

Popp, Ulrike

Gewalt in der Schule. Eine qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten

Die Deutsche Schule 90 (1998) 4, S. 427-441



Quellenangabe/ Reference:

Popp, Ulrike: Gewalt in der Schule. Eine qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 4, S. 427-441 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309841 - DOI: 10.25656/01:30984

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309841>

<https://doi.org/10.25656/01:30984>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 4

Offensive Pädagogik:

Dieter Wunder

Provinzielle Blindheiten?

Der Bildungsbericht der Delorskommission weist auf Aspekte hin, die in der deutschen Diskussion weitgehend ausgeblendet sind. Insbesondere ihrer gesellschaftlichen Verantwortung für den sozialen Zusammenhalt sollen sich die Schule und das Bildungswesen stellen.

390

Hans-Georg Herrlitz

Nachdenken über Schule

Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer

Am 31. Oktober 1998 wäre Klaus Mollenhauer siebzig Jahre alt geworden. In seinem erziehungswissenschaftlichen Lebenswerk war das Nachdenken über Schule zwar nicht zentral, es brachte aber einige Arbeiten hervor, die zu studieren sich noch lange lohnen wird, weil darin dauerhafte Problemstellungen einer „Schulpädagogik“ prägnant zur Sprache gebracht wurden.

394

Jürgen Wiechmann

Das Schaffende Schulvolk Adolf Reichweins

Ein vernachlässigtes Modell der Reformpädagogik

Adolf Reichwein hat als einer der wenigen deutschen Reformpädagogen während der Zeit des „3. Reichs“ sowohl in seiner pädagogischen Arbeit als auch im politischen Widerstand Herausragendes geleistet. Anders als die Auseinandersetzung mit seiner politischen Bedeutung ist die Rezeption seiner schulpädagogischen Arbeit aber stark vernachlässigt. Kernelemente dieser Konzeption, die er im „Schaffenden Schulvolk“ dokumentiert hat, sind auch für die gegenwärtige Schulentwicklung wichtig.

401

Rosemarie Boenicke

Zum Bedeutungswandel von Bildung

Lehren und Lernen im veränderten kulturellen Kontext

Mit „Allgemeinbildung“ war eigentlich eine ganzheitliche Ausbildung der eigenen Fähigkeiten gemeint, im Kontext der Schule blieb davon kaum mehr als die Summe

413

der als verbindlich definierten Inhalte. Weil diese Verbindlichkeit nicht mehr gilt, stehen Schulen vor der Aufgabe, aus ihren konkreten Bedingungen heraus ein neues Bildungsverständnis in Gestalt subjektorientierter Lehr- und Lernformen zu entwickeln.

Manfred Rotermund

422

Ist die Lehrerbildung ohne Schulpraktische Studien effektiver?

Eine Entgegnung zu der These, daß Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung ihr Problem suchten

In Heft 2/98 hatten Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers die These vertreten, daß eine Intensivierung Schulpraktischer Studien die Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer gefährde. Dem wird hier aus der Sicht eines praktizierenden Lehrerbildners widersprochen.

Ulrike Popp

427

Gewalt in der Schule

Ein qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten

Anhand von problemzentrierten Interviews wird untersucht, was „Gewalt in der Schule“ für unmittelbar beteiligte und betroffene Personen bedeutet. Mit Hilfe einer thematisch vergleichenden Auswertungsstrategie werden geschlechtsspezifische Unterschiede, Täter-Opfer-Beziehungen und mögliche Überschneidungen zwischen schulischen Gewalttaten und außerschulischen Jugendtaten herausgearbeitet.

Rolf Hensel und Christiane Link

442

Schulen im Wandel und Praktisches Lernen

Wenn Schulen Jugendliche mit problematischen Voraussetzungen und begrenzten Chancen ansprechen wollen, dann gelingt ihnen dies immer weniger mit Merk-Schreib-Frage-Anwort-Konzepten. Sie müssen vielmehr Anlässe zum Mit-Erleben, Mit-Fühlen und Mit-Machen schaffen. Dies gelingt in besonderer Weise in Projekten des Praktischen Lernens, in denen alternative Felder für die Erweiterung von Sachkompetenz und Sozialkompetenz eröffnet werden. An einem erfolgreichen Beispiel wird dies anschaulich gezeigt.

Ursula Carie

453

Grundschule in Entwicklung

Die aktuellen Reformen in den Bundesländern

Die Grundschule befindet sich seit langem in einem lebendigen Reformprozeß, der sich auf viele Aspekte des Lehrens und Lernens bezieht. Dabei ergeben sich zwischen den Bundesländern, aber auch zwischen den einzelnen Schulen mehr oder weniger deutliche Abweichungen, die auf unterschiedliche Prioritäten, Konzepte und Erfahrungen zurückzuführen sind. Der Beitrag gibt einen Überblick zum Stand der Veränderungsprozesse in den Bundesländern.

Heinz Günter Holtappels

470

Grundschulentwicklung und Lehreraufgabe

Zeitorganisation, Arbeitsbelastung und pädagogische Tätigkeiten in Grundschulen

Lehreraufgabe hat sich vor allem in der Grundschule durch veränderte Lehr-Lern-Formen und erweiterte Erziehungsaufgaben gewandelt. Insbesondere gilt dies für Schulen, die den Schultag als Halbtagschulen bis mittags gestalten. Aus einer empirischen Studie in hessischen Grundschulen werden Ergebnisse über die Struktur der pädago-

gischen Tätigkeit und über quantitative und qualitative Arbeitsbelastungen von Lehrer/innen vorgelegt. Grundschulen mit festen Öffnungszeiten werden mit solchen mit konventioneller Zeitorganisation verglichen, Effekte eines neuen Arbeitszeitmodells mit Präsenzzeiten werden geprüft.

Karl-Hermann Koch

485

Der Schulweg ist Teil der Schule!

Ein Plädoyer für seine kindgerechte Gestaltung.

Der Forderung der Automobil-Verbände nach dem „verkehrsgerechten Kind“ muß die Schule entgegenhalten, daß die Pflicht zum Besuch der Schule, auch das Recht einschließt, einen Schulweg zu haben, der ein „kindgerechter Erfahrungsraum“ ist. Die sozialräumliche Bedeutung des Schulweges wird bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt.

Göte Rudvall und Hans-Martin Stimpel

502

Schulentwicklung in Schweden

Seit 1962 befindet sich das schwedische Bildungswesen in einer permanenten „äußeren und inneren“ Reform. Es unterscheidet sich sowohl in seiner Organisation als auch in seiner didaktischen Struktur grundlegend von den deutschen Schulen und Hochschulen. Der zum Teil extreme Unterschied zeigt auch deutlich das Dilemma der hier erfolgten Restauration auf.

Neuerscheinungen:

- F. A. W. Diesterweg: Sämtliche Werke (HGH)
- Michael Freyer: Das Schulhaus (Rittelmeyer)
- Georg Franck: Ökonomie der Aufmerksamkeit (DW)
- Andreas Gruschka (Hg.): Wozu Pädagogik? (Reheis)
- Rudolf Künzli und Stefan Hopmann (Hg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird (Vollstädt)
- Marlies Krainz-Dürr u.a. (Hg.): Was Schulen bewegt (Güting)
- Heinrich Dauber u.a.: Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog (Schnurer)
- Jörg Bürmann und Jürgen Heinel (Hg.): Wege zu verändertem Unterricht (Glück)
- Hartmut von Hentig: Kreativität (DW)
- Mechthild von Lutzau (Hg.): Frauenkreativität macht Schule (Pelkner)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (B.G.)
- Andrea Grimm (Hg.): Wie schützen wir unsere Kinder? (B.G.)
- Kurt Aurin und Horst Wollenweber (Hg.): Schulpolitik im Widerstreit (JöS)
- Herbert Gudjons: Didaktik zum Anfassen. (JöS)
- Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (JöS)
- Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (JöS)
- Heinz-Hermann Krüger und Jan Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 4

Pedagogics on the offensive

390

Dieter Wunder

Provincial blindness?

The Delors Commission Report on Education drew attention to aspects which have mostly faded out in discussion in Germany. Schools should especially engage in their responsibility for social unity in holding together society.

Hans-Georg Herrlitz

394

Reflections about school

In memory of Klaus Mollenhauer

Klaus Mollenhauer would have been seventy on 31st October 1998. In his life's work as an educational thinker, although reflections about schooling were not a main feature, he did however produce works which will be worth studying for some time to come, because the enduring problems of defining a "pedagogy of the school" were concisely brought into the discussion.

Jürgen Wiechmann

401

Adolf Reichwein's "Schaffendes Schulvolk"

A neglected model in Reform Pedagogics (German New Education)

As one of the few exponents of German New Education during the period of the "Third Reich", Adolf Reichwein accomplished outstanding work both in the educational field and in political resistance. Whereas his political work is widely discussed, his work in connection with school pedagogics has been more or less neglected. Basic elements of this model, which he recorded under the title of "Schaffendes Schulvolk" (creative school people), are also important in the contemporary development of schools.

Rosemarie Boenicke

413

On the importance of changes in education

Teaching and learning in an altered cultural context

"General education" (Allgemeinbildung) can mean a holistic development of competencies, but in the context of schooling, it has had the tendency to become little more than the sum of obligatorily defined content. As this obligatory aspect no longer applies, schools are confronted with the task of developing a new understanding of education in approaches to subject-oriented teaching and learning.

Manfred Rotermund

422

Is teacher training and education more effective without studies in school practice?

A reply to the thesis that studies in school practice and centres for teacher training and education cause problems

In volume 1998, number 2, Frank-Olaf Radtke and Hans-Erich Webers advocated the thesis that, in making studies in school practice more intensive, the professionalisation of future teachers would be endangered. These ideas are opposed by a head of a teacher training institution.

A qualitative study from the point of view of those involved

On the basis of problem-centred interviews, the phenomenon of violence in schools was investigated from the point of view of both parties directly involved. Using a thematically comparable evaluation strategy, differences were identified between sexes, victim and bully relationships, and possible overlapping similarities between violence in school and in the youth milieu outside the school.

Rolf Hensel and Christiane Link

442

The changing school and practical learning

If schools are to address young persons with problematic backgrounds and limited opportunities, it must be recognised that the approach of "take note, write, question, and answer" is becoming more and more unsuccessful. They must create many more "experiencing with", "feeling with" and "doing with" situations. This is especially successful in projects involving practical learning in which alternative fields can be opened up for increasing competence in being able to do something and, in addition, social competence. This is vividly demonstrated in a successful example.

Ursula Carle

453

Developments in primary schools

Current reforms in the federal states of Germany

The primary schools have been involved in a lively reform process relating to aspects of teaching and learning for a long time. Meanwhile, clear differences have arisen not only between states but also between individual schools. These divergencies can be attributed to different priorities, concepts and experiences. This article gives an overview of the situation regarding change processes in the several states.

Heinz Günter Holtappels

470

School development and teachers' work

Organisation of time, work load and educational activities in the primary school

The work of teachers – particularly in primary schools – has changed through different forms of teaching and learning. This is especially true for schools where the instructional programme only operates in half-day schools until mid-day. The results of an empirical study in Hessian primary schools are reported about the structure of educational activity and about the quantitative and qualitative aspects of teachers' work loads. Primary schools with fixed times of opening are compared with those with conventional times of organisation. The effects of a new model of working hours are examined.

Karl-Hermann Koch

485

The route to school is also a part of the school.

The case for it being fitting for a child

The demand of the Automobile Clubs for a child "adjusted to traffic" must be opposed on the grounds that the obligation to have to go to school includes the right to have a route to school which is appropriate to a child's world of experience. Up till now the socio-spacial meaning of the route has been insufficiently taken into consideration.

Göte Rudvall and Hans-Martin Stimpel

502

School development in Sweden

The Swedish educational system has been in a permanent state of external and internal reform since 1962. It is differentiated fundamentally from German schools and tertiary level educational institutions in its organisation as well as in its didactic structure. The partially extreme differences demonstrate the dilemma of the restoration taking place in Germany.

Gewalt in der Schule

Eine qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten

Zu kaum einem pädagogisch relevanten Thema gibt es momentan so viele Untersuchungen, Buchpublikationen und Ratgeber wie zu „Gewalt an Schulen“. Ausgelöst durch einschlägige Medienberichterstattungen (vgl. z.B. Der Spiegel 1992) wurden seit 1992 erziehungswissenschaftlich orientierte Forschungsaktivitäten in verschiedenen Bundesländern in Form von umfangreichen schriftlichen Repräsentativerhebungen über Verbreitung, Ausdrucksformen und Bedingungsgefüge gewaltförmigen Handelns an Schulen initiiert (vgl. z.B. Holtappels u.a. 1997). Inzwischen haben wir einen guten Überblick über die quantitative Verbreitung gewaltförmiger Handlungen an Schulen. Meines Erachtens ist es sinnvoll, Schülergewalt einmal mit einem Blick zu betrachten, der die *Innensicht und die subjektiven Erfahrungen involvierter Personen* fokussiert. Denn für persönliche Stellungnahmen der an schulischen Gewalthandlungen beteiligten Subjekte bietet eine geschlossene Fragebogenerhebung nur sehr begrenzte Möglichkeiten. Qualitative Interviewstudien an ausgewählten Einzelschulen sind bisher nicht so häufig realisiert worden (vgl. dazu Würtz u.a. 1996, Böttger 1997, Knopf 1996, Vieluf 1993). Über individuelle Auffassungen von Gewalt, über Interaktionen zwischen Kontrahenten, über prozessuale Verläufe und Gewaltanlässe im schulischen Kontext wissen wir relativ wenig.

In der schulischen Gewaltforschung schien die Frage, *welche Ereignisse als „Gewalt“ im schulischen Kontext* definiert werden sollten und welche nicht, unklar zu sein (vgl. dazu die Kritik von Krumm 1997, S. 64 f.). Folgt man Galtungs weit gefaßtem Verständnis von struktureller Gewalt (vgl. 1975), so ist Gewalt in allen gesellschaftlichen Verhältnissen vorhanden, in denen Macht, Armut und Abhängigkeitsverhältnisse Privilegien begründen und Unterordnung erzwingen. Hurrelmann versteht unter Gewalt vorsätzliche An- und Übergriffe auf die körperliche, psychische und soziale Unversehrtheit, die mit physischen und psychischen Schmerzen und Verletzungen einhergehen (vgl. Hurrelmann 1993, S. 44 f.). Olweus beschäftigte sich in seinen Längsschnittuntersuchungen mit Mobbing unter Schüler(innen), einer spezifischen „Gewalt“ in Täter-Opferbeziehungen. Mit „gewalttätigem Mobben“ definiert er Situationen, in denen Schüler(innen) über eine längere Zeit Handlungen absichtsvollen Schikulierens in psychischer, sozialer und physischer Hinsicht durch Mitschüler(innen) ausgesetzt sind (vgl. Olweus 1997, S. 282). Inzwischen scheint sich in der schulischen Gewaltforschung die Unterscheidung zwischen psychischen und physischen Ausdrucksformen durchzusetzen (vgl. Tillmann 1995, S. 10 ff.), wobei Vandalismus und die Androhung körperlicher Gewalt den physischen Ausdrucksformen zugeordnet werden. Mit „Gewalt“ wären demzufolge

Handlungen von Schülerinnen und Schülern zu definieren, die bewußt und in schädigender Absicht gegen Personen oder gegen Sachen gerichtet sind.

Lassen sich aus diesen Definitionen Rückschlüsse auf das *Alltagsverständnis* der im Schulalltag agierenden Schüler(innen) und Lehrkräfte ziehen? Was für Jungen, Mädchen, Lehrerinnen und Lehrer „Gewalt“ im schulischen Alltag heißt und ob sich ihre Alltagsmeinungen mit dem erziehungswissenschaftlichen Verständnis von schulischer Gewalt decken, soll in diesem Beitrag anhand von *subjektiven Erfahrungen* betroffener Akteure ermittelt werden. Neben dieser Fragestellung soll eine *thematisch vergleichende Perspektive* eingenommen und überprüft werden, ob offene, mit Lehrkräften und Schüler(innen) geführte Interviews über Schülergewalt ähnliche Befunde liefern wie repräsentative Übersichtsstudien, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- *Verbale und psychische Gewalt* sind die am häufigsten anzutreffenden Ausdrucksformen von Gewalt unter Schülerinnen und Schülern (vgl. Tillmann 1997, S. 40).
- Schülergewalt wird übereinstimmend als „Jungenphänomen“ bezeichnet (vgl. z.B. Funk/Passenberger 1997, S. 257).
- Die Frage, ob *Gewalt an Schulen zugenommen* habe oder nicht, kann nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. Meier/Tillmann 1994, Tillmann 1997, S. 42 f.). Wie beurteilen Lehrer(innen) mit langen Berufserfahrungen diese Frage?
- Opfer und Täter sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, vielmehr treten sie in der einen Situation als Täter, in der nächsten als Opfer in Erscheinung (vgl. Rostampour/Melzer 1997, S. 170, 188).
- Quantitative Erhebungen konnten zeigen, daß *Schule zum einen Austragungsort außerschulisch entstandener und erfahrener Aggressionen* (vgl. z.B. Fuchs u.a. 1996) und *zum anderen Entstehungsort von Gewalt* ist: Schulen, in denen Schüler(innen) das Sozialklima negativ einschätzen, die Lehrer-Schüler-Beziehung problematisch zu sein scheint und Lernarrangements als wenig schüler- und lebensweltorientiert empfunden werden, ist das Ausmaß an psychischer und physischer Gewalt höher (vgl. z.B. Holtappels/Meier 1997a, 1997b, Funk 1995).

1. Anlage der Untersuchung und Methode

Im Mai 1997 wurde an einer hessischen kooperativen Gesamtschule eine qualitative Schulfallstudie zum Thema „Gewalt in der Schule“ durchgeführt¹. Die Erhebung bestand aus insgesamt 19 Interviews mit Lehrer(innen), Schüler(innen), Schulleitung, Hausmeister und Schulsekretärinnen. Da andere Untersuchungen in Hauptschulklassen übereinstimmend ein höheres Potential an Gewalt als in anderen Schulzweigen ermittelt haben, wurden in die Interviewstichprobe überwiegend Schüler(innen) des 8. und 9. Jahrgangs aus den Hauptschulzweigen und die in diesen Klassen unterrichtenden Lehrkräfte einbezogen. Vier der für ein Interview ausgewählten Schüler(innen) besuchen die gleiche Lerngruppe, eine als schwierig und

¹ An der Konzeptionalisierung, Organisation und Durchführung der Schulfallstudie war Klaus-Jürgen Tillmann maßgeblich mit beteiligt, dem ich herzlich danken möchte.

gewaltbelastet geltende 9. Klasse im Hauptschulzweig. Es ist uns gelungen, die Klassenlehrerin dieser Lerngruppe für ein Interview zu gewinnen, so daß die Möglichkeit besteht, Interaktionen einer problematischen Lerngruppe gut abzubilden².

Die Interviews sind als *problemzentrierte Interviews* angelegt worden. Zur Unterstützung des Erzählflusses und zur „spezifischen Sondierung“ (Witzel 1985, S. 248) diente ein Gesprächsleitfaden, auf den während der Befragungssituativ zurückgegriffen wurde. Die Interviews wurden im Rahmen ihrer Problemzentrierung – der Konzentration auf das thematische Feld „Gewalt in der Schule“ – auf umfangreiche narrative Anteile angelegt: Die Befragten sollten ihre Erfahrungen überwiegend als Geschichten berichten, dabei blieb ihnen die „Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit (...) allein überlassen“ (Lamnek 1993, S. 75). Auf die Ermittlung dieser individuellen Bedeutungsstrukturierung wird in diesem Aufsatz der Schwerpunkt gelegt. Drei Interviewausschnitte mit Mädchen und vier weitere mit Jungen zeigen deren spezifische Auffassungen und Erfahrungen mit Gewalt im schulischen Kontext. Im Anschluß daran folgen Passagen aus Interviews mit zwei Lehrerinnen und einem Lehrer der besagten Klassen. Neben dieser individuell-personenbezogenen Auswertung wird der Versuch unternommen, thematisch-vergleichend, nach „Gemeinsamkeiten“ (vgl. Kleining 1994, S. 31 ff.) zu analysieren, um zu prüfen, inwieweit sich die Aussagen einzelner Interviews ähneln und ob sich die zuvor mitgeteilten Ergebnisse der schriftlichen Erhebungen in subjektiven Alltagsverständnissen und -erfahrungen wiederfinden lassen. Aus jeder Forschungsmethode erwachsen spezifische Probleme für die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse; bei qualitativen Interviews ist die Auswertungsphase kritisch zu betrachten. In der Auswertung geschieht eine Deutung der vorhandenen Texte. Dieser Interpretationsprozeß ist durch die persönliche Kompetenz der Forscher(innen) sowie durch die spezifischen Eindrücke während der Interviewdurchführung beeinflusst (vgl. Lamnek 1993, S. 120). Das Zustandekommen der dargestellten Ergebnisse kann von den Rezipienten nicht direkt nachvollzogen werden. Diese Interviewauszüge haben eine große heuristische Bedeutung, sind aber nicht als verallgemeinerungsfähige Befunde zu interpretieren.

Janina: „Ich wurde von anderen so fertiggemacht, daß ich Angst hatte, zur Schule zu gehen“

Janina ist 14 Jahre alt und besucht den 8. Jahrgang im Hauptschulzweig. Im Gespräch über Gewalt und Ausdrucksformen von schulischer Gewalt schildert sie sich als Opfer.

„Also ich hab' seit Geburt an (...) einen Hüftgelenkfehler, und dadurch hab' ich X-Beine und also Rückenkrümmung (...). Und daher werd' ich halt immer fertiggemacht

² Die Schülerinnen und Schüler, die diese als gewaltbelastet geltende 9. Hauptschulklasse besuchen, und ihre Klassenlehrerin sind mit Sternchen gekennzeichnet worden. In den präsentierten Interviewausschnitten wurden Auslassungen mit (...) gekennzeichnet, erläuternde, für das Textverständnis unerlässliche Kommentare der Autorin wurden in Klammern gesetzt. Für die Person der Interviewer(innen) steht im Text jeweils ein „I“. Die Namen aller Interviewten wurden verändert.

(...) Wenn ich irgendwas gesagt hab' (haben Mitschüler(innen) gemeint) (...) ,ha ja, ich bin ja nicht so behindert wie du' (...). Dann kamen auch so Sprüche rüber. Und dadurch hab' ich dann halt auch schon richtig Angst gekriegt. (...) Weil es dann auch heißt, ,ah ja, ich bin nicht so behindert wie du, (...) halt's Maul (...) Du hast hier gar nichts zu melden, du gehörst ja in den Rollstuhl' (...) Halt lauter so Sachen (...) Das war so schlimm, daß ich Angst gehabt hab', in die Schule zu kommen (...) So jetzt, wenn ich jetzt weggehe, gehe ich lieber mit meiner kleinen Schwester weg, weil ich weiß, (...) die beschützt mich immer (...). Also alleine geh ich nicht gerne weg, weil, wenn ich dann (...) jemand seh' aus meiner Klasse, und die sind mit anderen (zusammen), dann fangen sie vielleicht auch wieder an. Dann hab' ich schon Angst, daß sie mich fertig-machen (...). Das ist ja auch außerhalb der Schulzeit, und dann können sie (die Mitschüler(innen)) ja machen, was sie wollen eigentlich" (Janina 1997, S. 5 f.).

I: „Wie hast du dich (...) (bei den Hänseleien) gefühlt? (...)“

„Ja, man fühlt, man fühlt sich eigentlich (...) unbeliebt. Man fühlt sich (...) so schlecht (...) als ob man nichts wert, man nur ein Stück Dreck wäre, eigentlich so, ungefähr“ (Janina 1997, S. 7 f.).

Janina thematisiert „Gewalt in der Schule“ als psychische Gewalt von anderen; sie empfindet die Attacken als selbstwertschädigend und erlebt sich selbst als sozial ausgegrenzt. Als „Täter“ tritt nicht eine Person, sondern vielmehr eine Gruppe ihrer Mitschüler(innen) in Erscheinung.

Dirk: „Wenn ich als erster zuschlage, fliege ich von der Schule“

Dirk ist 15 Jahre alt und besucht den 8. Jahrgang im Realschulzweig. Wegen aggressiven Verhaltens hat er bereits einen Schulwechsel hinter sich und mußte die 7. Klasse wiederholen. An der kooperativen Gesamtschule faßte er den Vorsatz, sich in den verbleibenden zwei Jahren zu bessern. Dirk hat bereits eine Karriere als „Schläger“ hinter sich. An der Schule, von der er verwiesen wurde, soll er einen Lehrer massiv provoziert haben, und ein Klassenwechsel brachte damals nicht die gewünschte Verhaltensänderung. Dirk gibt zu, daß es ihm große Mühe bereitet, sich zu beherrschen. Bei geringfügigen Anlässen und Provokationen fühlt er sich angegriffen. An der jetzigen Schule steht er psychisch unter großem Druck: Wenn er jemanden schlägt und es sich in der Situation nicht eindeutig um Notwehr handelt, muß er mit einem Schulverweis rechnen.

„Also jetzt halt versuche ich, Schlägereien zu vermeiden, weil, wenn ich einen entscheidend zusammenschlag', und ich hab' den ersten Schlag getan, flieg' ich von der Schule (...) Und ich war schon soweit, daß ich eine(m) richtig an der Mangel war, also ich hab' ihn hochgehoben mit meiner ganzen Kraft. Und dann stand (...) (ein Lehrer) hinter mir und hat gesagt, was das soll. Und dann hab' ich gesagt: ,Ah ja, der hat mich gereizt'. Und da hat er gesagt: ,Kommst nachher mal zu mir, und dann regeln wir das.' Dann hab' ich ihn (den Schüler) wieder abgesetzt“ (Dirk 1997, S. 10 f.).

Dirk wird aufgrund seiner kräftigen Statur von anderen Mitschülern gehänselt und „Bomber“ genannt. Er hat den Verdacht, daß einige es darauf abgesehen haben, ihn so weit zu provozieren, bis er zum ersten Schlag ausholt.

I: „Ist das für dich schwierig, so deine Wut dann in den Griff zu kriegen?“

„Das ist arg, arg schwer, aber ich reiß' mich dann halt zusammen und sag': ,Nein, jetzt machst du das nicht', und dann klappt es auch. Also in der Wanderwoche war ich schon soweit, daß ich den zusammenschlagen hätte können. Aber ich hab' es dann doch nicht gemacht (...) Ich hab' denen (...) also allen meinen Schülern und Klassenkameraden gesagt, das mit dem ,Bomber' und so möchte ich nicht mehr hören. Dann war das zwei, drei Wochen gut, und dann sagen sie es jetzt nur noch ab und zu mal.

(...) Das reizt mich unheimlich (...) Die wollen mich wahrscheinlich strapazieren, daß ich dann zuschlag' und daß ich dann von der Schule fliege" (Dirk 1997, S. 11 f.).

F: „Meinst du denn, (es) gibt (...) da in deiner Klasse welche, (...) die würden es ganz gerne soweit bringen, daß du da wieder weg mußt?“

„Einem ja, dem würde ich es zutrauen, daß der das machen würde (...) Und der (andere) (...) macht jetzt zwar weiter, aber nicht mehr so oft (...). Und das laß' ich mir halt dann gefallen. Und (...) irgendwann, wenn es dann mir reicht (...) red' ich mit dem erst mal. Und dann, wenn er mich dumm anschaut oder meinetwegen was macht, Schienbein tritt oder Ohrfeige gibt oder ins Gesicht schlägt, (...) dann schlag' ich halt zu“ (Dirk 1997, S. 12).

Dirk schildert schulische Gewalt aus der Perspektive des „Täters“, der gleichzeitig Angst hat, in eine schuldeviante Karriere abzugleiten. Auch in seiner Geschichte spielen Interaktionen zwischen ihm und Mitschüler(innen) der Lerngruppe eine bedeutsame Rolle. An diesem Beispiel wird deutlich, welche weitreichenden Folgen psychische Gewalt haben kann und daß die Handlungen körperliche „Gewalttäter“ nicht isoliert zu betrachten sind. In dieser subjektiven Schilderung kommt eine bisher kaum zur Kenntnis genommene Täter-Opfer-Beziehung zum Vorschein, in der ein Schüler durch permanente psychische Schikanen anderer zu körperlicher Gewalt genötigt wird. An diesem Beispiel lassen sich auch die von Holtappels (vgl. 1987, 1993) mit sekundärer Devianz beschriebenen Etikettierungsprozesse verdeutlichen: Der Etikettierte verhält sich seinem Stigma entsprechend, wenn er zuschlägt. In diesem Fall würde der Täter zum Opfer, und die Provokateure, die den Anlaß lieferten, blieben im Hintergrund.

Dieter: „Außerhalb der Schule ist es gefährlicher“

Dieter ist 15 Jahre alt und besucht einen 9. Jahrgang im Hauptschulzweig. Er vertritt die Meinung, daß es innerhalb der Schule hinsichtlich Gewalt sehr moderat zugehe. Außerhalb der Schule kämen er und seine Freunde in viel gefährlichere Situationen.

F: „Wie ist das eigentlich, also, wenn ihr zur Schule geht, (...) ist es da besser, man nimmt sich irgendwelche Sachen mit, damit man sich auch mal verteidigen kann?“

„Ah, hier ist es nicht nötig, aber wenn wenn man zum Beispiel (...) abends (weg)geht, bin ich auch letztens gegangen mit meinem Freund. Da waren wir bei Mac Donalds gesesse, sind auch so ein paar Jungens gekommen, haben uns dann dumm angemacht.

(...) Haben wir Glück gehabt, daß noch jemand da war, sonst hätten wir es gekriegt. Das waren zehn Jungens oder so. Und groß, siebzehn waren die schon. (...) Klar, die waren einen Kopf größer als wir. Haben wir Glück gehabt, daß die Leute da gewesen sind“ (Dieter 1997, S. 5).

F: „Und das ist jetzt so, weil es denen Spaß macht, irgendwelche (Jugendlichen anzugreifen)?“

„Nee, da waren ein paar Mädchen dabei, und die (Jungen) müssen sich da profilieren vor denen. Deswegen. Das ist halt so. Auch der Gruppenzwang, auch mehr. Wenn man jetzt so einen alleine trifft, dann macht er nichts, nichts. Aber nur wenn die Gruppe dabei ist, muß er sich dann hochspielen (...) So in (einem Nachbarort) ist es ganz schön arg (...). So ein junger Freund von mir, der ist (...) nicht hier auf der Schule, der ist (im Nachbarort), der ist abends mit seinem Cousin (...) gegangen, und da sind so ein paar Jungens gekommen mit Messern, alles. Der (Freund), der hat immer Sachen dabei, so KO-Spray (...). Der hat öfter schon so Sachen mitgemacht“ (Dieter 1997, S. 5 f.).

F: „Und hier in die Schule braucht man sie nicht mit(zu)nehmen?“

„Nee, in die Schule nicht, passiert so was nicht“ (Dieter 1997, S. 6).

Dieter assoziiert mit „Gewalt“ physische Auseinandersetzungen und Angriffe mit Waffen, die außerhalb der Schule stattfinden. Gewalt sei keine Handlung einzeln auftretender „Täter“, sondern in Interaktionen eingelassen, wie in der geschilderten Situation, in der sich Jungen vor Mädchen darstellen wollten.

Sabine: „Mit Leuten unserer Klasse ist überall ziemlich viel Ärger“*

Sabine ist zur Zeit der Interviewführung 15 Jahre alt und besucht die als problematisch geltende 9. Klasse im Hauptschulzweig. Sie verfügt über gute Kenntnisse, was die sozialen Beziehungen zwischen ihren Mitschüler(innen) angeht, obgleich sie sich selbst bewußt aus festen Cliquenstrukturen ihrer Klasse heraushält. Im Interview schildert sie im Kontext von Gewalt und Unterrichtsstörungen das Verhalten ihrer Klasse.

„Bei uns, in unserer Klasse ist es schon extrem, also da fliegen schon die Fetzen (...) da hocken wir am Unterricht, und da rennen sie da 'rum oder schreien da 'rum oder kloppen sich oder lassen halt mal ihre Abgase freien Lauf (...) oder in den Pausen machen sie ihre Kreideschlacht, (...) das schmeißen sie sich dann gegenseitig um die Ohren. Oder die haben auch schon mal einen Besen genommen, haben die Tür eingeklemmt, daß man von außen die Tür nimmer aufmachen konnte. (...) Oder haben einen Radio, das war kaputt gewesen, das sollte auf den Sperrmüll gehen, das haben sie hier irgendwo gekriegt, haben sie mit genommen, sind drauf 'rumgehupft und haben sie aus dem Fenster gehängt und. Ja, wenn die Lehrer das mitgekriegt haben, dann war halt schon die Hölle los“ (Sabine 1997, S. 1 f.).

Sabine scheint sich nicht mit allen beschriebenen Verhaltensweisen ihrer Mitschüler(innen) zu identifizieren, was durch den wechselhaften Sprachgebrauch von „sie“ und „wir“ zum Ausdruck kommt. Durch das undisziplinierte Verhalten dieser Lerngruppe sind Ausflüge und Klassenfahrten abgesagt worden. Sabine schildert ihre Lerngruppe mit sehr ambivalenten Gefühlen. Nur wenn man in der Klasse gut angesehen wird, gibt es keine Probleme.

„Also da, da hatt' ich mal (...) Streit gehabt, also ein Mädchen bei uns, die meint', die wäre der King, sie ist die Tollste, die Schönste (...) Und irgendwann war mir das Ganze zu blöd, und dann hab' ich mit allen Mädchen und allen Jungens Krach gehabt. Hab' ich im Unterricht da gesesse, da hieß es, 'ja nee, bei dir stinkt's' (...). Und da haben sie mich den ganzen Tag nur fertiggemacht, da bin ich meistens ab und zu mal heimgegangen, weil ich keinen Bock mehr hatte. Und da war ich auch beim Arzt gewesen, die hat mir dann Beruhigungspillen deswegen verschrieben und hat halt gemeint, (...) ich sollte doch die Schule wechseln (...). Aber dann hat sich das dann irgendwie alles wieder eingerenkt, dann hab' ich mich wieder mit denen vertragen, dann war alles wieder okay“ (Sabine 1997, S. 8).

Über die Kommunikation in ihrer Klasse, Ärger mit Lehrer(innen), normabweichendes Verhalten und der Erfahrung, zum Opfer psychischer Attacken geworden zu sein, spricht Sabine auch im Gesprächskontext von Gewalt. In ihrer Klasse scheint es kein Bedürfnis nach Kohärenz und gemeinsamen Erlebnissen zu geben. Zwei Mitschüler vertreten politisch rechtsextreme Ansichten und verbinden dies mit einem entsprechenden äußerlichen Erscheinungsbild. Außerhalb der Schule führt die offene verbale und physische Demonstration dieses Habitus zu ständigen Auseinandersetzungen mit türkischen Jugendlichen im Ort. Derartige Konflikte würden zuweilen auf dem Schulgelände ausgetragen:

„Und da war letztlich gerade hier eine Schlägerei in der Schule gewesen. Da sind da so fünf Türken gekommen, und die wollten alle Neonazis auf dieser Schule hier verkloppen. Und die Leute also, der eine (Schüler aus der Klasse) war dann da gewesen. Der hat auch eine ziemlich große Klappe denen gegenüber gehabt (...) der war dahinten gestanden, hat eine Zigarette geraucht. Da kamen da auf einmal fünf Türken an (...). Auf jeden Fall ging der (Türke) dann auf den los, und da hat der (Mitschüler) seine Jacke ausgezogen, dann haben sie sich da halt gekloppt (...) und dann auf einmal haben die anderen Türken, (die) dabei waren, gesehen, daß dieser (eine Türke) obwohl er Kickboxen macht (...) keine Chance (gegen den deutschen Mitschüler) hatte. Da sind sie dann zu drüß auf den (deutschen Mitschüler) losgegangen, haben den nachher zusammengekloppt und haben ihn auf die Knie gezwunge, haben gesagt (...) ‚sag‘ jetzt, daß du unser Land liebst und (...) daß dir Deutschland, daß du draufscheißt tust (...).‘ Dann haben sie ihn noch mal voll in (den) Magen getreten (...) Der hat auch geblutet und (...) sah auch ziemlich dann fertig aus. Und die (Türken) sind dann abgedampft. Und (...) ein Lehrer, der ist denen hinterher mit einem Fotoapparat, hat die fotografiert, und (die Fotos hat er) (...) der Polizei (...) gebracht (...). Einer (aus der Klasse), der hat (verfassungswidrige Medien) (...) Die rechtsradikalen Lieder sind verboten, die darf man nicht hören. Und der eine Türke hat dem, einem Mitschüler von mir (...), die Kassette weggenommen und wollte sie zur Polizei bringen. Weil, wenn das passiert, (kann) die Polizei (...) zu dem in die Wohnung ‚rein und können sie Razzia machen. Dann wäre er dran gewesen, weil der hat ja jede Menge von dem Krum“ (Sabine 1997, S. 16 ff.)

Etliche der Konflikte und Gewalthandlungen, in die die Schüler(innen) der besagten problematischen Hauptschulklasse involviert sind, scheinen eng mit der außerschulischen Jugendszene verknüpft zu sein. Und oftmals handelt es sich bei Angehörigen dieser Lerngruppe um Auseinandersetzungen zwischen Deutschen und ethnischen Minderheiten.

Hannah: „Die Jungen in unserer Klasse sind schreckliche Typen“*

Hannah ist 16 Jahre alt und Schülerin der besagten 9. Klasse. Sie war zunächst im Realschulzweig und mußte nach der 8. Klasse aufgrund schlechter Leistungen in den Hauptschulzweig. Der Wechsel in die jetzige Lerngruppe schien mit einem „Kulturschock“ verbunden gewesen zu sein. Im Gespräch über „Jungen und Gewalt in der Schule“ schildert Hannah das Verhalten ihrer männlichen Mitschüler:

„Das sind voll die schrecklichen Typen. Also ehrlich (...), das ist abnormal, was die machen (...). Mit den Füßen treten die gegen die Wand, Tafel, Kreide schmeißen die gegenseitig (...) Ich weiß auch nicht, warum nur die Hauptschüler das machen. (...) Die Typen von meiner Klasse, die sind wirklich sehr bescheuert, (...) auch so gegenüber Mädchen (...) Wenn die (die Jungen) Hausaufgaben machen wollen, (bitten sie die Mädchen, von ihnen abschreiben zu dürfen und sagen) ‚ja, bitte, bitte‘. Aber danach, äh ist die (dieses Mädchen dann) dumm und so, blöd‘ und so weiter (...). Wenn die (die Jungen) jetzt was haben wollen (...) von den Mädchen, dann sind sie voll freundlich (...) Die (Jungen) sagen (...) ‚kann ich ‘mal einen Kuli haben‘ und (...) (als) ich am Anfang (in der Klasse) war, hab‘ ich natürlich halt geliehen (...) (Der Junge hat gesagt): ‚Ich geb es dir nachher zurück‘. Ich so: ‚ja ist ja klar‘ (...) Ich kann es jetzt nicht mehr sagen: sechs Kulis und so Sachen und Bleistift, also mindestens sechs, sieben Sachen von mir. Ich hab‘ denen geliehen, und ich hab‘ (sie) bis heute noch nicht zurückgekriegt (...) und (...) die ganzen Mädchen wissen das (...). Und also, ich mach das jetzt nicht mehr mit. Ich geb‘ denen jetzt gar nichts mehr. Den Mädchen, die Mädchen sind in Ordnung, hab‘ ich nichts gegen sie. (...) Aber die Jungens, die sind furchtbar“ (Hannah 1997, S. 9 ff.).

Hannah erlebt die Dynamik in ihrer Lerngruppe in ähnlicher Weise als chaotisch, undiszipliniert und rücksichtslos wie Sabine. Anders als ihre Mitschülerin macht Hannah die Konflikte in der Klasse auch an Auseinandersetzungen zwischen den Geschlechtern fest.

Carsten: „Unsere Klasse wird immer zuerst verdächtigt“*

Carsten ist 16 Jahre alt und Mitschüler von Sabine und Hannah. In der Grundschule ist er einmal sitzengeblieben. Carsten beschwert sich nicht über die Lerngruppe, sondern stattdessen über das Verhalten seiner Lehrer(innen): Diese seien voller Antipathie und Ressentiments, kämen mit schlechter Laune in den Unterricht und hätten ein zu schlechtes Bild von der Klasse. I: „Gibt es denn was, was du an dieser Schule besonders schlecht findest, was dich ärgert, was dich nervt?“

„Ja, die Lehrer eigentlich, weil, die können uns alle nicht leiden (...). Wenn irgendwas, ein Kracher losgelöst worden ist oder was umgeschmissem worden ist oder kaputt gegangen ist, eine Scheibe oder so, waren wir es dann (...). Ich weiß nicht, eigentlich, wir machen schon ab und zu mal ein bißchen Käse, aber nicht so randalieren. (...) Die (Lehrer) die schreien halt immer mit uns 'rum, wenn sie 'reinkommen und (haben) immer schlechte Laune (...) So ist das halt. Und denn haben wir auch schlechte Laune (...) Und denn funkt es halt immer“ (Carsten 1997, S. 1 f.).

Unterrichtsstörungen interpretiert Carsten als „Spaß“, und am Ende des Schuljahres habe keiner seiner Mitschüler(innen) noch Interesse, sich in schulischen Angelegenheiten zu engagieren, da alle Entscheidungen in bezug auf Schulabschluß, Zeugnis und Lehrstelle bereits gefallen seien.

I: „Kannst du mal erzählen, (...) wenn ihr (...) im Unterricht ein bißchen Spaß haben wollt, was ihr dann (...)macht?“

„Na ja, wir rufen halt Sachen 'rüber zum (...) anderen Freund halt. Wenn es geht, halt ein bißchen ärgern und so (...) Oder mit dem Freund von mir, der läßt dann immer das Handy klingeln und so (...) Die (Lehrer) die brüllen uns dann gleich an, und dann kriegen sie es aber nicht, das Handy oder den Scall oder egal, den Walkman, wenn jemand den Unterricht stört. Und dann wollen sie ihn haben, dann kriegen sie ihn nicht. Und dann muß man wieder runter zum (Schulleiter), und gibt es halt wieder Zoff. Gleich heimgeschickt und (...) einen Brief nach Haus“ (Carsten 1997, S. 3 f.).

Carsten nannte keine spektakulären Ereignisse, die er mit schulischer Gewalt in Zusammenhang bringt, sondern schildert Eindrücke aus der Perspektive des Mitgliedes einer etikettierten Gruppe. Nach seiner Ansicht scheint die Interaktion zwischen Schüler(innen) und Lehrkräften sehr festgefahren und von Unnachgiebigkeit auf beiden Seiten geprägt zu sein.

Stefan: „Wir haben so mittlerweile unseren Ruf – auch außerhalb der Schule“*

Stefan ist 15 Jahre alt und besucht die besagte Lerngruppe. Auch er gehört zu den Schülern, die vom Realschulzweig in den Hauptschulzweig wechseln mußten. Sein Freundeskreis besteht aus Mitgliedern seiner Lerngruppe. Wie Carsten berichtet auch Stefan vorrangig über Unterrichtsstörungen, die „Spaß“ machen und über den „schlechten Ruf“ seiner Klasse.

„Wir sind eigentlich eine Klasse, wir haben so mittlerweile unseren Ruf, so wegen laut und so halt. Und es ist halt, wenn (...) irgendwas ist, sind (...) immer wir es (...). Wenn wir jetzt so einen Lehrer haben, der halt ziemlich gut durchgreifen kann (...), geht es halt ziemlich ruhig vor sich. Aber so jetzt irgendjemand, der sich nicht durchsetze

kann oder so, dann ist gut die Hölle los. Dann fliegt Papierschnipsel, dann wird 'rumgegriffe (...), ist halt nichts so, wo irgendwie Streit draus werde könnt. So halt Spaß" (Stefan 1997, S. 1).

I: „Kommt es auch vor, (...) daß ihr Lehrer anpöbelt?“

„Nee, das ist nur, wenn einer von uns vielleicht wirklich schlecht gelaunt ist, weil die Freundin vielleicht Schluß gemacht hat (...), und ein Lehrer gezielt alles wieder auf den (eine bestimmte Person) gebt (...). Wenn der gar nichts macht (...) ja, dann kann es mal passieren, daß einer aufsteht (...) Aber so gewalttätig oder so tät' da eigentlich nie anrennen gegen Lehrer“ (Stefan 1997, S. 4).

Wie Carsten und Dieter favorisiert auch Stefan einen engeren Gewaltbegriff, der sich auf physische Ausdrucksformen beschränkt und er ist der Ansicht, daß innerhalb der Schule verhältnismäßig wenig „Gewalt“-Vorfälle zu registrieren sind. Im Freizeitbereich hätten solche Handlungen eine weitaus größere Chance zur Eskalation. Stefan berichtet von Cliquennetzwerken, die sich gegenseitig bei Schlägereien unterstützen. Aus den Interviews mit Mitgliedern dieser Lerngruppe scheint sich herauszukristallisieren, daß aggressionsbereite Schüler auch außerhalb der Schule in Freundeskreise involviert sind, in denen ein gewaltbefürwortendes Wertklima herrscht und physische Auseinandersetzungen stattfinden.

I: „Gibt es da (mit Eurer Freundesgruppe oder anderen Gruppen) gelegentlich Randalen?“

„Nee, das ist halt, wenn einer von uns Streß hat, und das ist nur einer allein mit dem (...) er Streß hat, dann ist das in Ordnung (...). Hat er aber mit mehreren Streß, dann braucht er nur uns (der Freundesgruppe) Bescheid zu sagen, wir gehen dann alle hin. Und wenn es halt mehr sind, als wir zusammen, komme halt noch die (befreundeten Gruppen) aus andere(n) Städte(n). Dann geht es normalerweise richtig rund. Weil die sind halt so aus anderen Städte, Frankfurt oder so, die sind halt nicht so (zurückhaltend) wie wir (...) wenn (jemand) auf dem Boden liegt, gehen wir wieder. Und die (Frankfurter), wenn die druff schlage, dann schlagen sie richtig druff. Und des ist aber eigentlich auch der Grund, warum wir die so sehr selten anrufen, wenn irgendwas ist“ (Stefan 1997, S. 10 f.).

Im folgenden werden die individuelle Sicht der Klassenlehrerin dieser Lerngruppe und danach die Positionen von zwei weiteren Lehrkräften präsentiert. Aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen an der Gesamtschule haben sich die Lehrkräfte auch zu der Frage geäußert, ob und inwieweit „Gewalt“ unter Schüler(innen) zugenommen hat.

Frau Barthow: „Ich bin schon ziemlich gewaltgewöhnt“*

Frau Barthow, die Klassenlehrerin der als schwierig und aggressiv geltenden 9. Hauptschulklasse, studierte Englisch und Sozialkunde für die Sekundarstufe I und kann auf einen Erfahrungszeitraum von 15 Jahren an dieser Schule zurückblicken. Sie unterrichtet sowohl in den Hauptschul- als auch in den Realschulzweigen.

I: „Können Sie sich eigentlich an eine Situation erinnern, vielleicht so in den letzten Monaten, in denen es hier mal einen Vorfall gegeben hat, den Sie persönlich als ‚Gewalt‘ bezeichnen würden?“

„Ich bin schon ziemlich, sagen wir einmal, gewaltgewöhnt, oder, es ist alltäglich geworden. Wenn ich also Gewalt definiere als Übergriff oder (...) die Grenzen eines anderen überschreiten, dann ist das ein sehr alltägliches Bild. Und ich könnte jetzt so konkret, da in den Pausen, daß sich Leute auf den Boden werfen, schlagen, zutreten, das ist eigentlich schon recht häufig. Ich kann es jetzt auch an einem konkreten Bei-

spiel nicht festmachen. Das ist eigentlich sehr häufig. Wenn ich Pausenaufsicht habe und die Schüler hier in der Pausenhalle sind, dann beginnt es spielweise und endet dann im Kampf, es beginnt aber auch gleich als Kampf. Im Sinne von, daß einer in eine Situation gebracht wird, in der er nicht sein möchte. Das ist tagtäglich in meiner Klasse, Hauptschulklasse 9, zu sehen. Gewalt an Gegenständen, also Schlagen, Treten an Wände, Heizkörpern, Tafeln, das ist also eigentlich schon so normal, daß ich es gar nicht mehr so als bedrohend für mich oder andere empfinde. So eine Form des Abgestumpftsein(s) oder abgestumpft kann ich nicht sagen, vielleicht die Toleranz etwas weiter gesteckt“ (Frau Barthow 1997, S. 1).

Die Weise, in der Frau Barthow die Gewalt in ihrer 9. Hauptschulklasse beschreibt, ähnelt den Wahrnehmungen der beiden Schülerinnen dieser Lerngruppe. Frau Barthow vertritt nicht die Meinung, daß gewaltsames Schülerhandeln heute gehäuft auftritt als zu Beginn ihrer Karriere als Lehrerin. Vielmehr hat sich die allgemeine Haltung und Einstellung der Schüler(innen) im Verlauf der vergangenen Jahre verändert, was Frau Barthow aber auch auf die prekären Zukunftsperspektiven ihrer Hauptschüler(innen) zurückführt.

I: Also, da kann man auch nicht sagen, daß die Schüler im Verlauf der letzten Jahre aggressiver geworden sind?

„Aggressiver nach außen, könnte ich nicht sagen, aber sie sind unsicherer, unzufriedener (...) es ist eine andere Form. Sie entziehen sich Pflichten der Schule, also das stelle häufiger fest, und es hat, denke ich, auch etwas mit ihren Zukunftsperspektiven, die sich wirklich verschlechtert haben, zu tun. Daß ein großer Teil in der Klasse gar keine Lehrstelle hat, jetzt meine 9. Hauptschulklasse, und (...) (das Verhalten der Schüler ist) Weigerung, also Verweigerung. Das ist verstärkt“ (Frau Barthow 1997, S. 15).

Von einer generellen Problemverschärfung und Gewaltzunahme an der Schule auszugehen, ist nach ihrer Ansicht zu undifferenziert. Frau Barthow betrachtet ihre Schüler(innen) mit deren ungünstigen Bildungsvoraussetzungen, Lebensbedingungen und Zukunftsperspektiven vielmehr als Opfer struktureller Gewaltverhältnisse.

Herr Kubitzke: „Bei dem Umgangston steht man mit seinem Erziehungsauftrag ziemlich hilflos da“

Herr Kubitzke hat Geographie, Sport und Biologie für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen studiert. An der Gesamtschule arbeitet er seit 1973. Zum aktuellen Zeitpunkt unterrichtet er vorwiegend in den 7. und 8. Schülerjahrgängen, ist momentan Klassenlehrer im 8. Jahrgang eines Realschulzweiges und war vorher Klassenlehrer im Hauptschulzweig von Klasse 7 bis Klasse 9. Herr Kubitzke thematisiert insbesondere die Belastung durch verbale Formen von Gewalt.

I: „Aber ist das für den Lehrer eigentlich so ein generell belastender Punkt, (...) dieser rüde Umgangston zwischen den Schülern?“

„Ja, ja. Wenn, dann ist es dieser rüde Umgangston. Und diese Hilflosigkeit da einzuwirken, daß sie sich so ein bißchen menschenwürdig unterhalten. Den Erziehungsauftrag, den wir haben, den dann tatsächlich umzusetzen und dann zu erkennen und zu sehen, du hast irgend etwas bewirkt in diesem Falle, das ist leider sehr selten. Eine gewisse Hilflosigkeit“ (Kubitzke 1997, S. 6 f.).

I: „Wenn Sie 'mal so die Situation der letzten 7, 8 Jahre (...) Revue passieren lassen, würden Sie sagen, daß (...) die Verhaltensprobleme zugenommen haben (...)?“

„Vielleicht ist man in den letzten Jahren ein bißchen sensibler für so was geworden. Vielleicht gab es das früher auch (...) aber heute wird ja eigentlich fast alles als Ge-

walt definiert und früher hat's vielleicht dazugehört, ein paar hinter die Ohren, ein Klaps auf den Po und fertig. (...) Vielleicht ist die Sichtweise heute eine andere, aber der Schüler selbst ist – wie soll ich's beziffern – in den letzten 5 oder 10 Jahren schon (...) schwieriger geworden. (Früher gab es) (...) so gut wie kaum verhaltensauffällige Schüler. Und die Kooperation der Eltern, die war auch eher gegeben. Die Eltern sagen heute: ‚Wehr dich doch, laß dir's doch net gefalle, schlag doch a zu‘. Ich will nicht sagen, daß das unbedingt 'ne Ermunterung ist, aber so diese Friedfertigkeit, wie sie vorher war, ist wohl weniger, es wird wohl eher zugeschlagen, fertig (...) Ich investiere unwahrscheinlich viel Zeit um irgendwelche, ich will nicht sagen Rangeleien oder Prügeleien, während des Unterrichts ohnehin nicht, aber diese Unaufmerksamkeit, so dieses: Wer macht das, wer macht jenes (...). Also dieses wusselige, gerade im 7. Schuljahr. 30 Schüler, teilweise 31. Die soll ich alle unter einen Hut kriegen. Das soll immer was Spannendes sein. Da muß immer Action da sein. Kann ich nich'. Und da kommt Unruhe auf, und dann muß ich sie wieder fangen. Und das ist schwierig (...) Da gibt es Klassen, da stöhnt also jeder“ (Kubitzke 1997, S. 8).

Herr Kubitzke beklagt weniger die Zunahme gewaltförmigen Schülerhandelns, sondern vielmehr die zunehmende Schwierigkeit, ungestörten Unterricht durchzuführen. Dies führt er nicht auf die Existenz weniger, immer brutaler werdender gewalttätiger Kinder und Jugendlicher zurück, sondern auf Veränderungen des Verhaltens Heranwachsender und deren Erwartungen an Unterhaltung im Unterricht.

Frau Urban: „Eine Schülerin hat die ganze Klasse zum Ausrasten gebracht“

Frau Urban studierte Englisch und Geographie und befindet sich seit 1989 im Schuldienst. Seit 1994 ist sie an der Gesamtschule und unterrichtet vorrangig in den 5. – 9. Schülerjahrgängen im Haupt- und Realschulzweig. Wie Herr Kubitzke vertritt auch Frau Urban die Meinung, daß die verbalen Attacken und Beleidigungen im Schul- und Unterrichtsalltag einen großen Raum einnehmen. Allerdings hat sie die Beobachtung gemacht, daß es oftmals einzelne Schüler(innen) und stets die gleichen sind, die eine Konfliktsituation zum Eskalieren bringen.

„Man erlebt eigentlich hauptsächlich verbale Gewalt in den Klassen, (...) man erlebt ganz selten in der Klasse direkt, daß die Schüler aufeinander losgehen, daß Sie sich an den Hals gehen oder daß sie sich wirklich bekämpfen, ja. Das ist eigentlich immer die Fünf-Minuten-Pause, daß man dazu kommt oder auf dem Schulweg, daß man es mitkriegt, daß man es zugetragen kriegt. (...) Das ist dann verbale Gewalt, die im Unterricht läuft.“

I: „Können Sie dafür mal so Beispiele bringen, also was Sie darunter verstehen?“

„Also, daß die mit ganz üblen Schimpfwörtern aufeinander losgehen, daß sie sich gegenseitig wirklich anschreien, also in einer Hauptschulklasse, die ich jetzt auch wieder habe, wo es ganz extrem war, wo eine Schülerin, die ist Gott sei Dank nicht mehr auf der Schule, die Klasse einfach dazu gebracht hat, daß die regelmäßig ausgerastet sind. Wo ich auch ziemlich hilflos war, die auseinanderzuhalten, das sind dann – ich brauche jetzt die Schimpfwörter nicht zu wiederholen – das sind einfach üble Sachen, wo ‚Arschloch‘ noch die harmloseste Variante ist. Und wo die dann auch regelrecht hysterisch werden. (...) Ich habe es auch gerade in der Klasse mitgekriegt, aber auch unmittelbar als ich 'reingekommen bin, da hat ein Schüler dieser einen Schülerin eine geschauert, da gab es eine Ohrfeige, und ich stand daneben, und es war so ein Krach, daß ich es noch nicht einmal mitgekriegt habe. Also, ich habe das noch nicht einmal registriert, ja. Weil die sich wieder so in der Wolle hatten. Bis ich die dann auseinanderdividiert hatte und alle auf ihre Plätze gesetzt hatte und gesagt hatte: ‚Jetzt fangen wir den

Unterricht an und jetzt ist Ruhe, und jetzt verteile ich die Aufgaben'. Ich habe es gar nicht mitgekriegt, es war nur ein Geschrei, ach ja, und bevor ich überhaupt zu irgendwas gekommen bin, habe ich mir die zwei schon geschnappt und bin mit ihnen 'runter zum Chef gegangen, habe aber nicht mitgekriegt, daß der eine der anderen eine geschmeuert hat. Das ist erst unten 'rausgekommen. Also so ein Durcheinander war das. (...) Und seit die Schülerin draußen ist, ist es, (...) ein ganz tolles Arbeiten jetzt. Es ist das Tragische, es ist eine (...) Änderung von 180 Grad“ (Frau Urban 1997, S. 2 f.).

Aus Frau Urbans Schilderung geht hervor, daß verbale Gewalt Anlaß für körperliche Auseinandersetzungen sein kann. Deutlich wird, welchen schweren Stand auch Lehrkräfte in einer desintegrierten, kommunikationsgestörten Klasse haben.

2. Fazit

So schwierig es ist, den Gewaltbegriff in wissenschaftlichen Kontexten zu definieren, so facettenreich stellt er sich auch im Alltagssprachgebrauch dar, denn *die Interviewten besitzen höchst unterschiedliche Auffassungen über und Verständnisse von „Gewalt“*. Während beispielsweise Dirk als „gewalttätiger“ Schüler lernen muß, sich zu beherrschen, war Janina, bedingt durch ihre körperliche Behinderung, immer in der Opferposition. Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft, verbale Attacken und Auseinandersetzungen zwischen den Geschlechtern, aber auch Etikettierungen durch Lehrer(innen) und Mitschüler(innen) gehören für Schüler(innen) ebenso zum Kontext „Gewalt“ und Schule, wie für Lehrende der zunehmende Gebrauch von Schimpfwörtern und massiven Beleidigungen. Die Klassifizierung nach „psychischer“ oder „physischer“ Gewalt ist insofern eine sehr grobe, denn Lehrkräfte und Schüler(innen) scheinen durchaus auch schuldeviante Verhaltensweisen als „Gewalt“ zu bezeichnen.

Gewalt in der Schule äußert sich auch qualitativen Interviews zufolge primär in *psychischer Gewalt* und in *Unterrichtsstörungen*, die von Schüler(innen) und Lerngruppen, die sich durch Lehrkräfte etikettiert fühlen, verstärkt angewandt werden.

In den Interviews gibt es Hinweise für die Annahme, daß *Schulversagen* eine Begleiterscheinung von Desintegration, Gewalt und Unterrichtsstörungen zu sein vermag. Immerhin haben drei der vier interviewten Schüler(innen) aus der 9. Hauptschulklasse über „Einbrüche“ in ihrer bisherigen Schulkarriere berichtet: Sie haben entweder ein Schuljahr wiederholen müssen oder sind vom Realschulzweig in den Hauptschulzweig „abgestiegen“.

Aus den vorliegenden Interviews kommen *geschlechtstypische Unterschiede* in Auffassung und Verständnis von „Gewalt“ zum Vorschein. Die Äußerungen der vier Jungen und Mädchen derselben Lerngruppe deuten darauf hin, daß Mädchen bestimmte Interaktionen im Unterricht als „extrem“ und „abnormal“ definieren, die von Jungen als harmlose Albereien oder als „Spaß“ angesehen werden. Für die interviewten Jungen gibt es „Gewalt“ eher außerhalb der Schule – diese Sicht deckt sich auch mit den Befunden von Böttger (vgl. 1997, S. 160 ff.). Die befragten Mädchen haben ein weiter gefaßtes Gewaltverständnis, das sich auch auf psychische Ausdrucksformen und auf soziale Ausgrenzungen bezieht, während ihre Mitschüler mit „Gewalt“ primär körperliche Auseinandersetzungen assoziieren.

Die Lehrkräfte sind nicht der Ansicht, daß „Gewalt“ an Schulen zuge-
nommen hat, vielmehr seien die *Bedingungen des Unterrichtens heute er-
schwert, was auf Defizite im Sozialverhalten der Schüler(innen)* zurückge-
führt wird.

Das Beispiel von Dirk zeigt eindrucksvoll die Dynamik von Etikettierungs-
prozessen und den immensen psychischen Aufwand, den das etikettierte Sub-
jekt betreiben muß, um sich von dem Stigma zu befreien. Diese Etikettie-
rungsprozesse können sich, wie die Interviewbeispiele gezeigt haben, als
subtile *Täter-Opfer-Interaktionen mit Gruppenbeteiligung* äußern und zu der
von Olweus (vgl. 1997) analysierten Mobbing-Problematik passen.

Neben der Bestätigung und Illustrierung von Zusammenhängen, die in stan-
dardisierten Daten bereits erkennbar wurden, liefern die qualitativen In-
terviews dieser Schulfallstudie aber auch interessante, weiterführende Hin-
weise:

- Die Interviews deuten darauf hin, daß Gewalt ein Phänomen auf Klassen-
ebene, nicht auf Schulebene ist. Während Schüler(innen) und Lehrer(in-
nen) aus Realschul- und Gymnasialzweigen aber auch aus anderen Haupt-
schulklassen derselben Schule sich kaum an Gewaltvorfälle erinnerten und
behaupteten, so etwas gäbe es an ihrer Schule nicht, zeichnen die in der be-
troffenen Lerngruppe Lehrenden und Lernenden ein ganz anderes Bild von
„ihrer“ Schule. Die Diskrepanz zwischen deren Wahrnehmungen war zum
Teil so immens, daß bei den Interviewern der subjektive Eindruck entstand,
es mit Schüler(innen) und Lehrkräften zweier verschiedener Schulen zu tun
zu haben.

- Sowohl die interviewten Schüler(innen), als auch die Lehrkräfte, die über
Unterrichtsstörungen und Gewalt klagten, nannten als ein Kriterium das
schlechte Klima in der Lerngruppe. Während Hannah von den „schreckli-
chen Jungen“ ihrer Klasse erzählte, meinte Sabine, daß man in ihrer Lern-
gruppe schnell zum Außenseiter wird, wenn man deren Definition von Spaß
nicht übernimmt, und Dirk schilderte seinen psychischen Druck durch stän-
dige Provokationen bestimmter Mitschüler. Auch die von Frau Urban
genannte „Einzelperson“ konnte durch ihr Verhalten das Klima der Lern-
gruppe massiv beeinträchtigen. Gewaltförmige und ausgrenzende Verhal-
tensweisen dürften in einer desintegrierten Klasse häufiger auftreten als
in einer Lerngruppe, in der sich die Schüler(innen) anerkannt und aufge-
hoben fühlen.

- Schüler(innen) berichteten übereinstimmend, daß Gewalt kein singuläres
Ereignis ist, sondern immer in gruppenspezifischen Kontexten und Interak-
tionen, ob innerhalb oder außerhalb der Schule, auftritt. So fürchtet sich Ja-
nina nicht vor einer einzelnen Person, sondern vor der Begegnung mit einer
Gruppe ihrer Mitschüler(innen) außerhalb der Schule. Aus Sabines Schil-
derung geht hervor, besonders belastend sei die Zeit gewesen, als sie von der
gesamten Klasse ausgegrenzt wurde. Auch Dieter hat behauptet, die ver-
suchte Inszenierung einer Prügelei durch eine Gruppe älterer Jugendlicher
resultiere aus „Gruppenzwang“ und hätte keinen bedrohlichen Charakter
angenommen, wenn eine einzelne Person in der Situation agiert hätte.

- Die mit Hilfe der Interviews gewonnenen neuen Eindrücke lassen eine
Überschneidung zwischen innerschulischen Gewalthandlungen und außer-
schulischen Jugendszenen vermuten. Es konnte gezeigt werden, daß es zu-

mindest bei den Schüler(innen) der vorgestellten 9. Hauptschulklasse den eindeutig abgrenzbaren Bereich „Schule“ nicht gibt: Die Schüler, die in dieser Klasse das gewaltorientierte Klima bestimmen, gehören außerschulischen Cliquen an, die im regionalen Bereich Gruppenkonflikte mit rassistischer Einfärbung schüren und Prügeleien zwischen Angehörigen verschiedener Freundesgruppen organisieren. Anhand des Erzählbeispiels von Sabine wird deutlich, wie dort vorhandene Konflikte dann auf die Schule übergreifen – und natürlich auch das Klassenklima beeinflussen. Im Freundeskreis dieser Schüler(innen) scheinen auch strafrechtlich relevante Handlungen eine Rolle zu spielen. Insgesamt deutet sich hier ein Zusammenspiel an zwischen deviantem und gewaltförmigem Verhalten in der Schule und potentiell kriminellen Handlungen im außerschulischen Bereich.

Insgesamt verweist diese Schulfallstudie somit auf die hohe Bedeutung der Schulklasse als dem zentralen Ort schulischer Kommunikation: Gewaltorientierungen und Gewalthandlungen haben hier unter den genannten Bedingungen besonders gute Entwicklungschancen. Diese Feststellung bedeutet – im Umkehrschluß – allerdings auch: Präventions- und Interventionskonzepte sollten sich gezielt den Beziehungsproblemen in besonders schwierigen Klassen zuwenden.

Literatur

- Böttger, Andreas: „Und dann ging so 'ne Rauferei los ...“ Eine qualitative Studie zu Gewalt an Schulen, in: Holtappels, H. G. u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim/München 1997, S. 155-167, Juventa
- Der Spiegel: „Die rasten einfach aus“, 42/1992, S. 36-79
- Fuchs, Marek / Lamnek, Siegfried / Luedtke, Jens 1996: Gewalt an Schulen. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems, Opladen: Leske + Budrich
- Funk, Walter (Hg.) 1995: Nürnberger Schülerstudie 1994: Gewalt an Schulen, Regensburg: Roderer
- Funk, Walter / Passenberger, Jürgen 1997: Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994. In: Holtappels, H. G. u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim/München: Juventa, S. 243-260
- Galtung, Johan 1975: Strukturelle Gewalt, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Holtappels, Heinz Günter u.a. (Hrsg.) 1997: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim/München: Juventa
- Holtappels, Heinz Günter / Meier, Ulrich 1997a: Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas. In: Die Deutsche Schule. 89, 1997, 1, S. 50-62
- Holtappels, Heinz Günter / Meier, Ulrich 1997b: Schülergewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Empirische Pädagogik. 11, 1997, 2, S. 117-133
- Holtappels, Heinz Günter 1993: Aggression und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: Schubarth, W. / Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen: Leske + Budrich, S. 116-146
- Holtappels, Heinz Günter 1987: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum: Schallwig
- Hurrelmann, Klaus 1993: Aggression und Gewalt in der Schule. In: Schubarth, W. / Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen: Leske + Budrich, S. 44-56

- Klaining, Gerhard 1994: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: ders.: Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis, Hamburg: Rolf Fechner Verlag, S. 12-46
- Knopf, Hartmut 1996: Gewaltauffällige Schüler – Eine Charakterisierung anhand von Einzelfallstudien. In: Schubarth, W. / Kolbe, F. U. / Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention, Opladen: Leske + Budrich, S. 149-169
- Krappmann, Lothar / Oswald, Hans 1995: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim/München: Juventa
- Krumm, Volker 1997: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H. G. u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, S. 63-79
- Lamnek, Siegfried 1993: Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union
- Meier, Ulrich / Tillmann, Klaus-Jürgen: Gewalt in der Schule 1994: Die Perspektive der Schulleiter. Ergebnisse einer 1994 durchgeführten Befragung von Schulleitungen hessischer Sekundarschulen. Manuskript, Universität Bielefeld
- Olweus, Dan 1997: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Präventionsprogramm. In: Holtappels, H. G. u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim/München: Juventa, S. 281-297
- Rostampour, Parviz / Melzer, Wolfgang 1997: Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext. Forschungsergebnisse unter Verwendung von Cluster-Analyse und multinomialer logistischer Regression. In: Holtappels, H. G. u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, S. 169-189
- Schubarth, Wilfried / Kolbe, Fritz Ulrich / Willems, Helmut (Hg.) 1996: Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1995: Gewalt - was ist das eigentlich? Präzision eines schwierigen Begriffs. In: Schüler '95: GewaltLösungen, Hg. vom E. Friedrich Verlag, S. 10-13
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1997: Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung, in: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 1, S. 36-49
- Vieluf, Ulrich 1993: Gewalt an Schulen? Ergebnisse einer Schulbefragung in Hamburg. In: Pädagogik, 45, 1993, 3, S. 28-30
- Witzel, Andreas 1985: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 227-256
- Würtz, Stefanie / Hamm, Sabine / Willems, Helmut / Eckert, Roland 1996: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Schubarth, W. / Kolbe, F.-U. / Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-130

Ulrike Popp, geb. 1959, Dipl.-Soziologin, Dr.; von 1990 bis 1993 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und in der wissenschaftlichen Begleitung eines Hamburger Schulversuchs zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II; seit 1994 wissenschaftliche Assistentin an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld
 Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 4, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
 E-Mail: ulrike.popp@uni-bielefeld.de