

Holtappels, Heinz Günter; Meier, Ulrich

Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas

Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 50-62



Quellenangabe/ Reference:

Holtappels, Heinz Günter; Meier, Ulrich: Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 50-62 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309942 - DOI: 10.25656/01:30994

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309942>

<https://doi.org/10.25656/01:30994>

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, auführen, 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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

6

Dieter Weiland, Christoph Heuser, Ursula Dörger und Andreas Köpke:
Gegen den Abbau des Sozialstaats und eine Bildungsreform ohne politisches Bewußtsein

In der Diskussion um Schulprofile und die Entwicklung der Einzelschulen scheint vergessen zu werden, daß es einen engen Zusammenhang gibt zwischen einer Politik zur Entsolidarisierung der Gesellschaft und einem Bildungswesen, das diese Entwicklung durch Konkurrenz und Aufspaltung legitimieren soll. Mit dem Abbau des Sozialstaates wird auch das „Bürgerrecht auf Bildung für alle“ bedroht, das als wesentliches Merkmal einer demokratischen Gesellschaft einzulösen ist.

Hans-Georg Herrlitz

10

Einhundert Jahre „Die Deutsche Schule“

Wie kann man eine Zeitschrift feiern, die das gesegnete Alter von 100 Jahren erreicht hat? Soll sie in einem auf Werbung zielenden Kongreß demonstrieren, daß sie doch eigentlich ganz jung geblieben sei, oder soll sie – zumal angesichts ihres für manchen sicher etwas veraltet klingenden Namens – lieber stillhalten, damit niemand merkt, wie greisenhaft sie geworden ist? – Die Schriftleitung hat sich zu dem Kompromiß durchgerungen, ihr dienstältestes Mitglied mit einem Beitrag zu beauftragen, in dem über den bisherigen Weg berichtet und über den künftigen Lebensweg der „Deutschen Schule“ nachgedacht wird.

Hanno Schmitt

25

Der andere Campe

Selbstbewußtsein, Mobilität, Visionen

Vor 250 Jahren wurde Joachim Heinrich Campe (1746 bis 1818), der bedeutendste Repräsentant der pädagogischen Aufklärung in Deutschland, geboren. In den letzten zwanzig Jahren konnte ein umfangreiches Quellenmaterial neu erschlossen werden, das ein gegenüber der bisherigen Rezeptionsgeschichte anderes Bild von Campe nahelegt: Während der Philanthropismus vielfach als ein Konzept „platter Nütz-

lichkeit" gedeutet wird, ist zu bedenken, daß Campe auf die politischen und pädagogischen Probleme seiner Zeit reagieren mußte und nur deshalb so produktiv und erfolgreich sein konnte, weil er sein Leben selbstbewußt und selbstverantwortlich gestalten mußte und zu einem unerbittlichen Realismus gezwungen war.

Klaus-Jürgen Tillmann

36

Gewalt an Schulen

Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung

In der Öffentlichkeit scheint das Interesse an „Gewalt in Schulen“ abgenommen zu haben – zumal sich andeutet, daß es „so schlimm“ nun auch wieder nicht ist. Gleichwohl sind die Erwartungen hoch, daß es der Erziehungswissenschaft gelingen möge, Erklärungen oder gar Lösungen zu finden. In diesem Beitrag wird zunächst einmal eine Zwischenbilanz gezogen, in der deutlich wird, in welchem Maße und in welchen Formen sich Gewalthandlungen und Gewaltbilligung verbreitet haben – nach jüngeren Forschungsergebnissen kann ein recht deutliches Bild gezeichnet werden.

Heinz Günter Holtappels und Ulrich Meier

50

Gewalt an Schulen

Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas

In der Diskussion um Gewalt an Schulen wird häufig unterstellt, daß die Bereitschaft zu gewaltförmigem Verhalten 'von außen' in die Schulen hineingetragen wird und die Schulen sozusagen in erster Linie 'Opfer' gesellschaftlicher Entwicklungen sind. Mit anspruchsvollen Verfahren wird aufgezeigt, unter welchen Bedingungen offenbar das Entstehen von Gewaltbereitschaft auch durch das Lern- und Sozialklima der Schulen gefördert wird.

Wilfried Schubarth

63

Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern

Eine empirische Studie an sächsischen Schulen

In einer repräsentativen Studie wurde erkundet, welches Ausmaß schulische Aggression und Gewalt an Schulen in Sachsen haben und welche Bedingungsfaktoren sich dafür identifizieren lassen. Lehrer und Schüler beschreiben das Ausmaß solcher Phänomene ähnlich, verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften des Lernfeldes beeinflussen das Geschehen. Bedenklich muß es erscheinen, daß bei Schülern wie Lehrern ein angemessenes Interventionsverhalten nur unzureichend ausgeprägt zu sein scheint.

Ulrike Popp

77

Gewalt an Schulen – ein „Jungenphänomen“?

Es scheint ziemlich klar zu sein, daß bei den Tätern wie bei den Opfern von Gewalt Jungen wesentlich häufiger in Erscheinung treten als Mädchen. Aber sind Mädchen an schulischen Gewalthandlungen wirklich so unbeteiligt, wie es allen bisherigen empirischen Untersuchungen zufolge den Anschein hat? Gibt es eine spezifisch weibliche Ausdrucksform von aggressivem Verhalten, und welche (Geschlechts-) Rollenerwartungen prägen die Interaktion zwischen Jungen und Mädchen bei psychischen und physischen Aggressionen?

Schwierigkeiten mit der Erziehung**Die Schule der früheren DDR im Spiegel von Revisionsberichten**

Im Mai 1950 wurden sämtliche Oberschulen der DDR einer eingehenden Revision unterzogen. Anhand der überlieferten Berichte wird die Frage untersucht, wie weit es in der SBZ bzw. der DDR nach der 'stalinistischen Wende' gelungen war, die Schule für die Zwecke der (Um-)Erziehung in Dienst zu nehmen. Dieses Unterfangen begegnete nicht geringen Problemen und Widerständen, die jedoch durch entsprechende „Maßnahmen“ der Verantwortlichen überwunden wurden.

Andreas Köpke

106

Gesamtschule – kein Thema in der Lehrerbildung**Über die Vernachlässigung eines Innovationspotentials**

In beiden Phasen der Lehrerbildung spielt die Gesamtschule kaum (noch) eine Rolle: weder als Thema der Lehrveranstaltungen, noch als Ort der Praktika und der Ausbildung. Die Hochschulen scheinen sich als Partner der (strukturellen) Schulreform verabschiedet zu haben. Dem könnte mit Maßnahmen abgeholfen werden, die sicherstellen, daß die Gesamtschule wieder zu einem zentralen Gegenstand der Professionalisierung wird.

Neuerscheinungen:

- Hanno Schmitt u.a.: Visionäre Lebensklugheit. (HGH)
- Wolfgang M. Schwiedrzik: Lieber will ich Steine klopfen. (HGH)
- Karl-Oswald Bauer, Andreas Kopka, Stefan Brindt: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. (Lüders)
- Hans-Werner Heymann: Allgemeinbildung und Mathematik. (Kutschmann)
- Lilian Fried: Schule weiterentwickeln. (JöS)
- Claus G. Bühren und Hans-Günter Rolff (Hg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. (B.G.)
- Urs Küffer: Schulen mit Zukunft. (DW)
- Ulrich Scheufele (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. (DW)
- Ernst Rösner u.a. (Hg.): Lehreralltag – Alltagslehrer. (Giesecke)
- Dietlind Fischer u.a.: Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. (Weber)
- Anne Ratzki, Wolfgang Keim u.a. (Hg.): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. (Winkel)
- Inge Ruth Marcus, Trudi und Heinz Schulze: Globales Lernen. (Schnurrer)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Telekommunikation in der Schule. (Noack)
- Clifford Stoll: Die Wüste Internet. (Noack)
- Bildungsreform zwischen Anspruch und Finanzierbarkeit. (JöS)

Gewalt an Schulen

Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas

Obwohl die neuere schulbezogene Gewaltforschung gerade in der Analyse von Ursachenfaktoren noch Erklärungslücken aufweist, ist man diesbezüglich in Öffentlichkeit und Schulpraxis *um schnelle Kausalschlüsse nicht verlegen*: Persönlichkeitsdefizite, familiäre Erziehungsmängel, das Milieu im Wohnumfeld oder die Medieneinflüsse gehören zu den beliebten Erklärungen für Gewalthandeln bei Kindern und Jugendlichen. Zwar zeigen frühere wie neuere Forschungen auch entsprechende Zusammenhänge, auffällig jedoch ist, daß der Einfluß der Schule selbst, als Lern- und Sozialisationsumwelt, offenbar in der Problemanalyse vielfach „vergessen“ wird.

Unsere *Bielefelder Untersuchung*¹ erforscht Ausmaß und Formen von Gewalt bei Schüler/innen an Schulen in Abhängigkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Bedingungsfaktoren im schulischen und außerschulischen Umfeld. In der für das Land Hessen repräsentativen Untersuchung wurden im Herbst 1995 in verschiedenen Regionen insgesamt 3.540 Schüler/innen (jeweils ganze Schulklassen) im Alter von 11 bis 17 Jahren (Schuljahrgänge 6, 8 und 9 bzw. 10) und 448 Lehrer/innen aus 24 ausgewählten Schulen per Fragebögen befragt. Dabei wurden sämtliche Schulformen in der Sekundarstufe I entsprechend ihrem Schüleranteil im Land Hessen berücksichtigt. Diesen Befragungen ging 1994 eine Schulleitungsbefragung in Hessen voraus (vgl. dazu Meier u.a. 1995).

Im folgenden sollen neue Forschungsergebnisse über Ausmaß und Erscheinungsformen von Gewalt in Schulen vorgestellt werden, wobei wir in diesem Beitrag den schulischen Kontext, also das Lern- und Sozialklima der Schule, in das Zentrum der Analyse von Bedingungsfaktoren stellen.

1. Einige Ergebnisse im Überblick

Als Gesamtergebnis unserer Studie ist festzustellen, daß Schüler/innen und Lehrer/innen im Verlauf eines Schuljahres zwar verschiedene Gewaltformen in nicht unbeträchtlichem Umfang in ihrer Schule wahrnehmen. Die

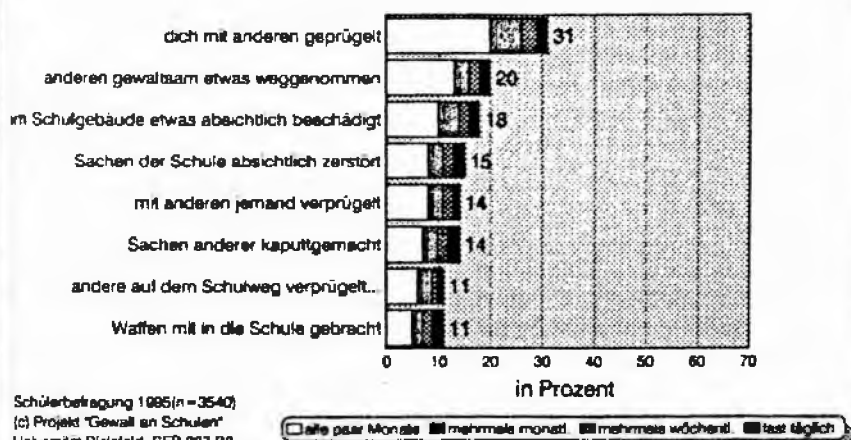
¹ Die Studie wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und im Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ der Universität Bielefeld von einem interdisziplinär besetzten Team durchgeführt: H. Günter Holtappels, Klaus-Jürgen Tillmann (Leitung), Birgit Holler-Nowitzki, Ulrich Meier, Ulrike Popp. Es besteht eine Kooperation mit einem Parallelprojekt in Sachsen (TU Dresden).

valideren Täter- und Opferangaben verdeutlichen jedoch, daß häufige Gewalthandlungen nur von einem zahlenmäßig kleinen Anteil der Schülerschaft begangen werden. Jedoch werden gelegentlich vorkommende Gewalthandlungen von einer deutlich höheren Zahl von Schülern zugegeben. Nach weitgehend übereinstimmender Wahrnehmung von Schüler/innen und Lehrer/innen stehen an der Spitze der beobachteten Gewalthandlungen nicht spektakuläre Schlägereien, sondern psychische Angriffe, besonders verbale Aggressionen. Diese Häufigkeitsgewichte bestätigen sich auch in den Angaben von Tätern und Opfern. Insgesamt deutet die Verbreitung von Schüलगewalt jedoch darauf hin, daß gewaltförmige Verhaltensweisen und Einstellungen in einzelnen Schulen und bestimmten Schülergruppen durchaus ein ernstzunehmendes Schulproblem darstellen. Nach einzelnen Gruppen zeigen sich folgende Besonderheiten und Unterschiede:

- Fast durchgängig haben *Jungen* bei Tätern wie Opfern ein spürbares Übergewicht in den Gewalthäufigkeiten. Aufgrund ihrer häufigeren Verwicklung in gewaltförmigen Konfliktsituationen werden von den Jungen Gewalthandlungen in ihrer Schule fast durchgängig stärker wahrgenommen als von Mädchen.
- Nach *Schulformen* sind durchgängig über fast alle Gewaltformen die höchsten Gewaltquoten in Schulen für Lernhilfe (= Sonderschule für Lernbehinderte) festzustellen, während sich in Gymnasien fast durchgängig die geringste Belastung mit Schüलगewalt zeigt; Schüler aus Gesamtschulen, Haupt- und Realschulen liegen im mittleren Bereich.
- In unserer Stichprobe zeigen sich die höchsten Quoten an ausgeübter Gewalt im 8. und 9. Jahrgang. Hinsichtlich Vandalismus, verbalen und non-verbalen Angriffen auf Mitschüler oder Lehrer steigt mit zunehmendem Schüleralter (von Klasse 6 bis Klasse 10) offenbar die Sensibilität für Gewaltwahrnehmungen, während zugleich die Billigung von Gewalt abnimmt.

Abbildung 1: Schüler selbstreport gewaltförmiger Handlungen (Physische Aggressionen)

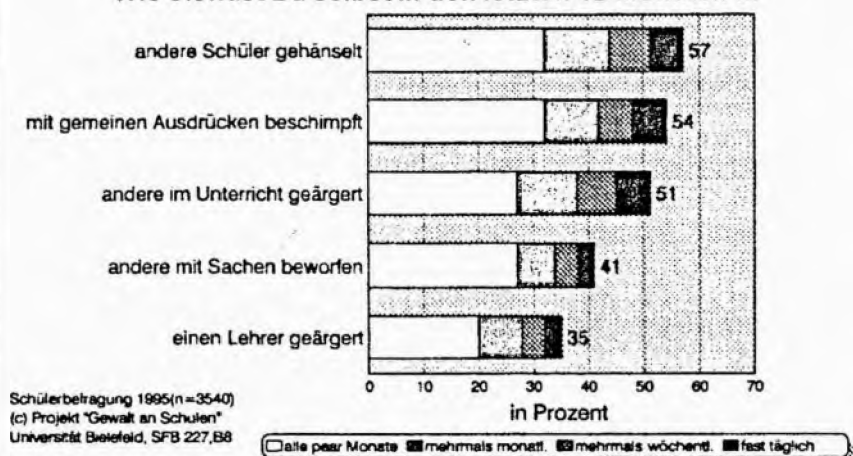
"Wie oft hast Du selbst in den letzten 12 Monaten ..."



Zur *Wahrnehmung von Schülergewalt durch Dritte* liegen uns zwar umfassende Daten vor; sie erlauben aber lediglich globale Einschätzungen zum Gewaltvorkommen in der Schule. Genauere Aufschlüsse über Gewalthäufigkeiten erhalten wir mittels Schüler-Angaben über Art und Häufigkeit selbst ausgeübter Handlungen als Täter; auf diesen *Selbstreport* wollen wir uns hier konzentrieren. Den Schüler/innen wurde im Fragebogen eine Liste mit gewaltförmigen Handlungen vorgelegt; zu jedem einzelnen Item sollten sie angeben, ob bzw. wie häufig sie innerhalb eines Jahreszeitraums die Handlung begangen haben (gestufte Antwortmöglichkeiten: „nie“, „alle paar Monate“, „mehrmals im Monat“, „mehrmals wöchentlich“ und „fast täglich“). Hier ein Überblick über zentrale Resultate (vgl. Abb. 1 und 2):

Abbildung 2: Schülerelbstreport gewaltförmiger Handlungen (Psychische Aggressionen)

"Wie oft hast Du selbst in den letzten 12 Monaten ..."



- 31% haben sich innerhalb eines Jahres gelegentlich mit anderen geprügelt, davon 11% mindestens mehrmals monatlich. 14% verprügelten mit anderen zusammen einen Mitschüler, davon 6% mehrmals im Monat. 11% haben gezielt Mitschüler auf dem Schulweg belästigt, bedroht oder verprügelt, 5% davon betrieben dies mehrfach im Monat.
- Von 54% (davon 22% öfters) der Schüler wird das Beschimpfen der Mitschüler mit gemeinen Ausdrücken zugegeben, von 57% (davon 25% öfters) das Hänkeln und Sich-lustig-Machen über andere, 51% (davon 24% öfters) ärgern und belästigen Mitschüler im Unterricht, 35% (davon 15% öfters) haben die Lehrperson provoziert.
- 20% der Schüler haben Mitschülern etwas gewaltsam weggenommen (8% mehrmals monatlich); 11% haben schon einmal „Waffen“ (z.B. Reizgas, Messer) mit in die Schule gebracht (6% monatlich öfters).
- Ebenfalls auf den Zeitraum eines Jahres bezogen wurden Beschädigungen im Schulgebäude von 18% (8% mehrmals im Monat) begangen, bei Zer-

störung von Schuleinrichtung und -material sind es 15% (6%), bei Eigentum der Mitschüler 14% (7%).

Diese umfangreichen Einzeldaten lassen sich auf übersichtlichere Bündel von Gewaltformen verdichten²: Dazu wurden die Gewalt-Items zum Selbstreport in zwei Dimensionen (gebildete Skalen) eingeordnet, indem für jeden Schüler die Häufigkeitswerte zu Zerstörungen und körperlichen Angriffen einerseits und verbalem bzw. non-verbalem Attackieren und Drangsalieren auf psychischer Ebene andererseits addiert wurden. Die Selbstreport-Skalen „*physische Aggressionen*“ mit 8 Gewaltformen und „*psychische Aggressionen*“ mit 5 Gewaltformen (s. Abb. 1 u. 2) beziehen sich somit jeweils auf ein Bündel von Gewalthandlungen und werden in unserer Analyse als Verhaltensvariablen eingesetzt; weitere solcher Einstellungs- und Verhaltensvariablen sind z.B. Delinquenz (=begangene kriminelle Delikte), Schuldevianz (eher harmlose Abweichung von Normen der Schülerrolle, z.B. Unterrichtsstörungen) und Gewaltbilligung (Einstellungen gegenüber Gewalt). Über alle Schüler/innen hinweg liegen die Durchschnittswerte für alle Verhaltensvariablen jedoch innerhalb der Skalen-Spannweite relativ niedrig (zwischen 1,30 und 1,71, auf einer Skala von 1 bis 5). Dies entspricht etwa einer durchschnittlichen Häufigkeitsangabe über alle Gewalthandlungen, die zwischen „nie“ (=1) und „alle paar Monate“ (=2) liegt.

Gewaltbilligende Einstellungen gehen dabei einher mit praktiziertem physischen und psychischen Gewalthandeln, mit Delinquenz sowie mit Übertretungen der Normen der Schülerrolle. Die oftmals vertretene Auffassung, daß eindeutig zwischen Täter- und Opfergruppen unterschieden werden könne, läßt sich nicht bestätigen: Wir stellen eine hohe Kongruenz beider Gruppen fest: Wer als Gewalttäter auftritt, ist nicht selten in anderen Situationen dagegen Opfer und umgekehrt (vgl. auch Melzer/Rostampour 1996). Entgegen vielfach gehegter Annahmen werden auch unterschiedliche Devianz- bzw. Gewaltformen zu einem beträchtlichen Teil von derselben Schülergruppe praktiziert: Physische und psychische Gewalthandlungen sind in hohem Maße bei derselben Schülergruppe vorfindbar; beide Formen stehen zudem in hohem Zusammenhang mit gezeigter Schuldevianz und ausgeübter Delinquenz der Schüler/innen. Psychische Gewaltausübung, aber noch deutlicher physische Gewalthandlungen, korrelieren außerdem hoch mit nationalistischen Einstellungen.

2. Gewalt an Schulen aus sozial-ökologischer Perspektive

Zweifellos erscheint der Zusammenhang zwischen abweichendem Verhalten und außerschulischen Sozialisationsbedingungen in vielfacher Hinsicht plausibel, so etwa mit mangelnden beruflichen Zukunftschancen,

² Dies geschah statistisch auf der Basis von Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation, fallweiser Ausschluß bei fehlenden Werten) und Itemanalysen zur Prüfung von Eindimensionalität und Reliabilität (physische Aggressionen/ $\alpha=.88$, psychische Aggressionen/ $\alpha=.81$).

familiären Erziehungsproblemen oder gewaltbilligenden Werten in der Jugenddelinquenz. Wir sollten aus schulpädagogischer Sicht jedoch danach fragen, welchen Anteil *schulische Sozialisation* hat, weil sich hieran für Schulen und Lehrkräfte am ehesten eigene Handlungsmöglichkeiten der Prävention anknüpfen lassen (vgl. auch Hurrelmann 1995; Schubarth/Stenke 1996).

Theorieleitend für Fragen der schulischen Sozialisation könnten die sozialökologischen Modelle der Person-Umwelt-Interaktion von Moos (1979) und Dreesmann (1982) sein, wonach Gewalthandlungen bei Schüler/innen als (Teil-)Resultat aus der subjektiven Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personmerkmalen des Schülers erklärbar wären. Im Schulsektor haben insbesondere die Ansätze zum Schul- und Unterrichtsklima von Fend (1977) und Rutter u.a. (1979), aber auch von Helmke/Dreher (1979) und Dreesmann (1982) diese Theorierichtung geprägt und ihre Bedeutung durch Forschungen verdeutlicht. Dabei versteht Fend (1977) unter seiner sozialisationstheoretischen Konzeption des Schulklimas dreierlei: „die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die 'Verlebendigung' institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (ebenda, S. 64). Es wird angenommen, daß die Ausprägungen des Schulklimas – als soziale und erzieherische Kontextfaktoren der schulischen Umwelt – sich als Bedingungsfaktoren für verschiedene Sozialisationseffekte darstellen, weil sie ganz entscheidend Lernprozesse und Interaktionsgeschehen prägen:

Die schulinterne Lern- und Erziehungsumwelt weist eine Reihe *institutioneller Normierungen* auf, die die sozialen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden bestimmen. Die strukturellen und klimatischen Bedingungen der schulischen Umwelt können sich auf den Ebenen der Lern- und Leistungsprozesse und der sozialen Beziehungsstrukturen für Schüler/innen als entwicklungsfördernd erweisen, aber auch problemfördernde Ausprägungen annehmen (vgl. vor allem Fend u.a. 1976; Fend 1977; Helmke/Dreher 1979; Bauer 1980; Rutter u.a. 1980). Die Lern- und Erziehungsumwelt der Schule zeigt also hinsichtlich ihrer Qualifikations- und Sozialisationsfunktion Ambivalenzen: Auf der Dimension der *Erwartungsmuster* stellt sich die Frage, ob differenzierte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und Spielräume für Rollenlernen gewährt werden oder ob über rigide Verhaltenserwartungen, Leistungsdruck, Lernprobleme und entfremdende Lernabläufe Sinndefizite, Diskrepanzwahrnehmungen und Schulangst ausgelöst wird. Das *interaktionelle Klima* erzieherischen Umgangs kann von Partizipations- und Mitwirkungschancen, von schülerzugewandter Förderung und diskursiven Konfliktlösungsmustern geprägt sein, aber auch von hierarchisch-autoritären Haltungen und restriktiver Regelanwendung. Für das *Beziehungsklima* scheint insbesondere die Intensität sozialer Bindungen und die Qualität der Sozialbeziehungen entscheidend – im Lehrer-Schüler-Verhältnis in bezug auf Vertrauen, Verstehen, Hilfestellung und gerechte Behandlung, in den Schüler-Schüler-Beziehungen vor allem für soziale Integration, Gruppenzusammenhalt und Solidarität, Freundschaftskontakte und soziale Anerkennung.

Weist die schulische Lern- und Erziehungsumwelt in der Wahrnehmung der Schüler/innen problemfördernde Strukturen auf, so bleibt dies nicht ohne Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und das Schülerhandeln (vgl. Holtappels 1987): Denn ein ungünstiges Lern- und Sozialklima erweist sich bei Kindern und Jugendlichen als wirksamer Auslöser für eine Fülle von Schulproblemen in Lern- und Sozialverhaltensbereichen. Die Bewältigung dieser Schulprobleme erfolgt aber keineswegs nur mit erlaubten und gebilligten Problemlösungsformen, sondern eben auch mit Störverhalten, Disziplinverstößen oder Aggressionen. Abweichendes Verhalten geht jedenfalls einher mit schulspezifischen Problemlagen: Die in hohem Maße mit Schulproblemen belasteten Schüler/innen zeigen fast durchgängig bei allen selbstberichteten Regelverstößen, insbesondere auch bei Gewalthandlungen, höhere Werte als Schüler/innen mit geringen Schulproblemen. Als „abweichend“ eingestufte Schülerhandlungen sind also zu einem beträchtlichen Teil als Versuche der Problemlösung zu verstehen (vgl. auch Brusten/Hurlmann 1973; Glötzl 1979, S. 114 f.). Aktuell zeigt die Studie von Dettenborn/Lautsch (1993), daß aus der Schülerperspektive die Ursachen für Gewalthandlungen der Schüler/innen mit Abstand in Frustrationsreaktionen (39%) und im Streben nach Geltung und Anerkennung (32%) gesehen werden.

Sinndefizite, Diskrepanzwahrnehmungen und Entfremdungssituationen, geringe Zuwendung, Distanzgefühle und Beziehungslosigkeit können offenbar ein ausgeprägtes *Schulinvolvement* und die Identifikation mit der *Schulgemeinschaft* und ihrem Wert- und Normgefüge empfindlich beeinträchtigen; Privatisierung und Rückzug, Aggression und Ersatzhandlungen, Widerstand oder Resignation können die Folge sein. Das verdeutlichen sowohl Studien, die die Bewältigung von Problemlagen und Entwicklungsaufgaben durch verschiedene Anpassungsformen durch Jugendliche zeigen (Bietau u.a. 1983; Combe/Helsper 1994) als auch die Forschungsbefunde zum Schulklima (bezüglich Devianz, Schulverdrossenheit etc., vgl. v.a. Fend 1977; Fend u.a. 1976).

Als *Bedingungsfaktoren* wurden in der bislang größten Schulklima-Studie von Fend (1977) Einflüsse von hohem Anpassungsdruck und negativen Sozialbeziehungen in der Schule auf abweichendes Verhalten nachgewiesen. Auch die Untersuchung von Holtappels (1985/1987) belegt, daß ein problemförderndes negatives Schulklima Schülerdevianz begünstigt: Das Ausmaß „abweichenden“ Verhaltens und normdistanzierter Einstellungen – und speziell auch von gewaltförmigen Handlungen – steigt mit der Wahrnehmung eines wenig lebensweltbezogenen und schülerorientierten Unterrichts, eines eher niedrigen pädagogisch-sozialen Lehrerengagements sowie geringer Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler/innen (speziell zur Gewalt: Holtappels 1995). Aktuell bestätigt die Gewaltstudie von Funk (1995) den Einfluß des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und der Partizipationschancen der Schüler/innen auf Gewalteinstellungen und -verhalten.

Nicht übersehen werden dürfen schulspezifische Faktoren in Unterricht und Lernkultur. Der Zusammenhang von abweichendem Verhalten und Schulverdrossenheit (bei Fend 1977) und Vandalismus und Langeweile (bei Holtappels 1987) werden bei Niebel u.a. (1993) erneut bestätigt: Schulunlust und

Langeweile im Unterricht korrelieren mit Gewalt leicht, aber mit Vandalismus relativ deutlich. Bereits in Ergebnissen der Rutter-Studie (Rutter u.a. 1980) verwiesen Bedingungsfaktoren für Schulbesuch und Delinquenz auf Qualitätsmerkmale der Schulkultur, wie gute Unterrichtsvorbereitung und effektive Zeitnutzung, geringe Disziplinierung und fairer Umgang, aber konsequente Kontrolle und positive Leistungserwartungen an Schüler/innen.

Flankierend dazu sind Ansätze beachtenswert, die *soziale Interaktionsprozesse* und deren subjektive Wirkungen in den Mittelpunkt stellen: So belegen eine Reihe von Forschungen (vgl. v.a. Brusten/Hurrelmann 1973; Holtappels 1987), daß restriktive Normierungen und hohe Disziplinierungen bei Schüler/innen soziale Etikettierungsprozesse in Gang setzen können, die prozeßhaft letztlich jene Einstellungs- und Verhaltensmuster verstärken oder sogar erst bewirken, die Schulen zu verhindern suchen: „abweichende“ Formen wie Störverhalten, Schulverdrossenheit und Schulunlust, Aggressionen und Gewalt, Absentismus und Rückzugsverhalten.

3. Einfluß der schulischen Lern- und Erziehungsumwelt – Lernkultur und Schulklima als Bedingungsfaktoren für Schülergewalt

Um Einflüsse des Schulklimas in der Schule auf Schülergewalt prüfen zu können, ist es erforderlich, die Qualität der innerschulischen Sozialisationsumwelt möglichst realitätsnah zu erfassen. Während die sogenannten „harten“ – aber weniger aussagekräftigen – Indikatoren (wie Schulgröße, Nutzungsqualität der Räume, Schülerzahl und -zusammensetzung, Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte) zur Beschreibung schulischer Umwelt auf direktem Wege (z.B. statistische Daten) erfaßt werden konnten, mußten wir die „weichen Faktoren“ des Klimas, also der Erwartungs-, Interaktions- und Beziehungsmuster indirekt erfassen – über die subjektiven Wahrnehmungen, Urteile und Einschätzungen von Schüler/innen und Lehrer/innen zu bestimmten Merkmalen der Lernkultur und des Sozialklimas. Im Rahmen dieses Zwischenberichts beschränken wir uns auf die Schülerperspektive.

Wir haben die *Perzeption und Beurteilung des Schulklimas* durch Schüler/innen über umfangreiche Listen mit Statements erfaßt. Zu jeder Aussage konnten die Befragten über eine fünfstufige Antwortskala der Zustimmung bzw. Ablehnung (von „stimmt ganz genau“ bis „stimmt gar nicht“) Stellung beziehen. Die über Faktoren- und Itemanalyse als auf einer inhaltlichen Dimension liegend und somit als zusammengehörige Indikatoren zu betrachtenden Items wurden über die Addition der Einzelpunktwerte zu Skalen (=Variablen mit mehreren Indikatoren) zusammengefaßt. Folgende Dimensionen gehen als Bedingungsvariablen in unsere Analyse als Schulklimafaktoren ein:

Merkmale der Lernkultur:

- Die „*Schulraumqualität*“ bezieht sich auf die ästhetische Gestaltung und Nutzungsqualität schulischer Räume und umfaßt Beurteilungen zur Klassenraumgestaltung, Aufenthaltsqualität des Schulgebäudes, Nutzungsvariante des Schulgeländes und individuelle Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten in der Schule.

• „*Lebensweltbezug der Lerninhalte*“ betrifft die Frage, inwieweit schulische Lerninhalte sich an lebensweltlichen Erfahrungen und Interessen der Lernenden orientieren, Wirklichkeits- und Praxisbezug aufweisen und ihre Sinnhaftigkeit aus aktuellen und alltagspraktischen bzw. zukünftigen und gesellschaftlichen Lebensanforderungen ableitbar ist.

• „*Schülerorientierung des Unterrichts*“ umfaßt die auf Lernvermögen und Lernzugänge der Lernenden abgestellte didaktisch-methodische Qualität der Unterrichtsgestaltung, insbesondere hinsichtlich der Orientierung des Unterrichts an Schülerinteressen, des Wechsels und der lernorganisatorischen Angemessenheit von Lernformen und didaktischen Vorgehensweisen der Lehrpersonen (z.B. Tempo, Anschaulichkeit, Instruktionskompetenz, Motivation).

• „*Leistungsdruck*“ bezeichnet wahrgenommene Leistungsüberforderungen in der Art, daß in der Schule auf Lernschwierigkeiten wenig Rücksicht genommen wird und Schüler/innen Leistungsstreß und Überfordern durch zu häufige Leistungskontrollen im Unterricht und hohen Hausaufgaben-aufwand empfinden.

• Die Variable „*Erfolgchancen*“ bezieht sich auf Ausprägungen der schulischen Chancenstruktur, und zwar in dem Sinne, daß allen Schüler/innen prinzipiell real erreichbare Lernerfolgchancen ermöglicht und gerechte Leistungsbeurteilungen zuteil werden.

Merkmale des Sozialklimas:

• „*Förderndes Lehrerengagement*“ umfaßt solche Indikatoren, die Interesse und Einsatz der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung des Lernfortschritts und der Alltagsbewältigung der Schüler/innen, vor allem bei Lernschwächen und Schwierigkeiten, beinhalten.

• Die „*Lehrer-Schüler-Beziehung*“ bezieht sich auf die Qualität der Sozialbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen sowie auf Aspekte des Lehrerverhaltens, die ein persönliches Interesse an und ein taktvoll-ernsthafter Umgang mit der Person der Lernenden, Rücksicht auf Eigenarten und Schülerprobleme und eine Vertrauensebene anzeigen.

• „*Restriktivität*“ betrifft die Disziplinerwartungen und praktizierten Kontrollformen der Lehrpersonen, also jene Seiten des Lehrerverhaltens, die die Restriktivität von Regelanwendungen und Konfliktlösungsformen beinhalten, und zwar hinsichtlich der Frage, inwieweit Lehrpersonen einseitig ihre Situationsdefinitionen durchsetzen, offen-disziplinierende, etikettierende oder gewaltanwendende Reaktionsformen auf Regelverstöße zeigen.

• „*Mitbestimmung*“ bezeichnet partizipative Einflußmöglichkeiten und Mitgestaltungsformen der Schüler/innen in Planung und Entscheidung schulischer Angelegenheiten.

• Die „*Schüler-Schüler-Beziehungen*“ (SSB) sind durch drei Dimensionen (Subskalen) gekennzeichnet: „*Kohäsion*“ umfaßt den Beziehungsaspekt des Gruppenzusammenhalts der Klasse in bezug auf Aspekte von Kontaktaufnahme, Solidarität, Verstehen und Konfliktlösungsfähigkeit; „*Konkur-*

renz" bezeichnet überhöhte Formen konkurrenzierenden Leistungsverhaltens mit Orientierungen von Eigennutz und Wettbewerbsvorsprung; „Integration" betrifft die Qualität der integrativen Einbindung in die Lerngruppe und umfaßt Aspekte wie Wohlbefinden, Anerkennung, soziale Bindung, Freundschaftsbildung, Ausschluß, Gruppenkonflikte und Konformitätszwänge.

- Die Variable „Etikettierung" betrifft die Selbstwahrnehmung der sozialen Etikettierung und Behandlung als Abweichler durch Lehrpersonen und Mitschüler, insbesondere durch Zuweisung negativer Merkmale und Eigenschaften, durch selektive Formen des Verdachts, der Kontrolle und Sanktionierung, durch Benachteiligung im Leistungsbereich und durch Abdrängen in Außenseiterrollen.

Forschungsergebnisse

Im sozialen Kontext der Schule stehen das sozial-erzieherische Klima, aber auch die Qualität der Lernkultur in ausgeprägter Weise mit Gewalthandeln der Schüler in Zusammenhang, wenn man zunächst linear-bivariate Variablenbeziehungen, also ungerichtete Zusammenhänge zwischen Gewaltvariablen und schulischen Umweltvariablen heranzieht (vgl. Tab. 1 und 2):

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen Schulklimamerkmalen und Gewalthandlungen bei Schüler/innen

Schulklimamerkmale	Psychische Aggressionen	Physische Aggressionen
Förderndes Lehrerengagement	-.19	-.19
Lehrer-Schüler-Beziehung	-.12	-.04
Restriktivität	.36	.35
Mitbestimmung	-.14	-.11
SSB-Integration	-.20	-.28
SSB-Kohäsion	-.17	-.18
SSB-Konkurrenz	.18	.18
Etikettierung	.33	.39

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Lernkulturmerkmalen und Gewalthandlungen bei Schüler/innen

Lernkulturmerkmale	Psychische Aggressionen	Physische Aggressionen
Schulraumqualität	-.09	-.06
Lebensweltbezug	-.26	-.19
Schülerorientierter Unterricht	-.28	-.22
Erfolgchancen	-.15	-.20
Leistungsdruck	.24	.20

Drei Ergebnisse sind besonders hervorzuheben:

- Unter einem *einschränkend-disziplinierenden Erziehungsverhalten* und praktizierten Formen sozialer Etikettierung der Missetäter neigen Ju-

gendliche besonders stark zu physischer Gewalt wie zu psychischen Aggressionsformen. Das, was manche Schulen mit autoritär-straftenden Maßnahmen abzustellen hoffen, kann möglicherweise ins Gegenteil umschlagen und zur Verschärfung beitragen.

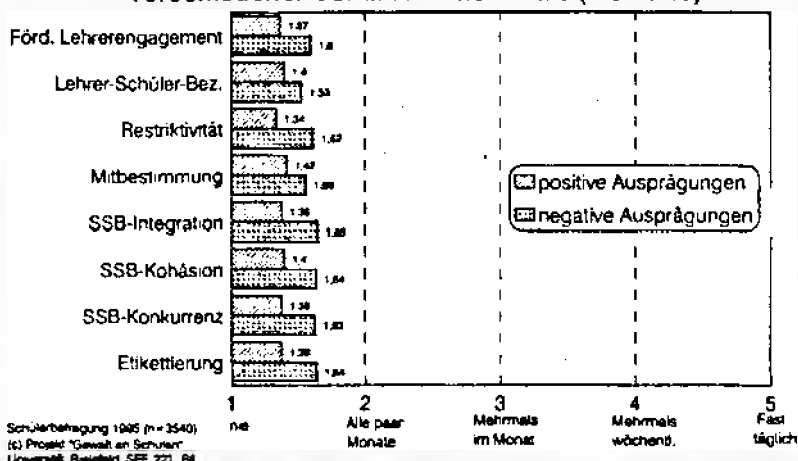
- Weniger physische und psychische Gewalt zeigt sich vor allem in einem Schulklima, das durch ein *förderndes Lehrerengagement* und gute Sozialbeziehungen mit hoher Integrationskraft und von Gruppenzusammenhalt unter den Schülern geprägt ist.
- Eine Lernkultur, die durch *lebensweltbezogenes und schülerorientiertes Lernen* gekennzeichnet ist sowie Leistungsüberforderung vermeidet und prinzipielle Lernerfolgchancen gewährt, scheint geeignet, gewalttätiges Verhalten zu mindern, vor allem was psychische Aggressionsformen anbetrifft.

Nun lassen die bivariaten statistischen Zusammenhänge streng genommen noch keine Aussagen über Kausalitäten zu; wenngleich es plausibel scheint, die geprüften Umweltmerkmale als unabhängige Variable zu betrachten, gilt aber auch, daß das Gewaltverhalten der Schüler/innen das Klima beeinflusst. Hinzu kommt das Problem, daß sich aus den positiven bzw. negativen Urteilen *einzelner Schüler/innen* über Schulklimamerkmale nicht folgern läßt, daß die subjektiv beurteilten Lernkultur- und Sozialklimaaspekte in der jeweiligen „Schulumwelt“ (Schulklasse oder Schule) auch tatsächlich entsprechend (positiv/negativ) ausgeprägt sind. Zur weiteren Prüfung des Einflusses sozial-ökologischer Bedingungen auf das Gewaltverhalten der Schüler werden deshalb nun nicht mehr nur die Schülerurteile in Form von Individualdaten herangezogen. Zur angemesseneren Beschreibung sind Indikatoren dienlich, die die individuellen Varianzen und damit die subjektiven Einflüsse minimieren. Eine Möglichkeit besteht darin, die Umweltwahrnehmungen der Schüler/innen auf Klassenebene zu aggregieren, um zu intersubjektiven Beschreibungen von Umweltmerkmalen zu gelangen. Jede befragte Schulklasse beschreibt das von ihr erfahrene Sozialklima bzw. die Lernkultur in bezug auf bestimmte Merkmale.

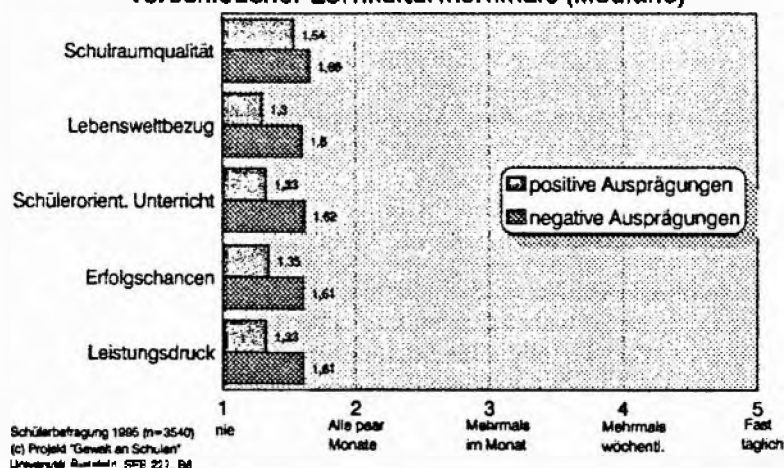
Dahinter steht die Annahme, daß einzelne Merkmale am ehesten auf der Ebene der Lerngruppe wahrnehmbar und erfahrbar sind. Im folgenden werden die aggregierten Urteile aller Schüler/innen einer Klasse zu bestimmten Indikatoren des Klimas bzw. der Lernkultur benutzt. Somit können die Schulklassen hinsichtlich der erhobenen Merkmale in Klassen mit hoher, mittlerer und niedriger Ausprägung unterschieden werden; sodann wird geprüft, ob sich bei unterschiedlichen sozial-ökologischen Gegebenheiten auch unterschiedliche Effekte in bezug auf die Häufigkeit von Gewalthandlungen zeigen.

Dazu werden die Schulklassen (n=155) hinsichtlich des jeweiligen Merkmals in drei etwa gleichgroße Gruppen aufgeteilt und dann die Gruppe mit der hohen Ausprägung mit der Gruppe mit der niedrigen Ausprägung verglichen. Bei diesem Extremgruppenvergleich ergaben sich folgende Ergebnisse (vgl. Abbildung 3 und 4), wobei wir uns hier auf die verbalen und non-verbalen – also psychischen – Gewaltformen beschränken wollen:

**Abbildung 3: Psychische Aggressionen
in Schulklassen mit positiver/negativer Ausprägung
verschiedener Schulklimamerkmale (Mediane)**



**Abbildung 4: Psychische Aggressionen
in Schulklassen mit positiver/negativer Ausprägung
verschiedener Lernkulturmerkmale (Mediane)**



Durchgängig zeigt sich somit, daß in Klassen mit einem sogenannten negativen Sozialklima bzw. einer negativen Lernkultur das Ausmaß von psychischen Aggressionen signifikant höher ausfällt.

Bei den physischen Gewaltformen zeigen sich zumindest bei den meisten Klimamerkmale tendenziell ähnliche Differenzen, jedoch auf einem niedrigen Niveau von Gewaltquoten und mit schwächeren Unterschieden.

Fazit: Die Resultate dieser ersten bivariaten Analysen verdeutlichen, daß es sehr wohl nachweisbare, empirisch gesicherte Befunde dafür gibt, daß

sozial-ökologische Aspekte der innerschulischen Lern- und Erziehungsumwelt relevant für die Produktion und Stützung von Schülergewalt sein können. Im Umkehrschluß bedeutet dies, daß eine förderliche Schulumwelt Gewalt mindern kann. Es gilt jedoch, in weiteren multivariaten Verfahren das Zusammenwirken mehrerer Variablen zu untersuchen.

So könnte beispielsweise anhand eines multikausalen Erklärungsmodells die relative Bedeutsamkeit verschiedener sozial-ökologischer Bedingungen in ihrer kumulativen Wirkung auf Gewalthandeln geprüft werden. Unsere weiteren Analysen werden zudem Einflußfaktoren des außerschulischen Sozialisationskontextes ebenso prüfen müssen wie intervenierende Persönlichkeitsvariablen. Für Schule und Lehrkräfte aber gilt bereits jetzt der Hinweis, daß die „hausgemachten“ Anteile an Gewaltproblemen durchaus mit eigenen pädagogischen Maßnahmen wirksam präventiv zu bearbeiten sind: durch das beharrliche Bemühen um eine gute Schulkultur.

Literatur

- Bauer, K.-O.: Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Weinheim 1980
- Bietau, A. / Breyvogel, W. / Helsper, W.: Subjektive Verarbeitungsphase schulischer Anforderungen und Selbstkrisen Jugendlicher (Forschungsbericht). Essen 1983
- Brusten, H. / Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973 (3. Aufl. 1976)
- Combe, A. / Helsper, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994
- Dettenborn, H. / Lautsch, E.: Aggression aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, Heft 5/1993, S. 745-774
- Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. Weinheim 1982.
- Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim/Basel 1977
- Fend, H. / Knörzer, W. / Nagl, W. / Specht, W. / Vath-Szusdzia / R.: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim/Basel 1976
- Funk, W.: Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Kurzzusammenfassung der Ergebnisse. Nürnberg 1995
- Glözl, H.: Das habe ich mir gleich gedacht. Der Einfluß von Lehrerverhalten und Schulsystem auf die Ausprägung und Verfestigung abweichenden Verhaltens. Weinheim/Basel 1979
- Greszik, B. / Hering, F. / Euler, H.A.: Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, Heft 2/1995, S. 265-284
- Helmke, H. / Dreher, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt. Paderborn 1979
- Holtappels, H.G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5, Heft 2/1985, S. 291-323
- Holtappels, H.G.: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum 1987
- Holtappels, H.G.: Aggression und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: W. Schubarth / W. Melzer (Hrsg.), a.a.O. 1995², S. 115-140
- Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt in der Schule. In: W. Melzer, W. Schubarth (Hrsg.), a.a.O. 1995², S. 39-50
- Meier, U. / Melzer, W. / Schubarth, W. / Tillmann, K.-J.: Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. In: Zeit-

- schrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 15, Heft 2/1995, S. 168-182
- Melzer, W. / Rostampour, P.: Schulische Gewaltformen und Täter-Opfer-Problematik. In: W. Schubarth, F.-U. Kolbe, H. Willems (Hrsg.), a.a.O. 1996, S. 131-148
- Moos, R. H.: Evaluating educational environments. San Francisco 1979.
- Niebel, G. / Hanewinkel, R. / Ferstl, R.: Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, Heft 5/1993, S. 775-798
- Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1995
- Rutter, M. / Maughan, B. / Mortimer, D. / Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim/Basel 1980 (Orig. London 1979)
- Schwind, H.-D. / Roitsch, K. / Ahlborn, W. / Gielen, B.: Gewalt in der Schule, Mainz 1995
- Schubarth, W. / Kolbe, F.-U. / Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen 1996
- Schubarth, W. / Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1993, 2. Aufl. 1995
- Schubarth, W. / Stenke, D.: Gewaltintervention und -prävention als Merkmale von Schulqualität: Zwei Schulbeispiele. In: W. Schubarth u.a. (Hrsg.), a.a.O. 1996, S. 131-148
- Todt, E. / Busch, L.: Aggression und Gewalt in Schulen. In Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 2/1994, S. 174-186

Heinz Günter Holtappels, geb. 1954, Dr. rer. soc., Dipl.Soz.Wiss., Professor für Schulpädagogik an der Hochschule Vechta (Arbeitsschwerpunkte Sozialisation und Schulentwicklung) und Projektleiter im DFG-Projekt „Gewalt an Schulen“, Universität Bielefeld.

Ulrich Meier, geb. 1955, Dipl.Psych., Wiss. Angestellter und Projektkoordinator im DFG-Projekt „Gewalt an Schulen“, Universität Bielefeld. Freiberufliche Tätigkeit als Dipl.-Psych. (Therapie, Beratung, Diagnostik) in der Heimerziehung.

Anschrift: SFB 227 „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“, Projekt B8, Universität Bielefeld, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld