

Gewalt in der Schule

Autor(en): **Schneider, Hans Joachim**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Kriminologisches Bulletin = Bulletin de criminologie**

Band (Jahr): **16 (1990)**

Heft 1-2

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1046929>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

GEWALT IN DER SCHULE

Hans Joachim Schneider

I. GESELLSCHAFTLICHE AUFMERKSAMKEIT FÜR DAS PROBLEM

1. Entstehung von Problembewusstsein

Gewalt in der Schule ist ein Problem, seit es die Schule gibt. Die Erziehung durch Gewalt (körperliche Strafen) und zur Gewalt (Verherrlichung von Kriegen und Schlachten) war im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts nichts Ungewöhnliches. Selbst heute geben nicht wenige Staaten durch Gewalttolerierung (z.B. Anwendung der Todesstrafe oder körperlicher Strafen) ihrer Bevölkerung ein schlechtes Beispiel. Nur eine kleine Minderheit der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen hat die Todesstrafe abgeschafft. Nur neun von fünfzig Staaten der Vereinigte Staaten dulden keine körperlichen Strafen mehr in ihren Schulen.¹⁾

Gewalt ist - abgesehen von Schulvandalismus - (noch) kein zentrales Thema in deutschen Schulen. Das ist anders in vergleichbaren Industrieländern wie den Vereinigten Staaten und Japan. In beiden Ländern wird die Öffentlichkeit gegenüber allen Gewalthandlungen im Alltag (z.B. in der Familie, im Sport, am Arbeitsplatz, in der Schule, in den Medien) immer sensibler. Im Jahre 1975 führte der "Unterausschuss zur Untersuchung der Jugenddelinquenz" des Senats der Vereinigten Staaten Anhörungen zum Problem der Gewalt gegen Personen und Sachen in Schulen²⁾ durch, die in der Öffentlichkeit der USA grosse Aufmerksamkeit erregten. Zur gleichen Zeit liess das Bundesjustizministerium in Washington D.C. eine empirische Untersuchung zum Problem der Schulbanden anfertigen³⁾: Die Bandenaktivitäten in Nordamerikas Grund- und weiterführenden Grosstadtschulen stellen eine ernste Bedrohung der

-
- 1) Arnold Binder, Gilbert Geis, Dickson Bruce 1988, 458.
 - 2) Subcommittee to Investigate Juvenile Delinquency 1976.
 - 3) U.S. Department of Justice 1975.

physischen Sicherheit der Lehrer und Schüler⁴⁾ dar. Banden beherrschen ganze Klassen, mitunter Schulen. Bandenschlachten finden auf Schulhöfen, Sportplätzen und in der näheren Umgebung der Schulen statt. Die Bandenmitglieder erheben Erpressungsgelder dafür, dass sie Lehrer und Mitschüler nicht angreifen. Das Bundesjustizministerium finanzierte eine Befragung von 500 schwarzen und 500 weissen Schülern und deren Müttern in Philadelphia⁵⁾: 54 % der Schüler beurteilten ihren Schulweg, 44 % ihren Schulhof, 34 % die Gänge und Korridore ihrer Schulen und 21 % sogar ihre Klassenräume als unsicher und gefährlich.

Zur Gewaltanwendung, die sich innerhalb der Schule gegen Personen richtet, wurden Ende der 70er Jahre zwei Erhebungen in den USA durchgeführt. Das "Nationale Institut für Erziehung" des Bundesgesundheitsministeriums erstattete dem Kongress der Vereinigten Staaten einen Bericht, den "Safe School Study Report"⁶⁾. 3'373 Schüler und 23'895 Lehrer wurden in öffentlichen weiterführenden Schulen, und zwar in ländlichen Gegenden, Vorstädten, Klein-, Mittel- und Grosstädten, befragt. Eine zweite Erhebung stützte sich auf die Studien zum kriminellen Opferwerden in 26 Grosstädten der USA. In diesen Studien waren etwa 270'000 Ereignisse des persönlichen kriminellen Opferwerdens untersucht worden. M. Joan McDermott führte eine Sonderauswertung durch, die sich auf das kriminelle Opferwerden in Grosstädten bezog⁷⁾.

Seit 1975 haben die körperlichen Angriffe der Schüler auf Lehrer in japanischen höheren Schulen, im wesentlichen in der Sekundarstufe I (Junior High School), die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und der kriminologischen Forschung⁸⁾ auf sich gelenkt. Das Tyrannisieren und Drangsalieren von "Prügelknaben" (Whipping Boys) durch Streithähne (Bullies) ist in

4) Um die Lesbarkeit des Textes nicht zu erschweren, werden Lehrerinnen und Schülerinnen nicht jedesmal eigens erwähnt. Beide sind mitgemeint, wenn von Lehrern und Schülern die Rede ist.

5) Michael Lalli, Leonard D. Savitz, Lawrence Rosen 1977; Savitz, Lalli, Rosen 1977.

6) U.S. Department of Health, Education and Welfare, National Institute of Education 1978.

7) U.S. Department of Justice, Law Enforcement Assistance Administration 1979.

8) Tetsuya Fujimoto 1983.

den letzten fünf Jahren zu einem vielbeachteten sozialen Problem in Japan⁹⁾ geworden. Ein solches Tyrannisieren hat es in Deutschland bereits während der nationalsozialistischen Zeit (1933 - 1945) in "Jungvolk" und "Hitlerjugend" gegeben.

2. Weltweite Lösungsversuche

Die von Präsident Lyndon B. Johnson im Jahre 1968 eingesetzte Expertenkommission zur Erforschung der Gewaltphänomene in der nordamerikanischen Gesellschaft¹⁰⁾ ist in ihrem mehr als 15 Bände umfassenden Abschlussbericht, der im Jahre 1969 veröffentlicht worden ist, nur ganz am Rande auf das Problem der Gewalt in der Schule eingegangen. Dasselbe gilt für die französische Expertenkommission, die dem Präsidenten der Republik im Jahre 1977 ihren Bericht erstattet¹¹⁾. Das hat sich freilich in jüngster Zeit geändert. Die vier folgenden kriminologischen Expertenkommissionen zählen das Problem der Gewalt in der Schule ausdrücklich zu ihren Forschungsproblemen und haben dazu auch konkrete Empfehlungen unterbreitet, sofern sie ihre Arbeit beendet haben:

- die "Kommission zur Untersuchung von Gewalt", die dem neuseeländischen Justizminister im Jahre 1987 ihren Bericht vorgelegt hat¹²⁾;
- die "Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt", die von der Bundesregierung in Bonn im Jahre 1987 eingesetzt worden ist und die ihre Arbeit im Januar 1990 beendet hat¹³⁾;
- die "Nationale Kommission zur Untersuchung von Gewalt", die von der australischen Bundesregierung und den australischen Staatsregierungen im Oktober 1988 ernannt worden ist und die im Januar 1990 ihren Bericht ihren Auftraggebern unterbreitet hat;

9) Yoshio Murakami 1989.

10) National Commission on the Causes and Prevention of Violence 1969.

11) Comité d'Etudes sur la Violence, la Criminalité et la Délinquance 1977.

12) Ministerial Committee of Inquiry into Violence 1987.

13) Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt 1989.

- die "Kommission zum Verständnis und zur Kontrolle gewaltsamen Verhaltens", die vom "Nationalen Forschungsrat" der "Nationalen Akademie der Wissenschaften" in Washington D.C. im Juni 1989 aufgestellt worden ist und die ihren Bericht bis Ende 1991 fertigstellen soll.

Alle diese wissenschaftlichen Beraterkommissionen erachten das Problem der "Gewalt in der Schule" als eines der wesentlichen Gewaltprobleme unserer Zeit. Denn Gewaltprobleme, die in der Familie entstehen und dort gelernt werden, können einerseits in der Schule vertieft und verschärft werden. Gewaltprobleme zerstören die Erziehungs- und Kulturorientierung der Schule. Durch das Einüben friedlicher Konfliktlösungen kann die Schule andererseits zu einem friedlichen Klima in der Gesellschaft wesentlich beitragen.

II. KONZEPTIONELLE KLÄRUNG

1. Gewaltdefinition

Gewalt ist nicht von Natur aus gegeben. Sie kann auf keinen Aggressionstrieb zurückgeführt werden und wird auch nicht vererbt. Gewalt wird vielmehr gesellschaftlich bestimmt und in sozialen und zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen gelernt¹⁴⁾. Sie besteht zunächst in einem äusseren Verhalten; sie ist eine von aussen beobachtete Aktivität des Organismus. Sie setzt ferner eine physischen, psychischen und sozialen Opferschaden oder eine Zerstörung von Sachen voraus. Der Gewaltanwender besitzt regelmässig einen Schädigungsvorsatz, der allerdings nicht seine alleinige Motivation zu bilden braucht. Ob die Gewaltanwendung illegal ist, entscheidet sich in der sozialen Beurteilung, die in einer Interpretation (Labeling) nach Merkmalen des Schädigers, seines Opfers und des Beurteilenden besteht. Gewalt ist demnach eine zielgerichtete, direkte physische, psychische und soziale Schädigung, deren Illegalität der gesellschaftlichen Beurteilung nach Merkmalen des Täters, des Opfers und der sozialen Kontrollinstanzen unterliegt.

Gewalt ist gegenwärtig auch ein Kampfbegriff. Gelingt es, ein Verhalten als "Gewalt" einzustufen und darzustellen, ist es negativ besetzt und wird gesellschaftlich abgewertet. Viele soziale Gruppen versuchen, eine Vielzahl gesellschaftlicher Problemlagen und Misstände als "Gewalt" zu etikettieren. Das

14) Albert Bandura 1979, 15 - 25; Herbert Selg, Ulrich Mees, Detlef Berg 1988, 11 - 18, Amélie Mummendey, Volker Linneweber, Gabi Löscher 1984.

führt zu einer inflationären Ausdehnung des Gewaltbegriffs. Sogar historisch gewordene Zwangsmerkmale sozialer Systeme werden als "strukturelle Gewalt" bezeichnet. Demnach soll jede Verhinderung von Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen Gewalt sein. Man kann sich zwar vorstellen, dass eine bestimmte ideologische Erziehung in der Schule eines totalitären Regimes "strukturelle Gewalt" darstellt. Schulische Ausbildung in einer demokratischen, rechtsstaatlich-verfassten, pluralistischen Gesellschaft kann indessen keine "strukturelle Gewalt" sein. Vergeistigung und Entmaterialisierung des Gewaltbegriffs führen zu seiner Ausuferung und Ausweitung, die deshalb unerträglich sind, weil sie den Gewaltbegriff verwischen und zu einer Neutralisation und Vorabrechtfertigung von Gewaltanwendung beitragen können. Der Gewaltbegriff muss vielmehr klar bestimmt und eingegrenzt werden. Gewalt ist deshalb auf die physische Gewaltanwendung zu begrenzen, die freilich auch psychische und soziale Schädigungen des Opfers mit sich bringen kann.

Das Gewaltmonopol des Staates besitzt eine weit in die Vergangenheit zurückreichende Tradition. Zwangsmittel der Gewalt werden allein dem Staat zugesprochen. Er besitzt eine friedensstiftende, friedensichernde Funktion. Im 19. Jahrhundert ist das staatliche Gewaltmonopol mit dem Rechtsstaat verbunden worden. Er bindet alle Staatsgewalt an Gesetz und Recht. Er bindet sich also selbst und schränkt seine Macht verfassungsgemäss ein. Das Gewaltmonopol des Staates ist nur unter vier Voraussetzungen zu rechtfertigen:

- Gewalt muss allerletztes Mittel (ultima ratio) des Staates sein, wenn keine anderen gewaltlosen Mittel zur Friedensstiftung mehr zur Verfügung stehen.
- Die Gewaltanwendung des Staates muss sich an Verfassung, Gesetz und Recht binden.
- Sie muss verhältnismässig sein.
- Der Staat darf private Gewalt nicht hinnehmen oder dulden. Er muss Institutionen schaffen, die private Gewalt (Selbsthilfe) verhindern.

Für die Schule bedeutet dies: Sie darf keine Gewalt der Schüler und Lehrer dulden. Sie muss vielmehr darum bemüht sein, friedliche Konfliktregulierung einzuüben. Alle Schulstrafen dürfen nur nach den Mindestregeln des Rechtsstaats verhängt werden. Bei Verstössen der Schüler gegen Schulnormen muss ihnen klargemacht werden, welche Gründe für die Normdurchsetzung sprechen und welche Opferschäden entstehen, wenn die Norm verletzt wird. Die Lehrer

müssen als staatliche Funktionsträger Vorbilder für eine friedliche Konfliktregulierung sein. Nur ein solcher demokratischer Erziehungsstil ermöglicht den Aufbau eines von innen gesteuerten Rechtsbewusstseins. Durch einen repressiven, an körperlichen Strafen orientierten oder durch einen "laissez-faire"-Erziehungsstil kann ein solches Rechtsbewusstsein nicht aufgebaut werden.

2. Gewalt im Bereich der Schule

Physische Gewalt im schulischen Raum kann von Lehrern oder Schülern ausgehen; sie kann sich gegen Lehrer oder Schüler oder Sachen richten. Auf Gewaltanwendung von Lehrern gegen Lehrer und von Lehrer gegen Sachen wird nicht eingegangen, weil sie selten sind und weil die wenigen Einzelfälle kein gesellschaftliches Problem bilden. Nach der Abschaffung der körperlichen Strafen in bundesdeutschen Schulen ist auch physische Gewalt von Lehrern gegen Schüler kein ernstes Problem mehr. Anders ist es allerdings in jüngster Zeit mit den körperlichen Angriffen der Schüler auf Lehrer und mit den Körperverletzungen von Schülern durch Mitschüler. Insbesondere die Gewalt von Schülern gegen Sachen, die der Schule oder ihren Mitschülern gehören, bildet unter dem Stichwort Schulvandalismus ein Problem, das öffentliche Aufmerksamkeit verdient und das gelöst werden muss. Darüber hinaus werden in der internationalen kriminologischen Diskussion unter der Überschrift "Gewalt in der Schule" noch einige andere Gewaltdelikte abgehandelt: kriminelle Tötung, Raub, Vergewaltigung, Einbruch in Schulen, Brandstiftung und Bombendrohungen¹⁵⁾. Obwohl solche Verbrechen in Schulen selten vorkommen und obgleich sie keine schulspezifischen Ursachen oder Mitursachen zu haben scheinen, werden sie am Rande miterörtert.

Schulvandalismus ist eigentlich die einzige Frage, die bundesdeutsche Schulen beschäftigt. Ob es darüber hinaus in der Bundesrepublik physische Gewaltanwendung von Schülern gegen Lehrer oder gegen Mitschüler gibt, weiss man nicht so genau. Die Meinungen hierüber gehen auseinander. Jedenfalls ist die Gewaltanwendung von Schülern gegen Lehrer und Mitschüler zu einem vielbeachteten und -diskutierten Problem in den Vereinigten Staaten und in Japan geworden. Bundesdeutsche Experten fürchten, dass es mit einer gewissen zeit-

15) Arnold P. Goldstein, Steven J. Apter, Berj Harootunian 1984, 2 - 8.

lichen Verzögerung - wie so oft nach dem 2. Weltkrieg - zu einem deutschen Problem werden könnte¹⁶⁾.

Schule ist eine gesellschaftliche Institution, in der sich alle sozialen Abweichungen ereignen können, die innerhalb der Gesellschaft vorzukommen pflegen. In diesem Sinne geht es hier allerdings nicht nur um einen blossen Bericht über Gewalt im schulischen Bereich. Ein solcher Bericht ist sicherlich auch wichtig. Es müssen vielmehr die Fragen ebenso erörtert werden, ob und in welcher Weise Schule zur Verursachung und Verschärfung von Gewaltproblemen beiträgt und ob und in welcher Weise sie die Entstehung von Gewaltproblemen verhüten oder vermindern kann. Sicherlich kann man nicht sagen, dass alle Gewaltphänomene in der Schule durch schulstrukturelle Bedingungen verursacht werden. Ebenso sicher ist es freilich auch, dass nicht alle gewaltgeneigten Schüler ihre Probleme aus gestörten Familien in die Schule mitbringen. Wahrscheinlich ist vielmehr der Gewalttransfer aus der Familie über die Schule in Beruf und Gesellschaft¹⁷⁾. Gewalt bildet nicht nur einen Störfaktor im Unterricht. Es gehört vielmehr zur Bildungsaufgabe der Schule, alle gewaltsamen, antisozialen Interaktionsformen zu vermeiden und prosoziale Einstellungen und Verhaltensweisen bei ihren Schülern aufzubauen¹⁸⁾.

III. GEWALT VON SCHÜLERN GEGEN LEHRER

1. Umfang und Erscheinungsformen

Die körperlichen Angriffe auf Lehrer sind in den USA seit 1955 bis heute ständig gestiegen¹⁹⁾. In den öffentlichen Schulen der Grosstädte der USA werden jedes Jahr etwa 10 % der Lehrer der Sekundarstufe I (Junior High School) körperlich angegriffen; 5 % werden beraubt²⁰⁾. Die Lehrer haben Angst; sie sind zum Teil eingeschüchtert. 12 % der Lehrer an öffentlichen Schulen in den gesamten Vereinigten Staaten gaben an, sie hätten in den

16) Unabhängige Regierungskommission 1989, 106.

17) J. David Hawkins, Tony Lam 1987.

18) Hans-Dietrich Dann, Winfried Humpert, Frank Krause, Christiane Olbrich, Kurt-Christian Tennstädt 1982.

19) Goldstein, Apter, Harootunian 1984, 5.

20) Jackson Toby 1983a, 9.

Monaten vor der Erhebung aus Angst um ihre eigene Sicherheit gezögert, Schüler zu ermahnen und zurechtzuweisen, die sich nicht anständig benommen hätten. 28 % der Lehrer in den Grosstadtschulen machten dieselbe Aussage. 76 % der Lehrer an Grosstadtschulen der Sekundarstufe I berichteten, dass Schüler sie während der vergangenen Monate mit Schimpfwörtern belegt und ihnen gegenüber obszöne Gesten gemacht hätten. 36 % gaben an, dass Schüler gedroht hätten, ihnen etwas anzutun. In ländlichen Schulen der Sekundarstufe I war die Gewalt weniger verbreitet. 46 % der Lehrer berichteten, dass Schüler sie mit Schimpfwörtern belegt oder obszöne Gesten gemacht hätten; nur 7 % gaben an, bedroht worden zu sein²¹⁾.

In Japan ist die Zahl der körperlichen Angriffe auf Lehrer seit dem Jahre 1975 ebenfalls ständig gewachsen. Betrug die Zahl der polizeilich bekanntgewordenen Gewaltfälle in der Schule im Jahre 1975 noch 149 mit 177 Opfern, so stieg sie bis zum Jahre 1985 auf 672 Gewaltfälle mit 924 Opfern²²⁾ an. Gewalt der Schüler gegen Lehrer, aber auch gegen ihre Eltern, insbesondere gegen ihre Mütter, ist zu einem ernstesten Problem in Japan geworden. Denn das Dunkelfeld der verborgen gebliebenen, nicht berichteten Gewaltfälle in Schule und Familie ist grösser als die Zahl der polizeilich bekanntgewordenen Gewaltfälle.

2. Ursachen

Man hat beobachtet, dass eine enge Verbindung zwischen Schulmisserfolg und Jugenddelinquenz besteht. Delinquente Schüler mögen die Schule nicht; sie lehnen sie ab und schwänzen die Schule. Sie haben an den schulischen Fächern kein Interesse; sie sind zum Lernen nicht motiviert und sitzen lediglich ihre Zeit in der Schule ab. Ihre Familie und ihre Nachbarschaft unterstützen ihre Schulausbildung nicht. Ihre Lehrer sind entmutigt. Sie "brennen" aus. Denn sie vermögen den beachtlichen mitmenschlichen Einsatz nicht mehr aufzubringen, der für den Unterricht motivierter Schüler zu leisten ist. Nichtmotivierte Schüler können nicht erfolgreich unterrichtet werden. Die gewaltbelasteten Schulen in den USA sind deshalb gekennzeichnet durch eine hohe Lehrerabwesenheit. Die grosse Häufigkeit der Lehrer- und Schülerabwesenheit führt zur Unterbrechung des gesamten Ausbildungsprozesses. Lehrer wie Schüler werden demoralisiert. Es gibt Grosstadtschulen, in denen die Lehrer nicht mehr auf eine Mehrheit von Schülern zählen können, die ihre Hausaufgaben

21) Toby 1983a, 10.

22) National Police Agency 1986, 68.

erledigen. In der Klasse ringen die Lehrer um Aufmerksamkeit; die Schüler reden fortwährend miteinander; ein Lehrer hat Glück, wenn die Schüler zum Unterricht erscheinen und einigermaßen ruhig bleiben. Gelegentliches Interesse ist ein Sieg.

Die Gewalt in der Schule hat man mit der Druck-Theorie, mit der Theorie der unterschiedlichen Zugangschancen zu erklären versucht. Für Unterschichtkinder ist die Schule eine Quelle der Frustration, der Enttäuschung und der Entmutigung²³). Die Schule verlangt zu viel von ihren Schülern (Leistungsdruck)²⁴). Insbesondere Unterschichtskinder bekommen schlechte Noten, bleiben sitzen und müssen die Schule wechseln. Sie verfremden sich der Schule und ihren Lehrern²⁵). Leistungsstreben ist Mittelschichtstreben und beruht auf Mittelschichtsehrgelz und Mittelschichtserwartungen. Unterschichtskinder können überdurchschnittlich häufig den Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Mittelschichtsschule nicht nachkommen. Mittelschichtslehrer selektieren und stigmatisieren Unterschichtskinder: Nach ihrer Leistungs-ideologie schreiben sie ihnen einen minderen Leistungsstatus und einen Delinquenzstatus zu²⁶). Gewalt und Delinquenz in der Schule entstehen - nach dieser Theorie - aus dem "Klassencharakter des Schulsystems"²⁷).

Die Theorie der unterschiedlichen Zugangschancen vermag nicht zu überzeugen; sie hat sich in Delinquenzvorbeugungsprogrammen in den USA eindeutig als Fehlschlag erwiesen²⁸). Die Gesellschaft ist auf die Leistung aller ihrer Mitglieder angewiesen; es ist nichts Negatives daran, für seine Mitmenschen etwas leisten zu wollen. Schulmisserfolg beruht nicht auf Selektions- und Stigmatisationsprozessen, die von "Mittelschichtslehrern" ausgehen und die sich gegen "Unterschichtskinder" richten. "Klassencharakter und Leistungs-ideologie" sind nicht die Ursachen für Gewalt in der Schule. Sonst müssten alle Unterschichtskinder gewaltgeneigt sein, was unzutreffend ist. Alle vorzeitigen Schulabgänger (School-Dropouts) müssten dann auch in ihrer Gewaltneigung nach ihrem Schulabgang nachlassen. Denn ihre Frustration müsste - nach der

23) William C. Kvaraceus 1945, 156.

24) Tetsuya Fujimoto 1983, 153; Koich Miyazawa 1983b, 32 - 35.

25) Arthur L. Stinchcombe 1964, 171.

26) Manfred Brusten, Klaus Hurrelmann 1976, 156 - 172.

27) Brusten, Hurrelmann 1976, 168.

28) Hans Joachim Schneider 1987, 660/661.

Drucktheorie - nach ihrem Ausstieg aus der Schule geringer werden. Eine neuere empirische Studie zeigt, dass das Gegenteil zutrifft: Vorzeitige Schulabgänger verüben nach ihrem Schulabgang vermehrt Delinquenz.²⁹⁾ Die Theorie der unterschiedlichen Zugangschancen ist deshalb zur Erklärung der Verursachung von Gewalt in der Schule gänzlich ungeeignet.

Gewalt in der Schule kann vielmehr nur mittels einer Kombination mehrerer Theorien mittlerer Reichweite erklärt werden. Da die gewaltbelasteten Schulen vor allem in den Grosstadtbezirken der USA liegen, die durch soziale Desorganisation gekennzeichnet sind (Extremformen: Slums, Armengettos), muss die Theorie der sozialen Desorganisation³⁰⁾ die Grundlage der Erklärung bilden. Gewalt entsteht, wenn Gemeinschaften, wenn zwischenmenschliche Beziehungen zerfallen. Slum bedeutet nicht nur sozioökonomischer Mangel; er ist auch ein Lebensstil. Die Menschen verlieren die Fähigkeit zur informellen Kontrolle und zur friedlichen Konfliktregulierung. In den sozial desorganisierten Grosstadtbezirken entwickelt sich eine Subkultur der Gewalt³¹⁾, in der sich gewaltfreundliche Wertvorstellungen, Leitbilder und Verhaltensstile entwickeln, in der zahlreiche gewaltorientierte Modelle des Lernen gewaltsamen Verhaltens leicht machen und in der die Mitglieder der Subkultur gewaltsames Verhalten erwarten und unterstützen. Gleichzeitig wird in diesen Grosstadtbezirken die Schule abgelehnt, und die schulischen Erziehungsbemühungen werden nicht unterstützt. Man hat kein Verhältnis zu Büchern, zu Wissenschaft, Kunst und Musik. Die Kinder wachsen in der Familie disziplinos und nahezu aufsichtslos auf; sie sind für die Schule nicht vorbereitet und haben nicht gelernt, längere Zeit ruhig zu sitzen und sich auf geistige Inhalte zu konzentrieren. Die Anonymität der riesigen Grosstadtschulen der USA begünstigt die soziale Bindungslosigkeit. In ihrer Familie haben die Kinder zwischenmenschliche Bindungsfähigkeit nicht gelernt. Deshalb sind sie unfähig zu positiven Interaktionen mit ihren Lehrern. In diese Interaktionen gehen immer wieder Erwartungshaltungen der Gewalt ein, die aus der Subkultur der Gewalt herrühren. Der entscheidende Gesichtspunkt ist, dass die Kinder zur Schule keine Bindung haben, und zwar weder zum Erziehungsprozess in der Schule

29) Terence P. Thornberry, Melanie Moore, R.L. Christenson 1985.

31) Marvin E. Wolfgang, Franco Ferracuti 1967.

ziehungsprozess in der Schule noch zum sozialen Leben, das diesen Erziehungsprozess umgibt³²⁾

IV. GEWALT VON SCHÜLERN GEGEN SCHÜLER

1. Umfang und Erscheinungsformen

In den öffentlichen Schulen der Grosstädte der USA wird jedes Jahr mindestens die Hälfte der Schüler von Mitschülern körperlich angegriffen; ein Drittel wird beraubt³³⁾. Die Gewalt in der Schule ruft bei Schülern destruktive Ängste hervor. Die Schüler waren furchtsamer in Grosstadtschulen, in denen die Gewaltanwendung häufiger vorkam. Eindringlinge von aussen verübten hauptsächlich Raub und Diebstähle mit Körperkontakt (z.B. Taschendiebstahl), während die angemeldeten Schüler mehr Körperverletzungen begehen. Etwa ein Viertel aller Raubüberfälle und Körperverletzungen wurde von drei oder mehr Tätern gemeinschaftlich verübt. Die meisten Schüler werden von Mitschülern ihres eigenen Alters oder von geringfügig älteren zu Opfern gemacht. Der Raub in der Schule besteht häufig in der Wegnahme des Geldes für das Mittagessen, der Busfahrkarte oder von Kleidungsstücken. Körperverletzung in der Schule bedeutet oft Prügelei, bei der es schwierig ist, Opfer und Täter auseinanderzuhalten. Schüler berichten, doppelt so häufig beraubt und angegriffen worden zu sein wie Schülerinnen. Die Haupttäter von Gewaltdelikten in der Schule waren Schüler. Die am höchsten gewaltbelasteten Schulen in den USA sind Grosstadtschulen, die einen hohen Anteil schwarzer und wirtschaftlich benachteiligter Schüler haben. Nur 18 % der Körperverletzungen und Raubdelikte ereignen sich in Klassenzimmern, davon einige in leeren Klassenräumen. Ein Drittel der Gewalthandlungen wurde in weniger beaufsichtigten Fluren und Treppenhäusern verübt. Schauplätze für ein weiteres Drittel der Gewalthandlungen waren schlecht beaufsichtigte Toiletten, Cafeterias und Umkleideräume.

In Japan sind im Jahre 1987 947 Gewaltfälle in der Schule mit 2'852 Tätern und 1'692 Opfern polizeilich bekanntgeworden³⁴⁾. Allein 911 Fälle ereigneten sich

32) Travis Hirschi 1969; Arnold Binder, Gilbert Geis, Dickson Bruce 1988, 460 - 462; Peter C. Kratcoski, Lucille Dunn Kratcoski 1986, 151 - 157.

33) Jackson Toby 1983a, 9.

34) National Police Agency 1988, 57.

in der Sekundarstufe I (Junior High School). Wegen Drangsalierens von Mitschülern erhielten 403 Schüler polizeiliche Ermahnungen. Das Dunkelfeld der nichtbekanntgewordenen, verborgen gebliebenen Fälle macht ein Mehrfaches der bei der Polizei angezeigten Fälle aus. Im Jahre 1984 begingen 7, im Jahre 1985 9 Schüler Selbstmord, weil sie das Tyrannisieren durch Mitschüler nicht mehr zu ertragen vermochten³⁵). Im Jahre 1985 wurden drei Morde an Schülern verübt, die Mitschüler in unerträglicher Weise drangsaliert hatten. Sie hatten ihre Mitschüler ständig bedroht, verletzt, erpresst und zu obszönen Handlungen gezwungen. Opfer waren meist körperlich schwache Aussenseiter, die durch irgendeine Andersartigkeit (Kleidung, Haarschnitt, gute Schulnoten) auffielen und die man - von seiten der Schüler und der Lehrer (Gruppendruck) - sozial isolierte³⁶). 76,9 % aller öffentlichen Schulen Tokios berichteten ihrer Aufsichtsbehörde Fälle des Tyrannisierens von Schülern durch Mitschüler³⁷). Zumeist (zu 77 %), aber keineswegs ausschliesslich waren männliche Schüler die Täter. Auch in Japan ereigneten sich die meisten Fälle (67,6 %) in der Sekundarstufe I³⁸). Das Drangsalieren trägt sich zumeist (zu 78,6 %) zwischen Schülern zu, die dieselbe Schule besuchen. Akte des Tyrannisierens finden meist in der Öffentlichkeit statt; die jugendlichen und erwachsenen Zuschauer greifen allerdings nicht ein, sondern sie heizen die Situation noch an. Für viele Opfer ist ihr Drangsaliertwerden eine bittere Erfahrung, und sie tragen schwere psychische Schäden davon. Allerdings berichtet nur ein ganz kleiner Teil der Opfer (etwa 10 % der Schüler und 20 % der Schülerinnen) über ihr Opferwerden ihren Eltern oder ihren Lehrern³⁹).

Ueber "Gewalt in der Schule" gibt es in der Bundesrepublik bisher nur zwei Erhebungen. Heinz Bach und Mitarbeiter⁴⁰) haben 3'933 Lehrer an Grund- und Hauptschulen, an Sonderschulen für Lernbehinderte, an Realschulen und Gymnasien des Bundeslandes Rheinland-Pfalz befragt. Körperliche Aggressionen begingen nach diesen Lehrerangaben 5,6 % der Schüler. Sonderschulen und Hauptschulen waren überrepräsentiert. Für Gymnasien ergaben sich - im Vergleich zu anderen Schularten - die geringsten Nennungen bei Ag-

35) National Police Agency 1986, 66.

36) Yoshio Murakami 1989, 148.

37) Murakami 1989, 150.

38) Fumio Mugishima, Kenji Kiyonaga, Yoshiaki Takahashi 1985.

39) Yoshiaki Takahashi, Haruo Nishimura, Shingo Suzuki 1982/83.

40) Heinz Bach, Rolf Knöbel, Angelika Arenz-Morch, Anton Rosner 1984.

gressionssymptomen. In Grundschulen wurde körperliche Gewalt in den Klassen häufiger festgestellt, in denen der Anteil der Schüler aus Wohnblock-siedlungen am Ortsrand und aus Obdachlosensiedlungen überdurchschnittlich hoch war. In Düsseldorf und Duisburg hat Heinz Günter Holtappels⁴¹⁾ 759 Schüler des 7. bis 9. Jahrgangs aus Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien (insgesamt 28 Schulklassen aus 8 Schulen) ebenfalls schriftlich befragt. 31,9 % der Schüler gaben an, sich mit Mitschülern zu schlagen (19,8 % wenige Male im Monat, 12,1 % mehrmals pro Woche oder jeden Tag). 25,3 % berichteten, sie verprügelten einen Mitschüler gemeinsam mit anderen, z.B. in der Pause, auf dem Heimweg oder im Bus, 20,4 % ein- bis fünfmal in sechs Monaten, 4,9 % mehr als fünfmal in sechs Monaten.

2. Ursachen

In Stockholm und in der schwedischen Kleinstadt Solna hat Dan Olweus⁴²⁾ eintausend Jungen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren auf die Ursachen des Tyrannisierens durch Mitschüler untersucht. Er fand drei Gruppen von Jungen heraus, die er - wie folgt - beschreibt: Die Streithähne (etwa 5 %) sind Jungen, die Mitschüler unterdrücken, fortwährend belästigen, schikanieren und quälen. Sie sind körperlich stark und besitzen eine aggressive Persönlichkeit. Sie sind bei ihren Mitschülern relativ populär, besonders bei ihren Mitschülerinnen. Sie beurteilen Gewalt positiv. Sie sind selbstsicher und fühlen sich überlegen. Sie zeichnen sich durch Härte und Brutalität aus. Sie haben keine warmen, herzlichen Beziehungen zu ihren Eltern. In der Schule sind sie nur mässig erfolgreich. Die von Olweus untersuchten Jungen, die er als Streithähne (Bullies) einstuft, kamen keineswegs nur aus der sozio-ökonomischen Unterschicht; sie fühlten sich auch keineswegs sozial minderwertig und durch die Schule frustriert. Sie waren in der Gefahr, sich zu Rückfalldelinquenten zu entwickeln. Die zweite Gruppe, die Olweus entdeckte, bestand aus Prügelknaben (ebenfalls etwa 5 %). Es handelte sich um Jungen, die ständig gehänselt, unterdrückt und lächerlich gemacht wurden. Die Streithähne machten sie immer wieder zu Opfern gewaltsamer Angriffe. Man zwang sie in viktimogene Situationen hinein, in denen man sie leicht zu Opfern machen konnte. Sie waren ständig der Aggression der Streithähne ausgesetzt. Unter Gleichaltrigen, besonders bei Mädchen, hatten sie einen niedrigen Status; sie wurden von Gleichaltrigen abgelehnt. Es fehlte ihnen an Selbstbehauptung und

41) Heinz Günter Holtappels 1985.

42) Dan Olweus 1978.

an Selbstachtung. Sie waren körperlich schwach, ängstlich, unsicher und nervös. Sie waren sehr friedlich. Zu ihren Eltern hatten sie gute Beziehungen; allerdings legten ihre Eltern ihnen gegenüber insofern eine Fehlhaltung an den Tag, als sie ihre Jungen überängstlich und überbeschützend verwöhnten. Die dritte Gruppe der normalen Jungen (etwa 90 %) wird von Olweus nicht näher beschrieben. Es handelt sich um gut angepasste, nichtaggressive Jungen, die unter Gleichaltrigen recht populär waren.

Der persönlichkeitspsychologische Ansatz, dem Olweus folgt, ist nicht ganz bedenkenfrei. Denn er berücksichtigt zu wenig, warum die Jungen zu Streitlähnen und Prügelknaben geworden sind. Es ist deshalb dann auch schwierig, wenn nicht unmöglich, dem Tyrannisieren in der Schule mit Vorbeugungs- und Behandlungsprogrammen zu begegnen. Ferner arbeitet Olweus nicht genügend heraus, dass schulstrukturelle Bedingungen problemauslösend und -verschärfend wirken können. Es mag zwar sein, dass Schüler aufgrund defizitärer familiärer Sozialisationsbedingungen Gewaltprobleme bereits in die Schule mitbringen. Die Kriminologen sind sich aber darin einig, dass sich ein günstiges Schulklima problemmindernd auswirken kann⁴³).

Folgende sozial- und schulstrukturellen Bedingungen fördern die Anwendung von Gewalt unter Schülern in der Schule:

- Die Meinung, die von einer Mehrheit in der Bevölkerung geäußert wird, es sei gut und der Erziehung förderlich, wenn Jungen ein paar Faustkämpfe hätten, begünstigt durch die Gewalt unter Schülern.
- Das Aufwachsen in einer Familie, die gewaltorientiert ist, in der die Eltern ihre Kinder gefühlsmäßig ablehnen oder in der sie ihnen gleichgültig gegenüberstehen, in der die Eltern ihre Kinder ermutigen, sich in der Schule aggressiv selbst zu behaupten, führt dazu, dass Gewalt in die Schule getragen wird.
- In einer Schule mit schlechtem Betriebsklima werden Gewaltneigungen der Schüler unterstützt und ausgelöst. Wenn sich das Lehrerkollegium über die sozialen Regeln und Normen der Leistungsanforderung, -bewertung und -rückmeldung und über die wichtigsten pädagogischen Grundzüge seines Verhaltens nicht einigen kann, führt dies zu einem Klima der starken Verunsicherung der Schüler, in dem Gewaltneigungen virulent werden.

43) Holtappels 1985, 309; Heinz Bach u.a. 1984, 56/7.

- Eine mangelhafte Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktionen fördert die Gewalt in der Schule. Fehlende demokratische Entscheidungsprozesse in wichtigen pädagogischen Fragen und ungenügende Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler und Eltern üben einen negativen Einfluss auf das schulische Betriebsklima aus.
- Aggressive Kinder erhalten häufig mehr Lehrerzuwendung als friedliche. Die Zuwendung ist relativ oft positiv und damit fehlerhaft, weil sie die Aggression fördert. Aggressive Schüler erzwingen sich Aufmerksamkeit.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass soziale Desorganisation in der Schule den Nährboden für gewalttätiges Verhalten bildet. Sie zeigt sich im Fehlen positiver zwischenmenschlicher Beziehungen unter den Schülern, unter den Lehrern und zwischen Lehrern, Schülern und Eltern. Sie schlägt sich in einer Ablehnung schulischer Normen und Leistungsanforderungen durch Schüler und Eltern nieder. Sie wird in einem mangelhaften Engagement der Lehrer für ihre Erziehungsaufgabe offenbar.

V. GEWALT VON SCHÜLERN GEGEN FREMDE SACHEN

1. Umfang und Erscheinungsformen

Von den 84'000 Schulen der USA melden jährlich Einbrüche 10 %, Diebstahl von Schuleigentum 12,3 %, Eigentumszerstörung 28,5 %, Brandstiftung 4,5 % und Bombendrohungen 1,1 %. In den Schulen der USA werden jährlich 20 Millionen Diebstähle und 400'000 vandalistische Handlungen verübt. Schulvandalismus⁴⁴⁾ begehen in den Vereinigten Staaten weisse und nichtweisse Mittelschichts- und Unterschichtsjungen, weisse und nichtweisse Schüler und Schülerinnen in gleicher Weise⁴⁵⁾. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es drei Untersuchungen zum Schulvandalismus:

- Heinz Günter Holtappels⁴⁶⁾ befragte Schüler des 7. bis 9. Jahrgangs in Düsseldorf und Duisburg. 11,6 % gaben an, Sachen im Schulgebäude (z.B. auf den Toiletten, im Flur, im Unterrichtsraum) abmontiert zu

44) Vgl. zum Vandalismusbegriff: Hans Joachim Schneider 1987, 621/2.

45) Goldstein, Apter, Harootunian 1984, 8.

46) Holtappels 1985, 303.

haben. Sachen von Mitschülern hatten 10,4 % absichtlich zerstört. Im Schulgebäude etwas absichtlich beschädigt oder zerstört (z.B. Wände beschmiert, Türen, Stühle, Toiletten und Geräte beschädigt) hatten 17,3 % der befragten Schüler.

- Heinz Bach und Mitarbeiter⁴⁷⁾ führten eine Erhebung im Bundesland Rheinland-Pfalz durch. Auf der Grundlage von Lehrereinschätzungen kamen sie zu dem Ergebnis, dass nur 1,4 % der Schüler vandalistische Handlungen begangen haben.
- Ruth Klockhaus und Mitarbeiterinnen⁴⁸⁾ befragten in Nürnberg die Schüler (nur) solcher Lehranstalten, die über Vandalismus offiziell berichtet hatten. Für 1983 ergab sich, dass nur 13 % der Befragten noch nie Objekte der eigenen schulischen Umgebung in irgendeiner Form beschädigt hatten. Zumindest geringfügigen Vandalismus berichteten 85 % der Schüler, schwerwiegenden immerhin 55 %. 1984 gaben 5 % nichts an, 95 % nannten die leichtere und 70 % die schwerere Form. Jungen sollen mehr Vandalismus begehen, insbesondere der schwerwiegenderen Form.

Der durch Schulvandalismus entstehende Schaden wird für die Bundesrepublik auf jährlich etwa 150 Millionen DM geschätzt. Bei den Befragungen nach dem Ausmass des Schulvandalismus wird häufig nicht klar, ob und inwieweit kleinste Beschädigungen als Vandalismus verstanden werden. Fast jeder Schüler ritzt Namen in Schulbänke, schreibt in Schulbücher oder beschreibt Schulwände. Solche fast alltäglichen Beschädigungen muss man wohl dem normalen Verschleiss im Schulbetrieb zurechnen.

2. Ursachen

Für den Schulvandalismus sind viele Ursachentheorien entwickelt worden⁴⁹⁾. Es wird darauf hingewiesen, dass Vandalismus "Spas" macht, dass er Freude

47) Heinz Bach, Rolf Knöbel, Angelika Arenz-Morch, Anton Rosner 1984.

48) Ruth Klockhaus, Brigitte Habermann-Morbey 1986; Ruth Klockhaus, Anneliese Trapp-Michel 1988.

49) Vgl. den Ueberblick über die Vandalismus-Theorien bei Hans Joachim Schneider 1987, 623-627.

und Vergnügen bereitet und als "Spiel" angesehen wird⁵⁰). Er kann freilich auch eine wohlüberlegte Protesthandlung gegen erlittenes oder vermeintlich zugefügtes Unrecht bilden. Jugendvandalismus wird als Symptom der Unsicherheit und der Versagung erklärt, die die Jugend bei ihrem Versuch erlebt, in die Erwachsenengesellschaft hineinzuwachsen und angemessene Selbständigkeit und ein zufriedenstellendes Selbstkonzept zu entwickeln. In der Industriegesellschaft sind Rolle und Position der Jugend unsicher, so dass sie ihre Identität nicht findet (Jugendidentitätskrise). Gleichzeitig ist die Jugend mit ihrer Position und mit ihrer Rolle in der Industriegesellschaft unzufrieden, da sie vom Arbeits-Belohnungs-System der Erwachsenengesellschaft ausgeschlossen ist (Rollenfrustrationstheorie).

Die Theorie, die den Gruppendruck durch Gleichaltrige für sehr wesentlich erachtet, ist die Gruppeninteraktionstheorie. Sie berücksichtigt auch den Umstand, dass Schulvandalismus häufig in Gruppen Gleichaltriger begangen wird. Sie hält viele Eigentumszerstörungen für versehentliche oder zufällige Auswüchse von Gruppeninteraktionen, die man in fünf Phasen beschreiben kann:

- Viel Zeit von Jugendlichen wird in unstrukturierten Situationen verbracht (vergammelt). Man langweilt sich. Eine Gelegenheit für vandalistisches Verhalten bietet sich häufig in solchen Situationen an.
- Ein Schüler macht einen Vorschlag für eine vandalistische Handlung, um seine Position und sein Ansehen in der Gruppe zu erhöhen. Die unstrukturierte Situation verwandelt sich, wenn seine Anregung keinem Widerstand begegnet. Das ist regelmässig dann der Fall, wenn sein Plan Elemente des Wagnisses und der Erregung enthält. Ein gegenseitiger Anregungs- und Aufregungsprozess schaukelt sich hoch.
- Die Jugendlichen überzeugen in diesem Prozess ihre Gruppe und sich selbst. Ihre überwiegende Mehrheit hält es für ausserordentlich wichtig, so zu handeln, wie Gleichaltrige das erwarten. Keiner will als "Feigling" erscheinen, besonders wenn es um "Mutproben" geht.
- Im Widerstreit zwischen verinnerlichten Normen der Gesellschaft und den Anforderungen an die Loyalität einer Gleichaltrigengruppe siegt die Freundschaftsclique (Subkultur). Das Individuum verliert zeitweilig

50) Peter C. Kratcoski, Lucille Dunn Kratcoski.

seine Identität; seine Gefühle der Furcht, Schuld und Verantwortlichkeit verringern sich. In der vorherrschenden Gruppeninteraktion treten an ihre Stelle Solidarität mit der Gruppe, Anonymität und Sicherheitsgefühl in der Gruppe.

- Die Mitglieder der Gruppe (Subkultur) unterstützen den Vandalismus, indem sie ihn nicht als delinquent definieren: Es handelt sich bloss um einen "Scherz" einen "Streich"; es wird kein Opfer geschädigt; die Versicherung bezahlt sowieso alles; die Gruppe ist verantwortlich, nicht aber der einzelne. Die Tatsache, dass keine Einzelpersonen einen materiellen Nutzen hat, verstärkt die Rechtfertigung und das Selbstbild des einzelnen, der sich selbst nur als "Lausbub", als "Schelm", nicht aber als delinquent definiert.

Die Raumgestaltungstheorie⁵¹⁾, die situative Aspekte bei der Verursachung betont, ist empirisch gut abgesichert⁵²⁾: Ungepflegtheiten von Schulen, insbesondere Vorbeschädigungen, geben einen Anreiz zu vandalistischem Verhalten. Unübersichtliche Gebäudestruktur und ebenso auch unübersichtliche innere Organisation von schulischen Abläufen begünstigen Schulvandalismus, weil sie normunsichere Bereiche schaffen und die Kontrolle von Handlungen der Schüler erschweren. Wenn die Schule ungepflegt und in schlechtem baulichen Zustand ist, erhöht sich vandalistisches Verhalten. Dieselbe Wirkung haben unwohnliche Klassenräume und monotone Architektur. Nach der Raumgestaltungstheorie, die eine kriminalökologische Theorie ist, sollen Schulen so baulich unterhalten und verschönert werden, dass jeder Schüler und jeder Lehrer stolz auf seine Schule sein kann. Schulen sind besonders dann Ziele des Vandalismus, wenn ihre Schüler und Lehrer sich mit ihnen nicht identifizieren können, wenn den Schülern die Schule fremd ist, wenn sie sie nicht als ihre Schule definieren können und wenn die Lehrer die Schule häufig wechseln. Ferner ist für die Verhütung von Schulvandalismus mit ausschlaggebend, ob die Gemeinschaft der Eltern und Schulfachleute an den Schulaktivitäten beteiligt werden kann. Schliesslich vermitteln grosse Schulgebäude und -organisationen dem einzelnen Schüler den Eindruck der Ohnmacht und Hilflosigkeit. Wenn grosse Schulen nicht angemessen organisatorisch und gebäudemässig unterteilt werden, fühlt sich der einzelne

51) Vgl. Hans Jochim Schneider 1987, 626/7.

52) Klockhaus, Habermann-Morbey 1986.

Schüler verloren in einem seelenlosen Apparat, der für ihn nicht einsehbare Entscheidungen fällt. Vandalismus wird hier zum Symptom, durch das der Schüler auf sich und seine Probleme aufmerksam machen will.

VI. EMPFEHLUNGEN ZUR VERMEIDUNG VON GEWALT IN DER SCHULE

1. Präventive Intervention

Die Schule besitzt eine Fülle von Möglichkeiten, um Gewalt in ihrem Bereich zu verhindern oder zu mindern. Der übergeordnete Gesichtspunkt besteht darin, die zwischenmenschlichen Beziehungen unter Lehrern, unter Schülern und zwischen Lehrern, Schülern und Eltern zu verbessern und positive Interaktionen zwischen den Mitgliedern dieser Personengruppen entwickeln zu helfen. Schüler und Lehrer müssen stolz auf ihre Schule sein und ein Wir-Gefühl aufbauen. Die Lehrer müssen sich ihrer Vorbildwirkung stärker bewusst werden. Das Fachlehrerprinzip muss hinter dem Erziehungsprinzip zurücktreten. Wichtiger noch als präzise Wissensvermittlung ist die Erziehungsaufgabe des Lehrers, da die Familie in dieser Funktion immer mehr versagt. Die Schüler und die Eltern sollten - wenn eben möglich - zur Mitarbeit, Mitgestaltung und Mitverantwortung herangezogen werden. Der schulische Unterricht und die Räumlichkeiten der Schule sollten von Schülern und Eltern mitgestaltet werden. Das Schulgebäude und die Organisationsstruktur der Schule sollten übersichtlich sein. Grosse Schulen sollten möglichst unterteilt werden; Entscheidungsbefugnisse und Verantwortlichkeiten sollten in demokratischer Weise auf mehrere Ebenen verteilt werden. Leistung und Wettbewerb sind nichts Negatives; sie machen die Hilfe für die Schwachen in der Gesellschaft überhaupt erst möglich. Alle in der Schule entstehenden Konflikte müssen freilich konsequent friedlich gelöst werden; der Wettbewerb muss durch Fairness gekennzeichnet sein. Im einzelnen könnten beispielsweise folgende Massnahmen hilfreich sein:

- Einrichtungen wie Schulchor, Schulorchester und Schulsportverein fördern das Wir-Gefühl (die Gemeinschaft) von Schülern, Lehrern und Eltern.
- Grosse Schulklassen sollten vermieden werden. In ihnen kann sich nur schwer ein Wir-Gefühl und eine gegenseitige informelle Sozialkontrolle entwickeln.

- Die Notengebung muss transparent sein; sie muss sich an einheitlichen Bewertungsmaßstäben ausrichten. Die Lehrerschaft muss sich über die sozialen Regeln und Normen der Leistungsanforderungen, der Leistungsbewertungen und der Leistungsrückmeldungen einig sein.
- Die Rolle des Lehrers als Vorbild und Ansprechpartner der Schüler, als Verkörperung und Vermittler gesellschaftlicher Normen und Werte muss wieder stärker betont werden. Der Lehrerberuf muss gesellschaftlich aufgewertet werden. Die Eigeninitiative der Schulleitung und der Lehrer darf durch bürokratische Massnahmen und Lehrpläne nicht zu stark eingeschränkt werden. Nur ein Lehrer, der Freude an seinem Beruf hat, kann seine Erziehungsaufgabe erfolgreich erfüllen.
- Das gesamte Lehrerverhalten und das Schulklima müssen auf den konstruktiven Umgang mit Konflikten ausgerichtet sein. Konflikte dürfen nicht unterdrückt und verdrängt werden. In einem sozialen Kompetenztraining sollten die Schüler lernen, Konflikte zu erkennen und in prosozialer friedlicher Weise zu lösen. Eine solche friedliche Konfliktregulierung könnte in einem Rechtskundeunterricht neuer Art eingeübt werden, der mit einem Fach "Familienpädagogik" verbunden werden sollte.
- Ein wesentlicher Beitrag zur Förderung des Miteinanders und der Fairness im Wettbewerb kann im Rahmen des Sportunterrichts geleistet werden. Im Sport sollte weniger der Erfolg, das Gewinnen als vielmehr das Mitmachen, die Schönheit des Spiels und die Fairness des Wettbewerbs betont werden.
- Für schlecht qualifizierte, schulmüde und aggressive Schüler sollte man berufspraktische Programme einrichten, die als Alternative zur Schule das Leistungs- und Durchhaltevermögen am Arbeitsplatz fördern, so dass auch diese Jugendlichen Erfolgserlebnisse haben können.

2. Korrekte Intervention

Die Kontrolle von Gewalt im Schulbereich kann nur ausnahmsweise - bei schweren Fällen, mit denen die Schule nicht fertig wird - mit Mitteln der Strafrechtspflege geleistet werden. Das Strafrecht ist die allerletzte Zuflucht (ultima ratio). Das Eingreifen der Strafjustiz ist auf extreme Störungen zu

beschränken, bei denen die Schulleitung oder die Eltern Strafanzeige erstatten. Disziplinarmaßnahmen, wie die zeitweise Suspendierung vom Unterricht oder der Schulverweis, sind gleichfalls keine Reaktionen auf Gewalt in der Schule, die die Probleme lösen.

In den USA hat man sich auf eine Scheinlösung eingestellt. Die Schulen wählen - wenn möglich - ihre Schüler aus, und die Schüler und Lehrer wählen - wenn möglich - die Schulen aus. Je besser die Ausbildung und Erfahrung der Lehrer sind, desto geringer ist ihre Neigung, eine Stellung in einer gewaltbelasteten Schule anzunehmen. Viele private weiterführende Grosstadtschulen weisen Schulversager und Schüler mit Disziplinarproblemen ab. Der Prozess der Gewaltbelastung wird dadurch beschleunigt, dass die ausbildungsorientierten Schüler die gewaltgefährdeten Schulen verlassen. Das macht es noch schwieriger, den zurückbleibenden Rest zu unterrichten. Man hat den Vorschlag gemacht, Schüler mit Disziplinarproblemen auf das ganze Schulsystem besser zu verteilen. Die Eltern der ausbildungsorientierten Schüler setzen einer solchen Umverteilung indessen zähen Widerstand entgegen. Noch mehr sträuben sie sich dagegen, dass ihre Kinder in gewaltbelastete Schulen versetzt werden.

Die Lösung besteht nicht in Strafe, sondern in Wiedergutmachung. Der Schüler, der Gewalt angewandt hat, muss an der Behebung der materiellen und immateriellen Schäden aktiv mitarbeiten. Es geht nicht nur um einen finanziellen Schadenersatz und um ein paar leicht hingeworfene Bemerkungen der Entschuldigung. Wiedergutmachung ist ein kreativer Prozess, eine Persönlichkeits- und Sozialleistung, die eine mühsame psychische und soziale Geständnis- und Trauerarbeit beim Täter verlangt und durch die er seine Verantwortung für seine Tat vor dem Opfer und vor der Gesellschaft übernimmt. Lehrer können gewalttätigen Schülern zur Einsicht verhelfen:

- Sie müssen ihnen deutlich machen, warum es notwendig ist, Konflikte friedlich zu lösen.
- Sie müssen sie lehren, welcher Schaden und welche Betroffenheit beim Verletzten, beim Opfer durch Gewaltanwendung entstehen.
- Sie müssen sich selbst an eine friedliche Konfliktregulierung halten und ihren Schülern verdeutlichen, dass sie ihre Konflikte innerhalb der Lehrerschaft offen und friedlich austragen und lösen.

An den schulischen Konflikt- und Sanktionsregelungen sollten die Schüler aktiv beteiligt werden. Eine solche Teilhabe trägt zur Legitimierung notwendiger Sanktionen bei und gewährt den Schülern einen unmittelbaren Einblick in den sozialen Sinn der Normen und der Wiedergutmachung.

LITERATURVERZEICHNIS

Bach, Heinz/Rolf Knöbel/Angelika Arenz-Morch/Anton Rosner: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Mainz 1984.

Baker, Keith/Robert J. Rubel (Hrsg.): Violence and Crime in the Schools. Lexington/Mass.-Toronto 1980.

Bandura, Albert: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979.

Binder, Arnold/Gilbert Geis/Dickson Bruce: Juvenile Delinquency. New York-London 1988.

Bloch, Alfred M./Ruth Reinhardt Bloch: Teachers - A New Endangered Species? Keith Baker/Robert J. Rubel (Hrsg.): Violence and Crime in the Schools. Lexington/Mass.-Toronto 1980, 81 - 89.

Brusten, Manfred/Klaus Hurrelmann: Abweichendes Verhalten in der Schule. 3. Aufl., München 1976.

Casserly, Michael D./Scott A. Bass/John R. Garrett: School Vandalism. Lexington/Mass.-Toronto 1980.

Coleman, James William: Deviant Subcultures and the Schools. Keith Baker/Robert J. Rubel (Hrsg.): Violence and Crime in the Schools. Lexington/Mass.-Toronto 1980, 139 - 149.

Comité d'Etudes sur la Violence, la Criminalité et la Délinquance: Réponses à la Violence. Paris 1977.

Dann, Hanns-Dietrich/Winfried Humpert/Frank Krause/Christiane Olbrich/Kurt-Christian Tennstädt: Alltagstheorien und Alltagshandeln. Ein neuer Forschungsansatz zur Aggressionsproblematik in der Schule. Reinhard Hilke/Wilhelm Kempf (Hrsg.): Aggression. Bern-Stuttgart-Wien 1982, 465 - 491.

Fenton, Norman: The Delinquent in the Classroom. Nelson B. Henry (Hrsg.): Juvenile Delinquency and the Schools. Chicago 1948, 48 - 65.

Fujimoto, Tetsuya: Problems of Juveniles in Schools of Japan. Cultural and Social Centre for the Asian and Pacific Region (Hrsg.): Proceedings of the Second Asian-Pacific Conference on Juvenile Delinquency. Seoul 1983, 144 - 155.

Goldstein, Arnold P./Steven J. Apter/Berj Harootunian: School Violence. Englewood Cliffs/N.J. 1984.

Gottfredson, Gary D./Denise C. Gottfredson: Victimization in Schools. New York-London 1985.

Gurr, Ted Robert: Historical Trends in Violent Crime: A Critical Review of the Evidence. Michael Tonry/Norval Morris: Crime and Justice. Band 3. Chicago-London 1981, 295 - 353.

Harada, Yutaka: Eine Studie über Gewalt unter Schülern der Sekundarstufe I (Japanisch). Berichte des Nationalen Forschungsinstituts für Polizeiwissenschaft. 24 (1983), 132 - 141.

Hawkins, J. David/Tony Lam: Teacher Practices, Social Development and Delinquency. John D. Burchard/Sara N. Burchard (Hrsg.): Prevention of Delinquent Behavior. Newbury Park-Beverly Hills-London-Neu Delhi 1987, 241 - 274.

Hirschi, Travis: Causes of Delinquency. Berkeley-Los Angeles 1969.

Holtappels, Heinz Günter: Schülerprobleme und abweichendes Schülerverhalten aus der Schülerperspektive. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 5 (1985), 291 - 323.

Klockhaus, Ruth/Anneliese Trapp-Michel: Vandalistisches Verhalten Jugendlicher. Göttingen-Toronto-Zürich 1988.

Komiyama, Kaname: Eine Untersuchung von Hintergrundfaktoren, die sich auf das Drangsalieren unter Schülern der Sekundarstufe I beziehen (Japanisch). Berichte des Nationalen Forschungsinstituts für Polizeiwissenschaft. 27 (1986), 38 - 53.

Kratcoski, Peter C./Lucille Dunn Kratcoski: Juvenile Delinquency. 2. Aufl., Englewoods Cliffs/N.J. 1986.

Kube, Edwin/Leo Schuster: Vandalismus. Erkenntnisstand und Bekämpfungsansätze. 2. Aufl., Wiesbaden 1983.

Kvaraceus, William C.: Juvenile Delinquency and the School. New York 1945.

Lalli, Michael/Leonard D. Savitz/Lawrence Rosen: City Life and Delinquency. Washington D.C. 1977.

Lerchenmüller, Hedwig: Evaluation eines sozialen Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln-Berlin-Bonn-München 1986.

McPartland, James M./Edward L. McDill (Hrsg.): Violence in Schools. Lexington/Mass.-Toronto 1977.

McPartland, James M./Edward L. McDill: Parallels and Contrasts in Reform Strategies for School Violence. James M. McPartland/Edward L. McDill (Hrsg.): Violence in Schools. Lexington/Mass.-Toronto 1977, 143 - 152.

Ministerial Committee of Inquiry into Violence: Report. Wellington 1987.

Miyazawa, Koichi: Problems of Juvenile Delinquency in School and Family. Cultural and Social Centre for the Asian and Pacific Region (Hrsg.): Proceedings of the Second Asian-Pacific Conference on Juvenile Delinquency. Seoul 1983a, 193 - 199.

Miyazawa Koichi: Problems of Juvenile Delinquency in School and Family. *Keio Law Review*. 3 (1983b), 25 - 36.

Mugishima, Fumio/Kenji Kiyonaga/Yoshiaki Takahashi: Eine Untersuchung über Delinquenz, die mit Tyrannisieren unter Schülern verbunden ist (Japanisch). *Berichte des Nationalen Forschungsinstituts für Polizeiwissenschaft*. 26 (1985), 134 - 151.

Mummendey, Amélie/Volker Linneweber/Gabi Löschper: Aggression: From Act to Interaction. Amélie Mummendey (Hrsg.): *Social Psychology of Aggression*. Berlin-Heidelberg-New York-Tokio 1984, 69 - 106.

Murakami, Yoshio: Bullies in the Classroom. James J. Shields (Hrsg.): *Japanese Schooling*. University Park-London 1989, 145 - 151.

National Commission on the Causes and Prevention of Violence (Hrsg.): to Establish Justice, to Insure Domestic Tranquility. Final Report. Washington D.C. 1969.

National Police Agency, Government of Japan (Hrsg.): White Paper on Police 1986, 1988. Tokio 1986, 1988.

Olweus, Dan: Aggression in the Schools. New York-London-Sydney-Toronto 1978.

Rubel, Robert J.: *The Unruly School*. Lexington/Mass.-Toronto 1977.

Rubel, Robert J.: Extent, Perspectives and Consequences of Violence and Vandalism in Public Schools. Keith Baker/Robert J. Rubel (Hrsg.): *Violence and Crime in the Schools*. Lexington/Mass.-Toronto 1980, 17 - 27.

Savitz, Leonhard D./Michael Lalli/Lawrence Rosen: *City Life and Delinquency - Victimization, Fear of Crime and Gang Membership*. Washington D.C. 1977.

Schafer, Walter E./Kenneth Polk: Delinquency and the Schools. President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice (Hrsg.): *Task Force Report: Juvenile Delinquency and Youth Crime*. Washington D.C. 1967, 222 - 277.

Schneider, Hans Joachim: *Kriminologie*. Berlin-New York 1987.

Selg, Herbert/Ulrich Mees/Detlef Berg: *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen-Toronto-Zürich 1988.

Stinchcombe, Arthur L.: *Rebellion in a High School*. Chikago 1964.

Subcommittee to Investigate Juvenile Delinquency, Committee on the Judiciary, United States Senate (Hrsg.): *School Violence and Vandalism*. Zwei Bände. Washington D.C. 1976.

Takahashi, Yoshiaki/Haruo Nishimura/Shingo Suzuki: Eine Studie über Gewalt unter Schülern der Sekundarstufe I (Japanisch). *Berichte des*

Nationalesn Forschungsinstitutes für Polizeiwissenschaft. 23 (1982), 108 - 121, 24 (1983), 15 - 43.

Thornberry, Terence P./Melanie Moore/R.L. Christenson: The Effect of Dropping out of High School on Subsequent Criminal Behavior. *Criminology*. 23 (1985), 3 - 18.

Toby, Jackson: Violence in School. Michael Tonry/Norval Morris (Hrsg.): *Crime and Justice*. Band 4 Chikago-London 1983a, 1 - 47.

Toby, Jackson: Crime in the Schools. Sanford H. Kadish (Hrsg.): *Encyclopedia of Crime and Justice*. Band 4. New York-London 1983b, 1407 - 1410.

Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission) (Hrsg.): *Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum 1989.

U.S. Department of Health, Education and Welfare, National Institute of Education: *Violent Schools - Safe Schools: The Safe School Study Report to the Congress*. Washington D.C. 1978.

U.S. Department of Justice: *Violence by Youth Gangs and Youth Groups as a Crime Problem in Major American Cities*. Bearbeiter: Walter B. Miller. Washington D.C. 1975.

U.S. Department of Justice, Law Enforcement Assistance Administration: *Criminal Victimization in Urban Schools*. Bearbeiterin: M. Jean McDermott. Washington D.C. 1979.

Vaughan, Graham M.: Three Indeological Orientations in School Vandalism Research. Cultural and Social Centre for the Asian and Pacific Region (Hrsg.): *Proceedings of the Second Asian-Pacific Conference on Juvenile Delinquency*. Seoul 1983, 34 - 69.

Wilson, James Q.: *Crime in Society and Schools*. James M. McPartland/Edward L. McDill (Hrsg.): *Violence in Schools*. Lexington/Mass.-Toronto 1977, 43 - 49.

Wolfgang, Marvin E./Franco Ferracuti: *The Subculture of Violence*. London-New York-Sydney-Toronto-Wellington 1967.