

Preuss-Lausitz, Ulf

Gewalterfahrung und Gewaltprävention. Eine Evaluation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe

Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 47-60



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Gewalterfahrung und Gewaltprävention. Eine Evaluation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 47-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273189 - DOI: 10.25656/01:27318

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273189>

<https://doi.org/10.25656/01:27318>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ulf Preuss-Lausitz

Gewalterfahrung und Gewaltprävention

Eine Evaluation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe

Im Jahr 1990 legten Schwind u.a. im staatlichen Auftrag umfangreiche Bände zur Gewaltforschung vor. Hurrelmann und Feltes haben darin auf der Grundlage der relativ wenigen empirischen deutschen Studien untersucht, wie das *Ausmaß von Gewalt von Kindern und Jugendlichen* zu beurteilen sei. Diese Studien waren der Auftakt zu einer Vielzahl empirischer und oft vergleichender Studien zu den Fragen, ob „Gewalt bei Kindern zunimmt“ und in welchem Maß sie sich in den Schulen niederschlägt. Manche Bundesländer verpflichten seither ihre Schulen, Gewaltvorfälle regelmäßig ihrer Dienstbehörde differenziert zu berichten. Im Bundesland Berlin zeigt die seit 1999 geführte entsprechende Statistik steigende Zahlen. Dabei ist unklar, ob dies auf die größere Mitteilungsbereitschaft der Schulen zurückzuführen ist oder ob es sich um eine tatsächliche Zunahme von Gewalt handelt. Folgt man wichtigen deutschsprachigen Studien (Holtappels u.a. 1997, Martin 1999, Schubarth u.a. 2000, Melzer u.a. 2004), dann bleibt die Antwort offen. Zwar wird eine Zunahme einzelner extremer physischer Gewaltvorkommen beobachtet, insgesamt aber ein Anwachsen von Gewalt unter Kindern und Jugendlichen bezweifelt. Unstrittig ist, dass Gewalt eher in Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen und körperliche Gewalt eher bei Jungen zu beobachten ist.

Der *Begriff Gewalt* löst in der öffentlichen wie in der pädagogischen Diskussion zunehmend andere Kategorien ab. Er bezieht sich zum einen auf individuelles Verhalten, im Begriff gewaltorientiert außerdem auf eine psychische Disposition oder eine Haltung, die die machtorientierte Durchsetzung eigener Interessen oder Impulse ausdrückt. Der Aggressionsbegriff der Psychologie wird inzwischen häufig synonym zu „gewaltorientiert“ verwendet, ohne dies immer zu begründen (vgl. Bierhoff/Wagner 1998). In der Sonderpädagogik wird außerdem mit dem Begriff „verhaltensgestört“ bzw. „verhaltensauffällig“ gearbeitet, der sich teilweise mit „gewaltorientiert“ überdeckt (Mutzeck 2000). Überwiegend wird unter „Gewalt“ in der neueren Literatur sowohl absichtsvoll körperlich schädigendes Verhalten als auch Sachbeschädigung (Vandalismus), Beraubung, psychischer Druck (Mobbing, Bullying), Beleidigung und Drohung verstanden. Während es sich bei diesem „breiten“ Gewaltbegriff um Verhalten von Einzelnen handelt, ist mit dem Begriff der „strukturellen Gewalt“ die Beeinträchtigung durch Institutionen oder Umstände gemeint, die Individuen in ihrem Entfaltungspotenzial aufgrund von Gruppenmerkmalen (Geschlecht, Ethnie, Arbeit, Sozialraum u.a.) beeinträchtigen, auch ohne Absicht (Galtung 1975). Schließlich soll darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Elterngewalt und Staatsgewalt als Ausdruck legitimer und bestimmter Durchsetzungsrechte gegenüber den Kindern bzw.

den Staatsbürgern einen Gewaltbegriff kennt, der nicht notwendigerweise negativ konnotiert ist.

Zeitgleich mit den schulischen Gewalt-Untersuchungen sind eine Vielzahl *präventiver und intervenierender Konzepte* erprobt und in zahlreichen Schulen eingeführt worden. Dabei geht es entweder um die generelle Verbesserung des Klassen- und Schulklimas, um Ansprechpartner für Schüler und Lehrer bei Auseinandersetzungen, um das Training von Konfliktregelungen oder um die Vernetzung von schulischen mit außerschulischen Hilfesystemen (vgl. u.a. Jefferys/Noack 1995, Melzer 2003, Olweus 2002, Walker 1997, Winter u.a. 1997). Es verwundert nicht, dass solche Ansätze vorwiegend in jenen Schulen eingeführt werden, in denen die allgemeine schulische und berufliche Perspektive Jugendlicher problematisch ist. Die Frage ist nicht nur, ob solche Maßnahmen die gewünschten – Gewalt reduzierenden – Wirkungen haben, sondern *wie die Jugendlichen solche Maßnahmen erleben und selbst mitgestalten können*. Verbessert sich dadurch nicht nur das soziale Lernen, sondern steigt auch die allgemeine Schulzufriedenheit? Wäre dies so, dann entstünden damit auch bessere Voraussetzungen für kognitive Lernprozesse und für Schulabschlüsse.

In diesem Beitrag soll am Beispiel einer Sekundarschule einerseits gezeigt werden, wie Jugendliche gewaltpräventive Maßnahmen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Gewalterfahrung bewerten; andererseits soll deutlich werden, wie eine Schule sich mit externer Unterstützung selbst evaluieren und daraus praktische Schlüsse ziehen kann. Nicht zuletzt zeigt der Bericht, dass Einzelschule und Hochschule durch die Verbindung von Evaluation und Projektstudium voneinander lernen können.

1. Wege und Fragen einer „Schule gegen Gewalt“

Eine Berliner Gesamtschule, die in einem sozialen Brennpunkt liegt, engagiert sich in ihrem Schulprogramm „aktiv gegen Gewalt!“ und hat verschiedene Gewalt reduzierende Maßnahmen erprobt¹:

- *Streitschlichter*: Ab dem 8. Schuljahr werden jährlich etwa 20 Streitschlichter fünf Tage in einer Bildungsstätte ausgebildet. Sie sind für freiwillige Streitschlichtung in jeweils jüngeren Jahrgängen zuständig und übernehmen Patenschaften für einzelne Klassen jüngerer Jahrgänge.
- *Konflikthelfer*: Sie greifen vor allem bei Streit auf dem Schulhof ein, sind mit einem Ausweis gekennzeichnet und werden ab dem 7. Schuljahr ausgebildet.
- *BVG-Schülerbegleiter*: Sie werden ab 7. Schuljahr von Verhaltenstrainern der Polizei und von der BVG (Berliner Verkehrsbetriebe) drei Tage ausgebildet und fahren mit ihrem üblichen Linienbus zur und von der Schule. Sie sind erkennbar an Mütze und Weste.
- *Clearingstelle*: Eine Raum für Schüler, die wegen Störungen aus dem Unterricht verwiesen werden. Dort bespricht der „Clearing-Lehrer“ mit den Jugendlichen den Vorfall und versucht zu klären und zu vermitteln.
- „*Coolness-Training*“: Jugendliche, die in Konflikten auffallen, werden inmitten anderer Schüler von erwachsenen Trainern und jugendlichen Ko-Trai-

1 Auf Wunsch der Schule wird die Anonymität gewahrt.

nern hart nach den Ursachen und Folgen ihres Verhaltens befragt und sollen so ruhiger und reflexiver werden. Die Maßnahme wird hier nicht in die Evaluation einbezogen, weil sie vorläufig ausgesetzt wurde.

Alle Maßnahmen sind in ein *Schulkonzept* eingebettet, das die Bedeutung der Schülervvertretung und ein enges Verhältnis zu den Eltern betont, die Pflege des Schulhauses und des Geländes hervorhebt und insgesamt ein tolerantes, gewaltfreies Schulklima schaffen möchte.

Schulleitung, Lehrerkonferenz, Schüler- und Elternvertretung wollten die *Bewertung dieser Maßnahmen* durch alle Schülerinnen und Schüler kennen lernen und baten den Verfasser, eine entsprechende Evaluation durchzuführen. Die Schule war unsicher, ob ihre Maßnahmen über einen kleinen Kreis der Schüler hinaus überhaupt bekannt und ob sie anerkannt sind. Außerdem empfanden viele Lehrkräfte die sprachlichen Umgangsweisen der Jugendlichen untereinander als ruppig, ja gewalttätig; ist das auch deren Selbstwahrnehmung? Wie groß ist der Anteil der Jugendlichen, die im Sinne des oben genannten breiten Gewaltbegriffs als Täter und als Opfer einzuschätzen sind? Wie groß ist der Leidensdruck unter den Jugendlichen selbst und welche Vorschläge haben sie zur Verbesserung der Situation?

Lehramts- und Magisterstudierende eines erziehungswissenschaftlichen Seminars zum Thema Gewalt und Schule konnten bei der Fragebogenentwicklung, dem Pretest in einer Klasse, der Durchführung und bei der Diskussion der Ergebnisse einbezogen werden. Der Fragebogen enthält sowohl geschlossene als auch offene Fragen; letztere zielen vor allem auf Vorschläge zur Verringerung sprachlicher und physischer Gewalt². Die Befragung wurde im November/Dezember 2004 in allen 24 Klassen der Jahrgänge 7 – 10 durchgeführt. Sie dauerte eine Schulstunde und war zuvor allen Eltern schriftlich angekündigt worden. Verweigerungen gab es keine; die Bewertung der Befragung, die am Ende des Fragebogens von den Schülern erbeten wurde, war außerordentlich positiv. Von den 409 teilnehmenden Jugendlichen (Jungen 54 %) haben 68 % einen Migrationshintergrund; dieser ist dadurch definiert, dass zu Hause eine nichtdeutsche Sprache ausschließlich oder zusätzlich zu Deutsch gesprochen wird. Die Auswertung (u.a. mit SPSS) wurde mit Qualifikationsarbeiten zweier Studierender (Sabine Bünger, Charlotte Hirschmann) verbunden. Die Ergebnisse sind der Lehrergesamtkonferenz, den Eltern- und den Schülersprechern auf Wunsch getrennt vorgestellt und mit ihnen diskutiert worden. Eine Arbeitsgruppe der Schule bezieht die Ergebnisse und die damit verbundenen Empfehlungen in die Weiterentwicklung des Schulprogramms mit ein.

2. Schulzufriedenheit und Wohlfühlen in der eigenen Klasse

Wenn Jugendliche gern zur Schule gehen und sich in ihren Klassen wohlfühlen, dann hat dies gewaltreduzierende Effekte (Melzer u.a. 2004, S. 146). Bei pubertierenden Jugendlichen, zumal aus einem sozial belasteten Wohnumfeld mit hohem Migrantanteil, vermutet die Öffentlichkeit jedoch, dass viele von ihnen Schuldistanz haben. In einer bundesweiten repräsentativen Befragung gaben Eltern nichtgymnasialer Sekundarschüler (Haupt- und Realschüler in Ost

2 Der Fragebogen kann unter www.ewi.tu-berlin.de heruntergeladen werden.

und West) zu 22 – 29 % an, dass ihre Kinder immer „gern zur Schule“ gingen; für 58 – 63 % traf dies nur teilweise zu, und bei 13 – 18 % sagten die Eltern, ihre Kinder gingen gar nicht gern zur Schule (Holtappels u. a. 2004, S. 26).

Die Jugendlichen unserer Schule äußern sich wie folgt:

Tab. 1: Schulzufriedenheit und Wohlfühlen in der Klasse (in v.H.)

	Immer/ Oft	Manch- mal	Selten/ Nie	Sign. Jg, J/M, Mig ³
Ich gehe gern zur Schule. (n = 404)	51,7	41,6	6,7	+Mig** Ju*
Ich fühle mich in der Klasse wohl. (n = 404)	54,9	37,7	7,4	+9/10**
Ich treffe Freunde aus der Klasse am Nachmittag. (n = 406)	21,7	53,2	25,1	+9/10**
Ich habe Streit in der Klasse. (n = 403)	4,7	30,8	64,5	–
Ich fühle mich in der Klasse eher allein (n = 389)	0,0	17,5	82,5	–

Die *allgemeine Schulzufriedenheit* ist erwartungswidrig deutlich günstiger als vergleichbare bundesdeutsche Daten aus Sekundarschulen dies erwarten lassen. Jugendliche mit Migrationshintergrund gehen signifikant noch lieber in die Schule! Auch das *Wohlfühlen in der eigenen Klasse* ist hoch. Es differiert nicht nach Geschlecht oder Migrationshintergrund. Drei Viertel aller Jugendlichen treffen auch in der Freizeit Freunde aus der Klasse. Nur wenige scheinen sich in den Klassen nicht wohl zu fühlen, eher in den 7. und 8. als in den höheren Klassen. Die soziale Integration, auch am Nachmittag, nimmt im Laufe der Sekundarstufe zu.

Die Schulzufriedenheit korreliert mit (guten) Schulleistungen ($p < 0.01$), die wir für die 8. – 10. Klasse über die von Schülern mitgeteilte Zugehörigkeit zu höheren Niveauekursen (F-E im Vergleich zu G-A)⁴ zu einem Indikator für bessere bzw. geringere Schulleistung zusammengefasst haben.

Neben dem allgemeinen Wohlfühlen in der eigenen Klasse und einer generell positiven Schuleinstellung ist die *Bewertung der Lehrer* von Bedeutung für das eigene Lernverhalten und hat zugleich Auswirkungen auf das soziale Klima.

3 Erläuterung der Abkürzungen: Sign.: Signifikanz. Dabei gilt: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$. Das Signifikanzniveau ist das Maß der Wahrscheinlichkeit (5 %, 1 %, 0,1 %), dass die Unterschiede zufällig sind. Jg: Jahrgangsstufe; J/M: Jungen/Mädchen; Mig: Kinder mit Migrationshintergrund, definiert über nichtdeutsche Familiensprache. +: häufiger; -: seltener.

4 An Berliner Gesamtschulen wurde ursprünglich in 1. Fremdsprache, Mathematik und Deutsch nach den Leistungsniveaus F-E-G-A differenziert. Inzwischen werden FE und GA häufig, je nach Option der Einzelschule, zusammengefasst. An der untersuchten Gesamtschule besteht eine Zweierdifferenzierung.

Wir haben eine Reihe von Urteilen über die Lehrer dieser Schule zur Diskussion gestellt:

Tab. 2: Einschätzungen des Lehrerverhaltens durch die Schüler (in v.H.)

	Immer/ Oft	Manch- mal	Nie	Sign. Jg, J/M, Mig
Die meisten Lehrer geben sich große Mühe. (n = 401)	49,6	42,1	8,2	+7.Jg*
Die meisten Lehrer versuchen, auf die Besonderheiten und Probleme der Schüler einzugehen. (n = 403)	37,0	53,1	9,9	-
Die meisten Lehrer fragen nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden werden soll. (n = 402)	33,6	54,7	11,4	+9. Jg*
Zu den meisten Lehrern habe ich großes Vertrauen. (n = 402)	27,6	51,5	20,9	+7.Jg**, +Ju*
Die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Meinung hören. (n = 398)	21,4	55,5	23,1	+7.Jg***
Der Umgang in der Schule zwischen Lehrern und Schülern gefällt mir gut. (n = 406)	20,7	56,7	22,7	-

Die meisten Jugendlichen *billigen ihren Lehrern differenzierte Bemühungen* und Offenheit im Umgang mit den Schülern zu. Anders sieht es aus mit „Vertrauen“, das sich aus Sicht der Jugendlichen auch auf das vertrauliche Gespräch über „private“ Lebensbereiche beziehen könnte. Hier zeigt sich erhebliche Reserviertheit, bei Mädchen deutlicher als bei Jungen. Immerhin ein Fünftel aller Befragten hat ein negatives Urteil über das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Wie in Abschnitt 6 gezeigt wird, dürfte sich diese Einschätzung teilweise mit abwertend erlebten Lehreräußerungen gegenüber Schülern erklären. Es fällt außerdem auf, dass die Siebtklässler noch stärker auf Lehrer vertrauen und zugleich vermuten, dass diese „immer nur eine bestimmte Meinung hören wollen“. Der Migrationsstatus spielt in der Lehrereinschätzung keine Rolle; d.h. die oben berichtete größere Schulzufriedenheit der Migrantenkinder ist nicht in einem positiveren Lehrerbild begründet. Großes Vertrauen zu Lehrern korreliert im Übrigen hochsignifikant ($p < 0.001$) mit der Aussage, gern zur Schule zu gehen (über eine Ursache-Wirkung-Richtung kann dabei nichts ausgesagt werden).

3. Das allgemeine Lebensgefühl der Jugendlichen

Um später kontrollieren zu können, *ob familiäre Erfahrungen mit Gewaltverhalten in der Schule zusammenhängen*, haben wir sowohl nach dem allgemeinen Verhältnis zur eigenen Familie als auch nach spezifischem häuslichen Umgang mit Erziehungskonflikten gefragt. Insgesamt fühlen sich 80 % immer zu Hause wohl, nur 5 % selten. Immerhin 14 % sagen, dass ihre Eltern sie nicht verstehen, 13 % geben an, dass diese sich selten Zeit für sie nehmen, und 14 % sagen, es komme selten vor, dass „Probleme in der Familie gemeinsam ge-

löst“ werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass etwa jeder sechste Jugendliche ein stark belastetes Verhältnis zu den Eltern hat⁵.

Dem entspricht, dass die *Zufriedenheit mit dem Leben* und der Zukunftsoptimismus bei etwa einem Zehntel aller Schüler eher gedämpft sind. Insbesondere die Mädchen geben überproportional häufiger an, mit ihrem Leben nicht zufrieden zu sein (10,2 % vs. Jungen 2,7 %), nur 44,1 % der Mädchen, aber 69,7 % der Jungen stimmen voll der Aussage zu „Ich bin zufrieden mit meinem Leben“ ($p < 0.001$). Der Zukunftsoptimismus unterscheidet sich nicht zwischen Migranten und Herkunftsdeutschen, auch nicht bei schwächeren Schulleistungen. In Bezug auf Berufsaussichten ist jedoch die Sorge aller mit 21% größer. Da es für diese Frage kaum vergleichbare Zahlen gibt, können diese Angaben kaum bewertet werden; sie werden jedoch später in Zusammenhang mit „Täter“- und „Opfer“-Verhalten gesetzt. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass 10 – 15 % aller Schülerinnen und Schüler aufgrund familiärer Belastungen unzufrieden sind und eher einen pessimistischen Blick auf die eigene Zukunft werfen.

4. Gewalterfahrungen – „Opfer“, „Täter“, „Opfer-Täter“ und „Unbeteiligte“

Wir haben in Anlehnung an Jugert u.a. (2000) und Kratzmeier/ Schneider (2003) vier Schülergruppen gebildet: „Opfer“, „Täter“, „Opfer-Täter“ und „Unbeteiligte“⁶. Die Gefahr der Pauschalisierung ist bei solch einer Eingruppierung groß. Die meisten Jugendlichen werden mal aktiv in Auseinandersetzungen verwickelt sein, mal eher Opfer, mal gänzlich unbeteiligt sein. Dennoch gibt es Extremgruppen, die überwiegend als „Täter“, als „Opfer“ oder als dauerhaft an verbaler und physischer Gewalt *unbeteiligt* gelten können. Ihre Erfahrungen und Einstellungen sind von besonderem Interesse.

Um abschätzen zu können, wie groß der Anteil jener Jugendlicher ist, die *Opfer* von verbalen oder körperlichen Übergriffen oder von Erpressung sind, wurden verschiedene Erfahrungen für den Zeitraum der letzten 6 Monate abgefragt.

Tab. 3 macht deutlich, dass rd. 80 % aller Jugendlichen dieser Schule nie *Opfer* von Drohungen, Erpressungen oder Prügel sind. Es scheint, dass Siebtklässler und Kinder deutscher Herkunft häufiger Opfer von Drohungen oder körperlichen Angriffen sind oder dies so empfinden. Verbale Hänseleien erfahren immerhin ein Drittel aller Schüler. Davon berichten Mädchen deutscher Herkunft häufiger als Mädchen nichtdeutscher Herkunft (oft: 22,4 % zu 5,4 %; $p < 0.01$). Hänseleien, Beleidigungen und Mobbing sind Hauptgegenstand von Opfererfahrung.

5 In einer für *deutsche* Familien repräsentativen Untersuchung haben Oswald/Boll (1992) eine hohe emotionale Übereinstimmung festgestellt und das „Ende des Generationenkonflikts“ proklamiert. Unsere Ergebnisse mit Jugendlichen, die überwiegend Migrantenfamilien angehören, zeigen tendenziell ein ähnliches, aber nicht ganz so ausgeprägtes Bild.

6 Als „Täter“ gelten Kinder, die mindestens in vier Bereichen der in Tab. 5 abgefragten Handlungen mit „mehrfach“ antworteten, als „Opfer“ entsprechend jene Kinder, die sich mehrfach als Objekte dieser Handlungen beschreiben.

Tab. 3: Gewaltumfang real: Schüler als Opfer (in v.H.)

Items	Mehr- mals	Einmal/ Selten	Nie	Sign. Jg, J/M, Mig
Jemand hat mich richtig gehänselt. (n = 402)	9,7	24,8	65,6	+Mä ohne Mig**
Ich bin von einer Mitschülerin / einem Mitschüler absichtlich körperlich verletzt worden. (n = 401)	7,5	13,2	79,3	+7.Jg*, +ohne Mig**
Jemand hat mir Prügel gedroht. (n = 403)	5,0	14,6	80,0	+ ohne Mig**
Jemand hat mich in der Schule beklaut. (n = 401)	3,0	21,4	75,6	–
Jemand hat mich so unter Druck gesetzt, dass ich gar nicht mehr in die Schule wollte. (n = 403)	2,0	7,9	90,1	–
Jemand hat verlangt, dass ich Sachen (Handy, Geld...) abgebe. (n = 402)	1,7	7,5	90,8	+Ju*
Ich bin mit einer Waffe bedroht worden. (n = 402)	1,0	7,0	92,0	+Ju**

Tab. 4: Gewaltumfang real: Schüler als Täter (in v.H.)

Items	Mehr- mals	Einmal/ Selten	Nie	Sign. Jg, J/M, Mig
Ich habe mich über andere lustig gemacht. (n = 397)	18,9	52,4	28,7	–
Ich habe andere so richtig beleidigt. (n = 401)	17,2	45,1	37,7	+Ju*
Meine Clique hat sich mit anderen geprügelt. (n = 402)	12,2	10,0	77,9	+Ju**, +Mig*
Ich habe jemanden absichtlich verletzt. (n = 397)	10,8	18,9	70,3	+Ju**
Ich habe andere verprügelt. (n = 399)	7,5	19,6	72,9	+Ju***
Ich habe ein paar Sachen in der Schule kaputt gemacht. (n = 402)	3,5	10,7	85,8	+Ju**
Ich habe anderen Sachen weggenommen. (n = 398)	3,0	10,1	86,9	–
Ich habe die Wände der Schule voll gesprayed/Scheiben gescratcht. (n = 402)	1,7	7,7	90,6	+Ju**
Ich habe Lehrer bedroht. (n = 402)	2,0	4,5	93,5	–

In diese Befragung ist ein wenig beachteter Aspekt einbezogen worden: die *Autoaggression*. 17,2 % berichten, dass sie sich „selbst in den letzten 6 Monaten mal absichtlich verletzt“ haben, davon 5,6 % mehrmals! Zwar kommt dieses Verhalten bei Mädchen erwartungsgemäß häufiger vor (23,5 % zu 12,3 %; $p < 0.01$), aber dass diese Angaben quantitativ so hoch und jedes 5. Mädchen und jeder 8. Junge betroffen sind, erschreckt. In der Gewaltdiskussion sollte diesem oft „unsichtbaren“ Phänomen mehr Beachtung geschenkt werden.

Wie Tab. 4 zeigt, sind *Täter* an der untersuchten Schule eine – dennoch bedenkliche – Minderheit:

Es kann davon ausgegangen werden, dass etwa 10 – 20 %, je nach Art der Handlung, als „Täter“ einzuschätzen sind, die gleiche Zahl als „Opfer“; viele Kinder sind jedoch „Täter-Opfer“, vor allem, wenn Drohungen, Beleidigungen und Mobbing einbezogen werden⁷. Etwa 11 % können als „Unbeteiligte“ angesehen werden. Erwartungsgemäß sind Jungen häufiger an physischer Gewalt beteiligt.

Migrationshintergrund ist kein signifikant differenzierendes Merkmal, d.h. Migrantenkinder dieser Schule sind nicht häufiger Täter. Mit einer Ausnahme: Sie sind an Cliquen-Prügeleien, die eher außerhalb der Schule stattfinden, signifikant häufiger beteiligt ($p < 0.05$). Das Gesamtergebnis widerspricht anderen Studien (vgl. Pfeiffer u.a. 1999) und könnte ein positives Ergebnis der gewaltreduzierenden und schülerorientierten Arbeit der Schule sein.

Der Schwerpunkt aggressiver Akte ist verbal: Mobbing, Drohungen, Beleidigungen. Die Hälfte aller Jugendlichen ist, nach eigenen Angaben, daran beteiligt. Das ist um so bedenklicher, als bekannt ist, dass all dies oft direkten körperlichen Auseinandersetzungen voraus geht. Sachbeschädigung und Lehrerbedrohung spielen dagegen quantitativ keine Rolle.

„Opfer“ zeigen im Vergleich zu den „Tätern“ unserer Studie signifikante Unterschiede: Sie

- ... sind unzufriedener mit dem Leben,
- ... sind pessimistischer in Bezug auf ein späteres privates Glück,
- ... fühlen sich in den Klassen weniger wohl und sind eher allein,
- ... haben ein geringeres Vertrauen zu Lehrern,
- ... glauben seltener, dass sie von den Lehrern ernst genommen werden,
- ... haben häufiger Angst, von Mitschülern verprügelt zu werden,
- ... haben sich häufiger selbst verletzt,
- ... sagen öfter, dass ihre Eltern sie nicht verstehen und dass Probleme in der Familie nicht gemeinsam gelöst werden,
- ... berichten öfter von elterlicher Gewalt ihnen gegenüber und
- ... berichten öfter, dass es den Eltern gleichgültig sei, „was ich denke und sage“.

⁷ In der niedersächsischen Gesamtschulstudie von Jugert u.a. (2000) und der schleswig-holsteinischen Studie von Hanewinkel/Knaack (1999) wird je nach enger oder weiter Fassung von 8 – 21 % Opfern (keine Geschlechterdifferenzen) und von 8 – 23 % Tätern (häufiger Jungen) ausgegangen. Das entspricht unseren Daten. – In der Studie von Lösel/Blieser (2003) werden rd. 5 % Opfer bzw. Täter angenommen.

„Unbeteiligte“ schneiden bei allen Dimensionen auffällig günstiger ab, sowohl in Bezug auf das Familienklima als auch in Bezug auf Schul-, Klassen- und Lehrerzufriedenheit.

„Täter“ fallen dadurch auf, dass sie häufig eine Mittelstellung zwischen „Opfern“ und „Unbeteiligten“ einnehmen. Auffällig ist jedoch, dass sie ... seltener gern zur Schule gehen als „Unbeteiligte“, ... sich aber genauso wohl in den Klassen fühlen wie „Unbeteiligte“, ... ein geringeres Vertrauen zu Lehrern haben als „Unbeteiligte“ und ... seltener glauben, von den meisten Lehrern ernst genommen zu werden, ... weniger Angst vor Prügel haben als „Opfer“ und „Unbeteiligte“, ... sich nicht häufiger selbst verletzen als „Unbeteiligte“, ... zu Hause weniger Bücher haben als die beiden übrigen Gruppen, ... bei allen Familienfragen zwischen „Unbeteiligten“ und „Opfern“ liegen, auch in Bezug auf Gewalt in der Familie und zuhören bzw. miteinander reden, ... von allen drei Gruppen am zukunftsoptimistischsten sind und ... in ihre Freundesgruppe integriert sind.

Die Jugendlichen wurden gefragt, wie sie sich am häufigsten *in Konfliktfällen verhalten*. Dabei sind die Items drei Gruppen zugeordnet: a) ignorieren, aus dem Feld gehen, reden; b) aggressiv allein reagieren; c) aggressiv mit Freunden reagieren; d) Hilfe holen. Der Unterschied zwischen „Unbeteiligten“, „Tätern“ und „Opfern“ ist durchweg signifikant⁸:

Tab 5: Konfliktverhalten von „Unbeteiligten“, „Tätern“ und „Opfern“ (in v.H)⁹ (n = 402)

	„Unbeteiligte“ ja	„Täter“ ja	„Opfer“ ja	Sign.
a) Ich tue so, als hätte ich nichts bemerkt.	11,9	18,9	50,0	**
a) Ich gehe lieber weg und mache nichts weiter.	32,6	25,3	71,4	**
a) Ich frage ruhig, was das soll.	86,4	56,0	71,4	**
b) Ich beschimpfe sie oder ihn.	22,5	53,5	7,1	***
b) Ich haue ihr oder ihm eine rein.	16,7	48,4	21,4	**
c) Ich hole Freunde und wir hauen zurück.	11,9	29,8	7,1	*
d) Ich sage einem Streitschlichter oder Konfliktshelfer Bescheid.	52,4	23,6	35,7	**
d) Ich sage einem Lehrer Bescheid, den ich mag.	65,1	44,9	71,4	*

Insgesamt kann angenommen werden, dass „Opfer“ die ungünstigsten familiären, sozialen und schulischen Lebensumstände erfahren. Sie gehen bei Kon-

⁸ Die Mittelgruppe der Täter-Opfer wird hier nicht dargestellt, ist jedoch in die Berechnungen einbezogen worden. Sie liegt durchweg in mittleren Bereichen zwischen Tätern und Opfern.

flikten am ehesten aus dem Feld, haben wenig Freundesunterstützung und stützen sich notfalls auf Lehrer. Sie haben eher ängstliche und teilweise selbst-aggressive allgemeine Haltungen (vgl. auch Jugert u.a. 2000; Kratzmeier/Schneider 2003; Lösel/Bliesener 2003, S. 178). „Täter“ sind dagegen darauf eingestellt, verbal oder physisch zurückzuschlagen, gern auch mit Freunden. Sie sind in Konflikten eher unverträglich und kontrollorientiert. Schüler-Streitschlichter und Lehrer spielen in solchen Situationen für sie eine geringere Rolle.

5. Bewertung von Gewalt durch die Jugendlichen selbst

Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen haben signifikant häufiger *Angst davor, von (älteren) Mitschülern verprügelt zu werden*, als Jugendliche der 9. und 10. Klassen. Dennoch ist dies auch im 7. und 8. Schuljahr mit 36 % bzw. 35 % eine Minderheit – im 10. Schuljahr fürchten dies immerhin noch 18 %. Schüler mit Migrationshintergrund äußern diese Angst seltener ($p < 0.01$). Wenn Migrantenkinder – Jungen und Mädchen – Angst haben, dann besonders vor einer (meist außerschulischen) Clique, während Kinder deutscher Herkunft eher vor Älteren aus der Schule Angst zeigen ($p < 0.01$).

Wie bewerten die Kinder einzelne Gewaltphänomene an ihrer Schule? Ihr Urteil ist eindeutig:

Tab. 6: Beurteilung von Gewalt durch die Schülerinnen und Schüler (in v.H.)

	Stimmt voll	Stimmt manchmal	Stimmt gar nicht	Sign. Jg. J/M Mig
In unserer Schule werden zu viele gemeine Wörter gesagt. (n = 396)	68,9	28,0	3,1	–
In unserer Schule werden zu viel Sachen von Schülern kaputt gemacht. (n = 402)	33,8	57,0	9,2	+8. Jg***; +Mä*
In unserer Schule wird zu viel geklaut. (n = 394)	31,0	52,5	16,5	+8. Jg.***
In unserer Schule gibt es zu viele, die andere bedrohen. (n = 399)	30,1	54,1	15,8	+Mä*
In unserer Schule gibt es zu viele, die andere verprügeln. (n = 404)	27,0	58,4	14,6	+Mä**

Es gibt nur eine Minderheit, die mit dem Verhalten der Schüler untereinander zufrieden ist. Ein Drittel kritisiert entschieden, dass zu viel gestohlen, geprügelt, zerstört und bedroht wird. Zwei Drittel finden, dass entschieden „zu viele gemeine Wörter“ gesagt werden, und nur wenige finden das gar nicht. In dieser Kritik unterscheiden sich weder Jungen von Mädchen noch die Jahrgangsguppen. Man ist gleichsam unzufrieden mit sich selbst – denn die Jugendlichen geben ja zugleich zu, selbst häufig solche „gemeinen Wörter“ zu sagen.

9 Frage: Was machst du, wenn dich ein Mitschüler oder eine Mitschülerin körperlich angreift? Mehrfachantworten möglich; Antwortvorgaben ja/nein pro Item.

Um herauszufinden, welche Wörter als „gemein“, als „richtig beleidigend“ empfunden werden, wurden die Jugendlichen gebeten sie aufzuschreiben (die Anonymität auch bei übelsten Ausdrücken wurde ausdrücklich betont). Es ergab sich eine sehr lange Liste von 448 Äußerungen. Wir haben sie nachträglich in 6 Gruppen unterteilt und typische Beispiele ausgewählt:

- *Herabwürdigung der Familie (50%)*: Hurensohn/-tochter; ich ficke deine Mutter; dein Vater/deine Mutter ist... fett, eine Schlampe, dumm.
- *Allgemeine individuelle Abwertung (25%)*: Schlampe; Arschloch; fick dich; Bastard; du stinkst; Zicke; Zuhälter.
- *Aussehen (12%)*: Fettkloß; Fett; Missgeburt; Schielauge; Gurke.
- *Zuordnung zu stigmatisierter Gruppe (11%)*: Scheiß Ausländer; Spast; Schwuchtel; Scheiß Ossi; Penner.
- *(unterstelltes) negatives Verhalten (2%)*: Streber; du bist verliebt; du bist einfach dumm.

Die Jugendlichen wissen gut, wer wie zu beleidigen ist; türkische oder arabische Jugendliche besonders durch Beleidigung der Familie, Migranten insgesamt als negativ konnotierte „Ausländer“ und alle durch die Infragestellung des (pubertären) Aussehens. Das Lernverhalten ist kaum Gegenstand der Peer-Peer-Beleidigung.

6. Kritik an Lehrersprache

Nicht nur die Sprache der Mitschüler ist Gegenstand der Kritik, sondern auch die der Lehrer. Eingangs wurde dargestellt, dass ein Fünftel aller Schüler den „Umgang zwischen Lehrern und Schülern“ nicht gut findet. Das mag auch mit Lehreräußerungen gegenüber Schülern zu tun haben, die als beleidigend erlebt werden (n = 259) – oft ohne dass die Lehrkräfte dies so gemeint haben. Auch sie kann man zu 6 Gruppen zusammenfassen:

- *Leistungsbereich und Zukunft (31%)*: Du bist dumm; du bist doof; du hast ja keine Ahnung; du wirst nie was erreichen.
- *Allgemeine Herabwürdigung (25%)*: Idiot; Faulpelz; das ist unterstes Niveau; sag mal, bist du besoffen; du kannst ja nichts; du wirst doch eh Toiletten putzen; du bist unerziehbar; Gehirnloser; Psycho.
- *Kollektive Urteile u.a. (16%)*: Es hat doch alles keinen Sinn mit euch; mit euch geht doch gar nichts.
- *Allgemeine Zurückweisung (12%)*: Halt die Klappe; Schnauze; geh nach Hause; darüber diskutiere ich nicht mit dir; spar dir deine Meinung.
- *Zuordnung zu stigmatisierter Gruppe (10%)*: Ausländer; du bist ja behindert; Sonderschüler.
- *Familie (6%)*: Deine Familie hat dich nicht richtig erzogen; kommst du aus der Gosse; Kopftuchtante; geh wieder in dein Land zurück, wo du herkommst.

Beleidigungen durch Lehrer sind aus der Sicht der Jugendlichen erkennbar in erster Linie auf schulische Erwartungshorizonte bezogen, aber auch auf unterstellte Eigenschaften. Die Vorschläge zur Verbesserung des Schulklimas beziehen sich denn auch auf mehr Freundlichkeit durch Lehrer.

7. Evaluation der gewaltreduzierenden Maßnahmen

An der Schule gibt es, wie eingangs dargestellt, Streitschlichter, Konfliktshelfer, die BVG-Schülerbegleiter und die Clearingstelle. Diese Einrichtungen sind in unterschiedlichem Maße *bekannt*:

Streitschlichter (zu 94,9%), Konfliktshelfer (zu 77,8%) und BVG-Schülerbegleitung (zu 69,3%) sind vergleichsweise bekannt; die Clearingstelle dagegen (zu 34,9%) weniger. Im 7. Schuljahr, nach vier Monaten Schulbesuch, ist die Clearingstelle („der Raum, wo Herr X sitzt, wenn man aus dem Raum geschickt wird“) und die BVG-Schülerbegleitung noch besonders unbekannt ($p < 0.001$).

Soweit die Maßnahmen jedoch bekannt sind, werden sie *sehr positiv bewertet*:

Zwischen 93% und 84% stimmen die Schüler der Aussage zu, dass Streitschlichter bzw. Konfliktshelfer bei Streitereien unter den Jugendlichen helfen können und finden es gut, dass sie im Bus begleitet werden. Die Einstellung zur Clearingstelle ist widersprüchlich: 84% begrüßen es, dass störende Mitschüler aus dem Unterricht zur Clearingstelle geschickt werden können – und 69% halten es doch für besser, nur vor die Tür gestellt zu werden (wenn sie selbst betroffen sind).

Opfer und Unbeteiligte begrüßen eher als Täter die gewaltpräventiven Maßnahmen der Schule. Auch die Effektivität („bringt was“) wird günstiger eingeschätzt ($p < 0.05$). Beide Gruppen scheinen zu erkennen, dass diese Maßnahmen ihnen besonders dienen.

8. Schülervorschläge zur Verringerung von Gewalt

Die Jugendlichen sollten Vorschläge machen, wie man Gewalt an der Schule und die verbreiteten und beklagten „gemeinen Wörter“ – das sind für sie zwei unterschiedliche Dinge – verringern kann. Wir haben die zahlreichen schriftlichen Äußerungen nachträglich gruppiert. Sie beziehen sich sowohl auf Mitschüler/innen als auch auf Lehrkräfte.

In Bezug auf die Mitschüler/innen ($n = 224$) lassen sich fünf vorgeschlagene Handlungsfelder ausmachen:

- *Strafe (43%)*: Tadeln; warnen; rausschmeißen; Geldstrafe in Klassenkasse; Hofdienst; Strafarbeit; Tadel, den man durch gutes Benehmen wieder weg bekommt.
- *Soziales Verhalten (31%)*: Sich mehr respektieren; zuhören; freundlicher sein; selbst weniger „Wörter“ benutzen; andere nicht provozieren, ruhiger sein.
- *Gespräche und Kommunikation (19%)*: Miteinander reden; öfter die Meinung sagen statt zu beleidigen; die ganze Schule soll sich kennen; über Bedeutung von Schimpfwörtern aufklären.
- *Kontrolle (4%)*: Mehr Aufsicht; mehr Konfliktshelfer und Streitschlichter; den Eltern Bescheid sagen.
- *Regeln (3%)*: Stopregeln einführen.

Einerseits erhoffen sich die Schüler eine Verbesserung durch Kontrolle und Strafe, andererseits durch direktes Gespräch und intensivere Kommunikation. Ganz offenkundig ist es auch in einer Schule mit gewaltpräventiven Maßnahmen nötig, dass innerhalb der Klassen, bezogen auf konkrete Einzelfälle, geredet wird und interne Regeln verabredet und gesichert werden.

Auch für die Lehrer haben die Schülerinnen und Schüler zahlreiche Vorschläge entwickelt ($n = 285$). Sie sollen nicht so viel schreien, nicht beleidigen, nicht aggressiv sein, die Meinungen der Schüler akzeptieren, selber keine „Ausdrücke sagen“, ebenfalls zu Streitschlichtern ausgebildet werden, ein Anti-Gewalt-Training machen und „auch untereinander freundlicher sein und sich ausspre-

chen“. Lehrersprache wird oft als respektlos erlebt. Vielen Lehrkräften ist diese Wirkung mancher Bemerkungen oft nicht bewusst.

9. Fazit der Schüler/innen-Evaluation: Schule ohne Gewalt?

Die Hauptfrage der Schule zu Beginn der Befragung, ob die gewaltreduzierenden Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern unterstützt werden, kann bejaht werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Lebensraum Schule als gewaltfrei erlebt wird. Zwar ist die Schulzufriedenheit hoch, das Vertrauen zu den Lehrern ebenfalls, jedoch wird vor allem der *sprachliche Umgang der Jugendlichen untereinander und von manchen Lehrkräften gegenüber den Schülern* als Belastung erlebt und kritisiert. Auch kann man feststellen, dass gerade jüngere Schüler häufiger Angst vor Herabwürdigung, Bedrohung und Prügel seitens Älterer in der Schule äußern. Nicht zuletzt ist festzuhalten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht überdurchschnittlich häufiger „Täter“ sind. Ein möglicher gegenteiliger Eindruck unter Lehrern kann dadurch entstehen, dass *absolut* Migrantenjugendliche häufiger in Konflikte verwickelt sind – sie stellen aber auch mehr als zwei Drittel der Schüler.

Die an dieser Schule eingeführten Maßnahmen wie BVG-Schülerbegleitung, Streitschlichtung, Konfliktshelfer und Clearingsstelle sind also hilfreich, reichen jedoch nicht aus. Es muss, und das gilt sicher auch für andere Schulen, über die schulische Alltagssprache und Alltagsbeleidigung offen gesprochen werden und zu klasseninternen Regeln kommen. Nicht zuletzt sollte die Aufmerksamkeit, neben den „Tätern“, stärker den „Opfern“ von Hänseleien, Bedrohung und körperlicher Gewalt gelten.

Literatur

- Bierhoff, Hans-Werner; Ulrich Wagner (Hg.) 1998: Aggression und Gewalt. Stuttgart: Kohlhammer
- Feltes, Thomas 1990: Gewalt in der Schule. Gutachten in Bd. III der Unabhängigen Regierungskommission (Gewaltkommission), Hg. v. Hans-Dieter Schwind, Berlin: Dunker u. Humblot, S. 319-379
- Galtung, Johan 1975: Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt
- Hanewinkel, Reiner; Reimer Knaack 1999: Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Forschungsstudie. In: Holtappels, Heinz Günter u.a., a.a.O., S. 299-313
- Holtappels, Heinz Günter; Wolfgang Heitmeyer, Wolfgang Melzer, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.) 1997: Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa
- Holtappels, Heinz Günter; 2004: Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 13, Weinheim und München: Juventa
- Hurrelmann, Klaus 1990: Gewalt in der Schule. In: Schwind, Klaus-Dieter u.a. a.a.O., Bd. III, S. 365-379
- Jefferys, Karin; Ute Noack 1995: Streiten, Vermitteln, Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichterprogramm für die Klassen 5 – 10. Lichtenau: AOL
- Jugert, Gert; Herbert Scheithauer, Peter Notz, Franz Petermann 2000: Geschlechterunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung, 4. Jg., H. 4, S. 231-240
- Kratzmeier, Melanie; Sven Schneider, 2003: Opfer und Täter schulischer Gewalt an Hauptschulen – Aktuelle Prävalenzen und Einfluss der stadtspezifischen Umwelt. In: Pädagogische Rundschau, 57. Jg., H. 5, S. 559-579

- Lösel, Friedrich; Thomas Bliesener 2003: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Bd. 20 des Kriminalistischen Instituts des BKA. Neuwied : Luchterhand
- Martin, Lothar R. 1999: Gewalt in Schule und Erziehung. Grundformen der Prävention und Intervention. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Melzer, Wolfgang (Hg.) 2003: Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen, Praxismodelle, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos
- Melzer, Wolfgang; Wilfried Schubarth, Frank Ehninger 2004: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Mutzeck, Wolfgang 2000: Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Olweus, Dan 2002: Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 3. korr. Aufl. Bern: Huber
- Oswald, Hans; Walter Boll 1992: Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 12. Jg., H. 1, S. 30-51
- Pfeiffer, Christian; Peter Wetzels, Dirk Enzmann 1999: Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. Forschungsbericht Nr. 80 des Kriminologischen Forschungsinstituts Hannover, Nov.
- Schubarth, Wilfried; Fritz-Ulrich Kolbe, Helmut Willems (Hg.) 2000: Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen: Leske & Budrich
- Schwind, Hans-Dieter (Hg.) 1990: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 3 Bde. Berlin: Duncker u. Humblot
- Walker, Jamie 1997: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I – Spiele und Übungen. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Winter, Frank; Svenja Taubner, Christoph Krause 1997: Jugendliche schlichten. Schriftenreihe der Deutschen Bewährungshilfe e.V. Bonn: Forum Verlag

Ulf Preuss-Lausitz, geb. 1940, Dr. phil., Grund- und Hauptsschullehrer, Dipl.-Soz.; Prof. für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Technischen Universität Berlin;

Anschrift: TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin;

Email preuss-lausitz@tu-berlin.de; b_sabine@gmx.de; charlotte.h@gmx.net.