf die Verflechtung der einzelnen Risikofaktoren hin. Mit anderen Worten: Die im folgenden aufzuzeigenden Risikofaktoren (bzw. die sich daraus ergebenden Bedingungskonstellationen) *müssen durchaus nicht* bei allen Schüler(innen) auftreten, die

sich gewaltförmig verhalten. Eine oder mehrere der aufgezeigten Risikofaktoren werden allerdings relativ häufig zu finden sein.⁵

2.1 Außerschulische Risikofaktoren

Die Erforschung der Bedeutung außerschulischer Sozialisationserfahrungen für gewaltförmige Verhaltensweisen basiert auf der Annahme, daß Schüler(innen) bereits vor der Schulzeit oder außerhalb der Schule Erfahrungen machen, die dann innerhalb des sozialen Raumes Schule zu gewaltförmigen Verhaltensweisen führen können. In den empirischen Analysen konnten in den drei Sozialisationskontexten von Familie, Gleichaltrigenbeziehungen und Medienkonsum jeweils spezifische Bedingungskonstellationen herausgearbeitet werden, die das Gewaltverhalten von Schüler(innen) beeinflussen.

Innerhalb des *familialen* Sozialisationskontextes erwies sich ein restriktiver Erziehungsstil der Eltern als dominierender Risikofaktor sowohl für psychische als auch für physische Gewalt der Schüler(innen). Dieser ist gehäuft in einfachen sozialen Schichten zu finden, die sich durch ein niedriges Bildungsniveau der Eltern (ohne Schulabschluß) und durch unsichere Beschäftigungsverhältnisse kennzeichnen. Dem Risikofaktor eines restriktiven Erziehungsstiles steht ein von den Schüler(innen) als akzeptierend erfahrenes Familienklima gewaltmindernd gegenüber.

Innerhalb des Sozialisationskontextes der *Gleichaltrigen* erwiesen sich diejenigen Werthaltungen in den Freundesgruppen als gewaltbegünstigend, die aggressive Konfliktlösungen akzeptieren und befürworten; diese treten vermehrt in reinen Jungengruppen auf. Kontextübergreifende Analysen zeigen, daß gewaltbejahende Werthaltungen in den Freundesbeziehungen häufiger von Jugendlichen berichtet werden, die zugleich aus Elternhäusern mit einem restriktiven Erziehungsstil stammen. Für das Ausagieren gewaltförmiger Verhaltensweisen in der Schule erwiesen sich die Werthaltungen in den Freundesbeziehungen gegenüber dem elterlichen Erziehungsstil als dominierender Risikofaktor. Die gewaltbefürwortenden Werthaltungen in den jugendlichen Cliquen und ein restriktiver Erziehungsstil der Eltern stellen somit zwei Risikofaktoren für Gewaltverhalten bei Schüler(innen) dar, die statistisch nicht unabhängig voneinander auftreten.

Zum dritten wurde der *Medienkonsum* auf seine gewaltbegünstigenden Einflüsse untersucht. Dabei erwies sich die reine Zeitdauer des Fernseh- und Videokonsums als relativ bedeutungsarmer Risikofaktor. Demgegenüber zeigte sich die Auswahl und der

⁵ Die in der Studie differenziert erhobenen Einzelitems der sozialisatorischen Kontextdaten wurden für die Bedingungsanalysen nach inhaltlichen wie methodischen Kriterien skaliert bzw. gebündelt. Desgleichen wurde mit den Einzelitems zu einzelnen Gewalthandlungen (vgl. Tab. 1 und 2) verfahren. Diese Herangehensweise ermöglichte sowohl die inhaltliche Einbeziehung und Bündelung einer Vielzahl von Einzelinformationen wie auch die Verknüpfung der Skalen in multivariaten korrelativen Analyseverfahren, um die unterschiedlichen Perspektiven des außerschulischen und des schulischen Sozialisationskontextes miteinander verknüpfen zu können.

Umgang mit elektronischen Medien als weit aussagekräftiger: In konflikthafter Auseinandersetzung mit Eltern werden häufig Verbote des Fernseh- und Videokonsums ausgesprochen – aber auch von den Jugendlichen überschritten. Der Konsum von Gewaltfilmen stellt sich als ein weiterer Risikofaktor für das Ausagieren gewaltförmiger Verhaltensweisen in der Schule dar. Er findet sich gehäuft bei Jugendlichen, die – mit einem eigenen Videogerät ausgestattet – die Verbote ihrer Eltern überschreiten. Nicht die Konflikte selbst, sondern der restriktive Umgang mit diesen erweist sich als gewaltbegünstigend. Auch hier zeigt sich kontextübergreifend der familiäre Hintergrund als verhaltensregulierend: In einfachen sozialen Schichten finden sich entgegen der finanziellen Verhältnisse häufiger Video- und Fernsehgeräte im Besitz der Kinder, und es werden Konflikte um das Konsumverhalten der Heranwachsenden stärker mit restriktiven Verboten „gelöst“ als in den höheren.

Insgesamt erweist sich damit der familiäre Hintergrund als stark einflußgebend auf das aktuelle Verhalten der Schüler(innen); dies gilt sowohl für das Gewaltverhalten innerhalb der Schule als auch in der Auswahl der Freunde und im Umgang mit elektronischen Medien. Hierbei verweist das Bildungsniveau der Eltern sowie ihr Beschäftigungsverhältnis auf ungleiche soziale Lagen, die sich auch als Schichten- oder Klassenunterschiede beschreiben lassen. Damit ist sowohl das Erziehungsverhalten der Eltern wie auch die Ausstattung mit elektronischen Medien verknüpft. Ungleiche soziale Lebenslagen und die damit verbundene unterschiedlichen familialen Milieus beeinflussen auf diese Weise auch das aktuelle Verhalten der Jugendlichen im schulischen Kontext.

2.2 *Schulische Risikofaktoren*

Die Untersuchung zum schulischen Umfeld von gewaltförmigen Verhaltensweisen der Schüler(innen) folgt der Logik, daß innerhalb der Schule für die Schüler(innen) unterschiedliche Bedingungen vorliegen, die das Ausagieren gewaltförmiger Verhaltensweisen fördern oder mindern. Ausgehend von der Annahme, daß die in der Schule gemachten Erfahrungen die Handlungen und Einstellungen ihrer Schüler(innen) mitbeeinflussen, wurden einzelne Merkmale des sozial-ökologischen Schulkontextes auf ihre Bedeutsamkeit für gewalttätiges Verhalten von Schüler(innen) untersucht.

Der Vergleich der einzelnen Schulformen verdeutlicht, daß sowohl bei den physischen als auch bei den psychischen Gewaltausübungen die höchsten Werte in Schulen für Lernhilfe festzustellen sind, während sich in Gymnasien die geringste Belastung mit Schülergewalt zeigt; Gesamtschulen und Haupt- und Realschulen liegen im mittleren Bereich. Bei der psychischen Gewalt sind die Differenzen zwischen den Schulformen recht gering, so daß die Annahme schulformspezifischer Arten der Konfliktlösung aufgrund institutioneller Einflüsse in unserer Untersuchung, zumindest was psychische Gewalt anbelangt, relativiert werden muß. Verbale Attacken und psychisches Drangsalieren bestimmen „gelegentlich“ die Umgangsformen in *allen* Schulformen. Bei der physischen Gewalt fallen die Differenzen deutlicher aus, bewegen sich insgesamt aber auf einem geringeren Niveau als die psychischen Gewalthandlungen.

Insgesamt wird deutlich, daß die mit der Schulform (und vor allem dem Schulzweig⁶) korrespondierende soziale Schülerzusammensetzung für die Gewaltbelastung einzelner Schulen mitentscheiden kann. Dort, wo sich überproportional viele Schüler(innen) mit Lernproblemen und Schulversagen befinden, sind auch die Formen des Konfliktlösungs- und Problembewältigungshandelns der Jugendlichen in höherem Maße von aggressiven Mustern geprägt. Im Hinblick auf Gewalt erweist sich damit die Schulform – als Indikator für Schullaufbahn- und Leistungsniveaus und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft – als nicht zu unterschätzende Schlüsselvariable des sozialökologischen Kontextes, in dem einzelne Schulen arbeiten.

Unsere Ergebnisse verweisen darüber hinaus auf die Qualität und spezifischen Merkmale der sozialen Beziehungen zwischen den Schüler(innen) sowie zwischen den Lehrer(innen) und den Schüler(innen) für das Ausmaß an Gewalt. Im Bereich der Lernkultur erwies sich vor allem ein schülerorientierter Unterricht als gewaltmindernd. Aber auch die Verknüpfung der Lerninhalte mit der Lebenswelt der Schüler(innen), ein förderndes Lehrerengagement sowie schülerangemessene Leistungsanforderungen können der Gewaltausübung entgegenwirken.

Beim Sozialklima der Schule kann die von den Schüler(innen) erlebte Restriktivität in der Regelanwendung seitens der Lehrer(innen) als dominante, Gewalt verstärkende Einflußgröße angesehen werden. Desweiteren können Desintegrationserfahrungen in der Klasse, die fehlende soziale Einbindung in den Klassenverband und in geringer Form Konkurrenzerfahrungen als Risikofaktoren genannt werden. Die Existenz von Lehrer-Schüler-Beziehungen, in denen persönliche Akzeptanz erlebbar wird, kann der Ausübung von Gewalt handlungen entgegenwirken. Innerhalb der Schule steht die Qualität des sozial-erzieherischen Klimas in ausgeprägter Weise mit gewaltförmigen Verhaltensmustern in Zusammenhang. Einschränkend-disziplinierendes Erziehungsverhalten und die Neigung von Lehrkräften, „Missetäter“ öffentlich zu etikettieren, fördert in bedeutsamem Maße die Ausübung körperlicher wie verbaler Gewalt handlungen. Das, was manche Schulen mit autoritär-straftenden Maßnahmen abzustellen hoffen, kann offenbar eher ins Gegenteil umschlagen und zur Verschärfung beitragen. Weniger Gewalt zeigt sich vor allem in einem Schulklima, das durch ein förderndes Lehrerengagement und gute Sozialbeziehungen geprägt ist. Eine schülerorientierte Lernkultur, die Bezüge zu den Lebenswelten und Interessen ihrer Schüler(innen) beinhaltet, Leistungsüberforderung vermeidet und prinzipielle Lernerfolgchancen gewährt, scheint hingegen geeignet, gewalttätiges Verhalten zu mindern.

Das Ergebnis an dieser Stelle ist ambivalent einzuschätzen: Es konnte gezeigt werden, daß eine reformpädagogisch orientierte Lernkultur und ein zugewandtes, um Integration bemühtes Schulklima positive Auswirkungen haben. Eine solche schulische Umwelt wirkt gegenüber Gewaltaktivitäten von Jugendlichen dämpfend und abfedernd. Doch zugleich macht die z.T. bescheidene Stärke dieser statistischen Zusammenhänge deutlich, daß dieser Einfluß begrenzt ist.

⁶ In Hessen führen Kooperative Gesamtschulen getrennte Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweige. Und in kombinierten Haupt- und Realschulen bestehen ebenfalls die Schulzweige nebeneinander.

2.3 Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert?

In den vorangegangenen Kapiteln haben wir aufgezeigt, in welchen Sozialisationsfeldern sich welche Risikofaktoren auffinden lassen: Bedingungen der Lebenswelt, die dazu führen, daß Heranwachsende sich innerhalb der Schule häufiger als andere gewalttätig verhalten. Unsere Analyse hat gezeigt, daß es solche Einflüsse in allen Lebensbereichen der Heranwachsenden gibt. Die Lebenssituation und das Erziehungsklima in der Familie, die Cliqueneinbindung und der Medienkonsum haben sich dabei als bedeutsame außerschulische Risikofaktoren erwiesen; der Besuch bestimmter Schulformen und eine ungünstige Ausprägung von Schulkultur und Sozialklima stellen die wichtigsten innerschulischen Risikofaktoren dar. Doch wie stark unterscheiden sich die verschiedenen Faktoren in ihrem Einfluß? Zugespitzt geht es um die Frage, in welchem Verhältnis die in die Schule „importierte“ Gewalt zu der „selbst produzierten“ (bzw. intern verstärkten) Gewalt steht. Um diese Frage zu bearbeiten, haben wir eine schrittweise multiple Regressionsrechnung durchgeführt. *Physische Gewalt* (Selbstreport) steht in diesem Modell als abhängige Variable, deren unterschiedliches Auftreten erklärt werden soll. Zur Erklärung werden die angesprochenen Variablen der außerschulischen und der innerschulischen Umwelt herangezogen. Weil für den schulischen Bereich die Vielzahl der erhobenen Variablen nur schwer überschaubar ist, fassen wir diese zu Faktoren zweiter Ordnung zusammen.⁷ Für die schulische Umwelt konstruieren wir somit drei übergreifende Faktoren:

- *Lernkultur*, bestehend aus den fünf Einzelskalen „schülerorientierter Unterricht“, „Lebensweltbezug der Inhalte“, „förderliches Lehrerengagement“, „Leistungsdruck“ und „Erfolgschancen“;
- *Sozialklima: Ausgrenzung*, bestehend aus den fünf Einzelvariablen „Soziale Etikettierung“, „Außensteiter“, „Restriktivität der Regelanwendung“ sowie „Desintegration“ und „Konkurrenz“ in der Schüler-Schüler-Beziehung;
- *Sozialklima: Zusammenhalt*, bestehend aus den zwei Skalen „Soziale Bindung“ und „Soziale Kohäsion“ in der Schüler-Schüler-Beziehung.

Für das außerschulische Feld werden die (als Likert-Skalen operationalisierten) Variablen, die sich in den bisherigen Analysen als wichtige Risikofaktoren erwiesen haben, direkt in die Modellrechnung eingebracht:

- *familiäre Restriktivität*,
- *Medienkonsum: Gewalt-, Porno- und Horrorfilme*,
- *aggressive Konfliktlösung (Werteklima in der Freundesgruppe)*.

Abbildung 4 zeigt die Ergebnisse dieser Modellrechnung, die (signifikanten) Regressionskoeffizienten neben den Pfeilen beschreiben die Stärke des jeweiligen Einflusses. Dabei muß allerdings auch hier einschränkend angemerkt werden, daß die Daten aus

⁷ Ein weiterer Grund für die Zusammenfassung dieser Einzelvariablen liegt in ihrer Kollinearität. Aufgrund ihrer starken linearen Abhängigkeit untereinander liefern sie häufig sehr ähnliche Informationen.

einer Querschnittstudie stammen, so daß sich Ursache-Wirkungs-Beziehungen nicht „beweisen“, sondern lediglich theoretisch plausibel unterstellen lassen.

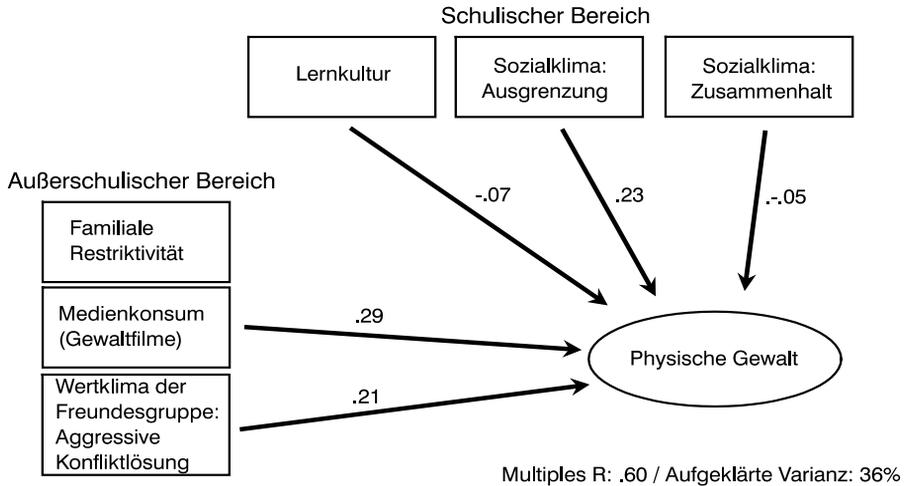


Abb. 4: Relativer Einfluß schulischer und außerschulischer Faktoren für die Ausübung physischer Gewalt

Die Pfeile machen zunächst deutlich, daß es einen erheblichen Einfluß gibt, der aus dem außerschulischen Bereich stammt. Dabei erweist sich – für uns durchaus überraschend – eine spezifische Form des Medienkonsums als besonders bedeutsam: das häufige Sehen von Gewalt-, Horror- und Pornofilmen (Beta .29). Einen ähnlich hohen Einfluß übt die Wertorientierung in der Peer-Group aus: Herrscht dort eine Bereitschaft zur „aggressiven Konfliktlösung“ vor, so wirkt sich dies deutlich auf die Häufigkeit schulischer Gewaltausübungen aus (Beta .21). Das restriktive Familienklima übt in diesem Modell hingegen keinen eigenen Einfluß aus.⁸ Die Einflüsse aus dem schulischen Feld sind geringer, aber keineswegs vernachlässigenswert. Besonders stark wirken all die Faktoren des Sozialklimas, die für die Schüler(innen) mit der Gefahr von Ausgrenzung verbunden sind: fehlende Anerkennung bei Mitschülern, etikettierendes und restriktives Verhalten der Lehrer(innen), scharfe Konkurrenz unter den Schüler(innen) und eine selbst empfundene Außenseiterposition – all diese Elemente befördern Gewalthandlungen in der Schule ganz erheblich (Beta .23). Positive Wirkung – allerdings in deutlich abgeschwächter Intensität – haben der soziale Zusammenhalt zwischen den Schüler(innen) (Beta -.05) und eine förderliche Lernkultur (Beta -.07). Zu berücksichtigen ist schließlich, daß insbesondere die außerschulischen Wirkfaktoren (Medienkonsum, Cliquenklima) sehr stark geschlechtsspezifisch eingefärbt sind, so daß ein erheblicher indirekter Einfluß des Faktors „Geschlecht“ besteht. Dieses Modell er-

⁸ Ein solches Familienklima fällt sehr häufig mit der Zugehörigkeit zu aggressiven Cliquen zusammen, so daß man hier von einem indirekten Einfluß ausgehen muß. Dieser statistische Zusammenhang bedarf allerdings noch der inhaltlichen Erklärung.

klärt insgesamt 36% der Varianz von „physischer Gewalt“ in der Schule und leistet damit eine vergleichsweise gute Aufklärung. Welche Konsequenzen für die zu formulierenden *pädagogischen* Perspektiven lassen sich daraus ziehen?

Zum ersten zeigt sich, daß alle monokausalen Erklärungsversuche in die Irre gehen: Es gibt nicht die eine Hauptursache für problematisches Schülerverhalten, sondern wir haben es mit einem komplexen Wirkgefüge (und damit auch mit vielen Beteiligten) zu tun. Deshalb kann es auch nicht eine einzige, besonders erfolversprechende pädagogische Maßnahme geben; vielmehr wird man wohl auf vielfältige und je spezifisch ausgearbeitete Programme setzen müssen.

Zum zweiten wird deutlich, daß die eingangs gestellte Frage nach den Quellen schulischer Gewalthandlungen mit einem klaren Sowohl-Als-auch zu beantworten ist. Es gibt erhebliche außerschulische Einflüsse – und damit „importierte“ Gewalt –, aber auch innerschulische Faktoren provozieren oder verstärken Gewalthandlungen bei den Heranwachsenden. Somit ist die von Lehrkräften häufig vertretene Meinung, die Probleme würden ausschließlich extern (in der Familie, der Clique, der Gesellschaft) produziert und die Schule werde dann davon überwältigt, so nicht haltbar: Der schulische Anteil ist klar erkennbar – und er ist so groß, daß pädagogische Maßnahmen in der Schule gute Erfolgsaussichten haben.

Zum dritten ist erkennbar, welch erhebliche Bedeutung in diesem Problemfeld die sozialen Beziehungen – insbesondere die zwischen den Jugendlichen – haben: Wer sich innerhalb der Schule von den Mitschüler(innen) angenommen fühlt, und wer außerhalb der Schule aggressive und intolerante Cliquen meidet, der ist für Gewalthandlungen nicht mehr sehr anfällig. Dies verweist darauf, daß pädagogische Bemühungen nicht nur auf die offizielle Seite von Schule zielen dürfen, sondern immer auch das informelle Beziehungsgeflecht der Schüler(innen) in den Blick nehmen müssen.

3 Perspektiven der Prävention

Unsere Untersuchung verdeutlicht vor allem, daß das Gewaltverhalten, das eine Minderheit von Schüler(innen) zeigt, sowohl schulexterne als auch schulinterne Ursachen hat. Es ist nicht – wie in der Schulpraxis häufig behauptet wird – ausschließlich „importiert“, sondern hat auch viele „hausgemachte“ Gründe. Zwar spielen *außerschulische* Einflüsse hier eine ganz erhebliche Rolle – insbesondere das restriktive Erziehungsklima in der Familie, die Einbindung in aggressive Cliquen und der häufige Konsum von gewalthaltigen Filmen. Jugendliche, die unter solchen Verhältnissen leben, verhalten sich in der Schule besonders häufig gewalttätig. Doch es gibt daneben auch bedeutsame *inerschulische* Einflüsse: Ausprägungen der schulischen Umwelt, die Gewaltverhalten verstärken oder gar hervorrufen.

Für unsere Überlegungen zur Prävention ist an diesem Ergebnis der folgende Aspekt besonders wichtig: Weil die schulische Lernumwelt einen erheblichen Einfluß auf das Gewaltverhalten der Schüler(innen) besitzt, läßt sich durch Veränderung dieser Lernumwelt auch Einfluß nehmen. Im folgenden sprechen wir deshalb vor allem die *inerschulischen* Risikofaktoren für Gewaltverhalten an – und fragen zugleich, welche päd-

agogischen Maßnahmen in der Schule eine gewaltmindernde Wirkung haben könnten. Unsere Präventionsvorschläge orientieren sich dabei unmittelbar an den soeben referierten Forschungsbefunden.

3.1 *Die Lernkultur entwickeln*

Unsere Daten zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen Gewalthandeln der Schüler(innen) und verschiedenen Faktoren der schulischen Lernkultur. Insbesondere ein schülerorientierter Unterricht und ein erkennbarer Lebensweltbezug der Inhalte auf der einen und ein förderndes Lehrerengagement und geringer Leistungsdruck auf der anderen Seite wirken sich „gewaltdämpfend“ aus. Daraus läßt sich folgern, daß auch unter präventivem Aspekt ein Unterricht anzustreben ist, der sich durch didaktisch-methodische Phantasie, durch individualisierte Lernzugänge und Lernformen und durch eine Vielfalt der Lernorte und Lerngelegenheiten kennzeichnen sollte. Schülerorientierung heißt dabei auch, in vielfältiger Weise die lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen aufzugreifen. Von Bedeutung für die Entwicklung der Lernkultur sind zudem einerseits Wahl- und Neigungsangebote, die auch für Schüler(innen) mit schwachen Fachleistungen Anerkennungen und Lernmotivation schaffen, andererseits „Schulprojekte“, die praktisches Handeln und soziale Erfahrungen, authentische Begegnungen und Ernstsituationen ermöglichen.

Unsere Befunde deuten darauf hin, daß fehlende Förderungsanstrengungen der Schule und der einzelnen Lehrkräfte eine wichtige Schlüsselvariable für das Aufkommen eines hausgemachten Gewaltpotentials ist. Ein durch förderndes Lehrerengagement geprägtes Lernklima, das Schülerzuwendung und Lernunterstützung, Interesse am Lernfortschritt und Vermeidung von Überforderung beinhaltet, ist nach unseren Ergebnissen erkennbar dazu geeignet, Gewalthandeln zu dämpfen. Zugleich zeigen sich hohe Gewaltquoten fast durchgängig in solchen Schulformen, die Schüler(innen) mit erheblichen Lern- und Leistungsschwächen aufnehmen, also vor allem Hauptschulklassen und Sonderschulen für Lernbehinderte. Sowohl die vom Regelsystem abgesonderten Schüler(innen) als auch jene, die in der Regelschule nicht den leistungsbezogenen Durchschnittsanforderungen genügen, zeigen demnach in signifikant höherem Maße aggressive Tendenzen als die übrige Population. Angesichts solcher Befunde kann gefolgert werden, daß ein beachtenswerter Risikofaktor für Gewalt minimiert würde, wenn es gelänge, die Zahl negativer Leistungskarrieren deutlich zu reduzieren.

3.2 *Das Sozialklima verbessern*

Besonders starke Zusammenhänge konnte unsere Analyse zwischen Merkmalen des sozialen Klimas in der Schule und dem Gewalthandeln der Schüler(innen) zu Tage fördern. In den *Schüler-Schüler-Beziehungen* geht die Erfahrung sozialer Desintegration sowie fehlender sozialer Bindung an die Lerngruppe mit psychischen und physischen

Gewaltformen überaus deutlich einher. Und auch dort, wo es an Gruppenzusammenhalt mangelt oder sich ein konkurrenzorientiertes Klima in der Lerngruppe zeigt, steigt das Risiko von Schülergewalt. Was das Klima im *Lehrer-Schüler-Verhältnis* anbetrifft, so sind aggressive Verhaltensformen dort deutlich geringer, wo die Schüler(innen) gut mit Lehrpersonen auskommen und von ihnen ernst genommen werden, also Akzeptanz und Wertschätzung das Lehrerverhalten bestimmen. Ein wichtiges Präventionsmittel liegt demnach darin, soziale Bindungen zu stärken. Das bedeutet, die Entwicklung stabiler Schülerfreundschaften zu fördern und auf ein pädagogisch taktvolles Lehrer-Schüler-Verhältnis zu setzen. Schüler(innen) benötigen zudem leistungsbezogene und soziale Anerkennungen, nicht zuletzt auch das Gefühl, mit ihren Eigenarten in der Lerngruppe erwünscht zu sein. Ein solches Sozialklima kann z. B. durch Schulfahrten und Schullandheimaufenthalte so gefördert werden, daß dadurch auch Gewalterscheinungen reduziert werden.

Restriktivität im Erziehungsverhalten der Lehrer(innen), rigide Regelanwendung und Disziplinierung begünstigen ein gewaltförderndes Sozialklima. Die starken Zusammenhänge zwischen disziplinierend-einschränkendem Lehrerverhalten und dem Gewalthandeln der Schüler(innen) lassen sich als Indiz für einen interdependenten Aufschaukelungsprozess interpretieren, in dem nicht nur aggressive Handlungsmuster der Jugendlichen notgedrungen massive Lehrerreaktionen auslösen, sondern letztlich ein autoritär-disziplinierendes Klima wiederum gewaltförmige Bewältigungsmuster hervorruft. Prävention könnte hier zunächst einmal Verhaltenstraining für Lehrkräfte bedeuten. Ein besonders etabliertes Trainingsprogramm für Lehrkräfte (als Arbeit im Tandem) ist das „Konstanzer Trainingsmodell“ (Tennstädt et al. 1991).

3.3 *Etikettierungen vermeiden*

Unsere Ergebnisse zeigen, daß es einen harten Kern von Mehrfach- oder Dauertätern gibt. Dabei handelt es sich zwar insgesamt gesehen um eine verhältnismäßig kleine Gruppe von 5-7% der Jugendlichen, die aber aufgrund der Intensität ihres Verhaltens in manchen Schulen zur erheblichen Belastung werden können. In einigen Schulen (und dort: in bestimmten Klassen) konnte unsere Studie eine Konzentration solcher gewaltaktiven Schüler(innen) ausmachen. Es läßt sich aufzeigen, daß es sich hierbei zum erheblichen Teil um Gewalt handelt, die in Schulen hineingetragen und damit gleichsam „importiert“ wurde. Daß die Schule trotz dieses externen Einflusses an dem Gewaltaufkommen jedoch keineswegs unbeteiligt ist, zeigen unsere Daten ebenfalls. Sie verweisen nämlich darauf, daß die Schule (genauer: ihre Lehrkräfte) auf schwierige Dispositionen und Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen oft nicht angemessen reagiert. So gibt es eine Minderheit von knapp 10% der Schüler(innen), die auf die folgenden Statements hochzustimmend antworten:

- „Auch wenn ich nichts ausgefressen habe, hat man mich immer gleich in Verdacht.“
- „Ich kann mich so gut benehmen wie ich will, man glaubt immer nur Schlechtes von mir.“
- „Ich glaube, die meisten Lehrer(innen) haben mich schon aufgegeben.“

Diese Schüler(innen) haben den Eindruck, von den Lehrkräften, aber auch von den Mitschüler(innen) ausschließlich in einem negativen Licht gesehen, selektiv verdächtigt und entsprechend behandelt zu werden. Sie fühlen sich negativ etikettiert, als „Übeltäter“ oder „Versager“ stigmatisiert. Diese Prozesse der sozialen Etikettierung erweisen sich in unserer Studie als besonders bedeutsam für die Erklärung des Gewalthandelns von Jugendlichen, die statistischen Zusammenhänge sind hier mit am höchsten. Das bedeutet: Jugendliche, die in der Schulöffentlichkeit strafenden und stigmatisierenden Behandlungen seitens der Lehrkräfte und der Mitschüler(innen) ausgesetzt sind oder in der Schule eine spürbare Außenseitersituation einnehmen, weisen deutlich höhere Gewaltquoten als andere auf. Präventiv gewendet heißt dies: Nicht alle, vor allem nicht erste, Auffälligkeiten bedürfen pädagogischer Aufmerksamkeit; Entstigmatisierung beginnt mit dem Rückbau restriktiver Normierungen und Überregelung zugunsten dialogischer Konfliktbearbeitung in der Lerngruppe.

3.4 Regeln etablieren und Grenzen setzen

Schüler(innen) verletzen immer wieder schulische Regeln, sie tun dies entweder fahrlässig oder aber taktisch möglichst geschickt; und Lehrer(innen) gehen klugerweise nicht auf jeden Regelverstoß ein, den sie bemerken; denn ein restriktives Einklagen der Regeln durch die Lehrkräfte würde nur zusätzliche Aggressionen schüren. Doch wo sind dabei Grenzen von „Liberalität“ anzusiedeln? Wann ist statt dessen entschiedenes Eingreifen, wann sind eventuell auch Strafen erforderlich? Hier gilt u.E. als grundlegende Norm: Die Schule ist ein Ort, an dem die körperliche Unversehrtheit des einzelnen zu achten ist; und an dem Auseinandersetzungen diskursiv und nicht mit Gewalt auszutragen sind. Mit dem Eingreifen oder Nicht-Eingreifen von Lehrkräften in Gewaltsituationen steht somit ganz praktisch zur Disposition, welches Verhalten in einer Schule als „akzeptabel“ gelten kann. Wenn z. B. Prügeleien oder sexuelle Attacken unter den Augen der Lehrkräfte stattfinden dürfen, werden sie damit de facto legalisiert. Damit es nicht zu solchen Desorientierungen kommen kann, müssen Lehrer(innen) hier deutliche Grenzen – und damit klare Orientierungsmaßstäbe für Jugendliche – setzen. Daß Lehrer(innen) bei Gewalthandlungen einschreiten, ist im übrigen auch eine klare Erwartung innerhalb der Schülerschaft. Nun bestätigen unsere empirischen Ergebnisse aber, daß es offensichtlich eine gar nicht so kleine Minderheit von Lehrkräften gibt, die – etwa bei Prügeleien auf dem Schulhof – lieber wegschaut. Nach Aussagen der Schüler(innen) greifen bei schweren Prügeleien 27% der Lehrkräfte überwiegend *nicht* ein, bei sexuellen Attacken sind es sogar 39%. Dieses Nicht-Eingreifen erfolgt, obwohl die Lehrkräfte die entsprechende Gewaltsituation wahrgenommen haben. Vor diesem Hintergrund plädieren wir entschieden dafür, daß Lehrkräfte auch in diesem Bereich ihren Erziehungsauftrag entschlossener als bisher wahrnehmen, indem sie die Abläufe an ihrer Schule wachsam beobachten, indem sie eingreifen und Grenzen setzen, indem sie die Etablierung gewaltverhindernder Regeln befördern. Dies ist ein Anspruch, der sich sowohl an die einzelne Lehrkraft als auch an das Kollegium insgesamt richtet.

3.5 Die Kooperation im Stadtteil suchen

Die in außerschulischen Sozialisationsfeldern produzierten und somit in die Schule importierten Gewaltpotentiale verdeutlichen indes auch die Grenzen schulinterner Prävention – und damit auch die Grenzen des Lehrerhandelns. Diese werden erkennbar an jenen Forschungsbefunden, die das Gewalthandeln von Schüler(innen) mit problematischen familiären Erziehungsmustern sowie mit der Einbindung der Jugendlichen in aggressive Cliquen in Verbindung bringen. Auf die hinter diesen Faktoren stehenden gesellschaftlichen Tendenzen der Individualisierung und Desintegration, auf die häufig damit verbundenen existentiellen Probleme von Arbeitslosigkeit, Armut und Deprivation hat die Schule keinen unmittelbaren Einfluß. Dennoch gibt es Möglichkeiten, auch Schüler(innen), die unter solch schwierigen Lebensumständen aufwachsen, zu stützen und zu stärken. Die Schule braucht hierzu allerdings Partner, um mit ihnen Probleme gemeinsam anzugehen. Bereits entwickelte Konzepte bestehen in der stadtteil- und gemeinwesenbezogenen Arbeit, wobei die Kooperation mit Jugendarbeit und Jugendhilfe im Mittelpunkt einer gewaltpräventiven Arbeit stehen könnte.

Bei massiven Gewaltproblemen, die im Stadtteil und in den zugehörigen Schulen offenbar werden, haben sich Interventionen bewährt, bei denen eine „Stadtteilkonferenz“ eine zentrale Rolle spielt: Alle Institutionen und Einrichtungen, die im weiteren Sinne mit Jugendlichen zu tun haben (insb. Freizeitheime, Kirchengemeinden, Jugendhilfe, Ausländerbehörden, Schulen, Jugendverbände, Sportvereine, Polizei) setzen sich an einen Tisch und analysieren die Lage im Stadtteil (vgl. Grüner 1995). Dadurch entsteht zunächst einmal für die einzelnen Institutionen ein umfassendes Bild der Situation, und Möglichkeiten eines abgestimmten Vorgehens können konkret erörtert werden. Sodann wird ein Handlungskonzept entworfen, bei dem sowohl unmittelbar wirksame Interventionen (z. B. Repressalien gegen aktive Jugendbanden) genauso eine Rolle spielen wie mittel- und langfristige Präventionsmaßnahmen (z. B. Verbesserung des Freizeitangebots).

3.6 Fazit: Prävention als Entwicklung der Schulkultur

Wenn es um pädagogische Maßnahmen zur Minimierung von Gewalt geht, dann steht die Schule in einem spezifischen Spannungsfeld: Unsere empirischen Ergebnisse zeigen, daß ein erheblicher Teil der Gewalt, die sich in der Schule äußert, „importiert“ wird; die dahinter stehenden außerschulischen Lebensumstände, die bei den Jugendlichen die Neigung zu Gewalthandlungen fördern, sind durch *schulische* Präventionsprogramme kaum erreichbar. Zugleich haben wir aber auch aufgezeigt, daß die Bedingungen und Abläufe in der Schule selbst eine gewaltproduzierende oder -stützende Qualität annehmen können. Das Sozialklima und die Lernkultur, aber auch Versagenserlebnisse und Ausgrenzungsprozesse sind hierbei von besonderer Bedeutung. Gewaltprävention in der Schule kann und muß sich auf die Wirkfaktoren konzentrieren, die durch schulisches Handeln auch erreichbar sind. Anders formuliert: Man wird von der Schule aus keine Familientherapie betreiben können, aber gegen Schulversagen und

etikettierendes Lehrerverhalten läßt sich sehr wohl etwas unternehmen. Es geht somit vor allem darum, die Schule selbst so zu verändern, daß die dort ausgemachten Risikofaktoren für Gewaltverhalten an Wirkungskraft verlieren. Damit ist die Gewaltprävention in der Schule vor allem als Entwicklung der Schulkultur, als Verbesserung des Sozialklimas, als Minderung von Ausgrenzung zu betreiben; aber auch intervenierende, kontrollierende und therapeutische Maßnahmen sind in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus kann die Schule durch Kooperation mit anderen Einrichtungen (insb. der Jugendhilfe) ihre präventive Arbeit sinnvoll erweitern. All diese Vorschläge bedeuten keineswegs, daß wir nun die flächendeckende Einführung einer „Anti-Gewalt-Pädagogik“ propagieren. Im Gegenteil: Die differenzierte Betrachtung der einzelnen Schulen, ihrer Probleme und Entwicklungspotentiale ist angeraten. Ob und in welcher Intensität gesonderte Maßnahmen sinnvoll sind, hängt sehr stark von der Gewaltbelastung der einzelnen Schule ab. Aber für alle Schulen gilt: Die Entwicklung einer schülerorientierten Lernkultur und eines Sozialklimas, das Ausgrenzungen vermeidet, ist der wohl wirksamste Beitrag zur Gewaltprävention.

Literatur

- Brusten, M.; Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. München.
- Fuchs, M. (1996): Die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen. Manuskript. Eichstätt.
- Grüner, M. (1995): Jugendbanden im Stadtteil. In: Melzer, W. et al. (Hg.): Gewaltlösungen (Friedrich-Schülerheft 1995), Velber, S. 44–46.
- Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. (Hg.) (1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München.
- Holtappels, H.G.; Meier, U. (1997): Gewalt an Schulen – Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas. Die Deutsche Schule, Heft 1/97, S. 50–62.
- Mansel, J.; Hurrelmann, K. (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 50 (1): 78–109.
- Meier, U.; Melzer, W.; Schubarth, W.; Tillmann, K.-J. (1995): Schule, Jugend und Gewalt. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 2, S. 168–182.
- Popp, U. (1997): Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München, S. 215–232.
- Tennstädt, K.-Ch.; Krause, F.; Humpert, W.; Dann, H.-D. (1991): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag. Bern.
- Tillmann, K.-J.; Holler-Nowitzki, B.; Holtappels, H.G.; Meier, U.; Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München.

Anschrift der Verfasser: Dipl.-Psych. Ulrich Meier, Prof. Dr. paed. Klaus-Jürgen Tillmann, Fakultät für Pädagogik, AG 4, Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld.