

Gewalt in der Schule

Gliederung

1. Zur Definition eines unscharfen Begriffes
2. Anmerkungen zu den Ursachen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens
3. Risikofaktoren, die aggressives und gewalttätiges Verhalten fördern
4. Möglichkeiten der korrektiven und präventiven Intervention

1. Zur Definition eines unscharfen Begriffes

An dieser Thematik versuchen sich gegenwärtig interdisziplinär die verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen. Es wird zum "Thema des Jahres" (b&w, 11/93) erklärt. Pädagogen sprechen vom "Schlüsselproblem der Schule", so *Frech* (1993, S. 59). Versuchen wir durch einige selbsterfahrene Beispiele eine erste Verdeutlichung.

1. In einer Grund- und Hauptschule in Rastatt bessert sich ein Erstklässler sein Taschengeld auf, indem er Kleinere in der Toilette auflauert und durch das Androhen von Prügel 1-5 DM erpreßt. Es dauert ein Jahr, bis dieser Schüler die Schule verlassen muß.
2. In einer Realschule der Umgebung wird einem Mädchen (M.), das mit dem Freund einer anderen in der Disco flirtete, von zwei Freundinnen der Eifersüchtigen im Klassenzimmer in der großen Pause aufgelauert. Unter reger Anteilnahme der KlassenkameradInnen werden M. mit einer Schere von S. gegen deren Willen zwei größere Strähnen aus dem Haar geschnitten. Darauf vom Schulleiter angesprochen, erklärt S., es wäre doch egal, ob man M. die Haare abschneide oder sie mit dem Feuerzeug abflamme. Da S. zwei Tage Schulausschluß erhält, wird die Mutter informiert, die sich gegen die Maßnahme mit der Aussage ausspricht, sie selbst hätte anstelle ihrer Tochter dem Mädchen einen Kahlkopf geschoren, nicht nur zwei Strähnen entfernt.
3. An einer Berufsschule in einer Kleinstadt wird einer Lehrerin ein Autoreifen durchstoßen.
4. In einer Karlsruher Schule sammelt eine Gruppe von Siebentklässlern Hunde- und Katzenkot. Auf dem Heimweg werden damit ausländische Klassenkameraden "eingeseift".
5. In einer Realschule verprügeln und treten zwei Sechstklässler einen Klassenkameraden. Sie erhalten Arrest, woraufhin die Mutter des einen erscheint, sich gegen die Maßnahme mit den Worten verwehrt, daß **ihr Sohn** so etwas nicht tue. Die LehrerInnen können ihren Sohn bloß nicht leiden.
6. In einer Grund- und Hauptschule wird ein Mädchen der 3. Klasse zum wiederholten Male von zwei Klassenkameraden auf dem Nachhauseweg verprügelt. Als die Mutter ihre Tochter abholt und das Verprügelt durch ihre Anwesenheit verhindert, wird sie als "Arschloch" beschimpft und ihr erklärt, daß die zwei die Tochter eben bei anderer Gelegenheit "einfach umgebracht wird". Daraufhin droht die Mutter mit einer Klage.
Solche oder noch aufsehenerregendere Geschichten von der "Gewaltfront" (*Schubarth* 1994, S. 21) zieren die Medien, wie den Stern (2/91; 8/93; 3/93;), den Spiegel (15/88; 42/92; 9/93; 3/94;), Focus (4/94) oder Peter Moosleitners Magazin PM (3/94).



Exzesse des Alltag wie Vandalismus, Randalen, Schwulenticken, Alltagsmilitanz, Diebstahl, Kämpfe zwischen Jugendgangs weisen in mediengerechter Form auf die "*Explosion der Gewalt*" hin. Doch auch seriöse Publikationsorgane wie "Pädagogik" (3/93; 3/94), die "Zeitschrift für Pädagogik" (1/93), das Friedrich Jahrheft (94), "Psychologie heute" (2/93; 58ff.), die LehrerInnenzeitung der GEW

"Erziehung und Wissenschaft" (10, 11, 12/91) und "bildung und wissenschaft" (8/93) widmen sich ausführlich dieser Thematik.

Die Besorgnis über diese Entwicklung rief ebenfalls die Bundes- und Landeszentrale für politische Bildung auf den Plan (*Otto/Merten* 1993, S. 11f./ Bürger im Staat 2/93) und die *Aktion Jugendschutz* mit ihrer Jahrestagung in Böblingen (14.10.1992).

Eingespannt wird auch die LehrerInnenfortbildung (21.1.93 PH Heidelberg) und das Ministerium für Kultus und Sport in Baden-Württemberg (1992). Daß sich die Versicherten der öffentlichen Hand (BAGUV) ebenfalls zu Wort melden, kann nicht verwundern.

Doch trotz des großen Interesses der Problematik muß festgestellt werden, daß es sich hierbei nicht um eine "Neuentdeckung" (*Schubarth* 1994, S. 23) handelt, sondern es um ein Verhalten, das Tradition hat, zumindest in der Diskussion um "Jugend". In dieser Kontinuität stehen Kirmesprügeleien, Halbstarcken-, Rockerkrawalle, APO-Demonstrationen, Raufereien in und um Fußballstadien und auf Rockfestivals usw. Hier ist auch der literarische Ort von Musils: "Die Verwirrungen des Zöglings Törless" und Hesses: "Unterm Rad". Statt aufgeregte Hektik und unklarer Ursachenvermutungen, zweifelhafter Schuldzuweisungen kann es von daher nur um ein Plädoyer für eine "nüchterne Analyse" gehen, wie sie *Tillmanns* (1994, S. 7ff.) fordert.

Dies ist auch deshalb von nicht geringer Bedeutung, weil die sensationsheischenden "Kriegsberichte von der Gewalt- und Kriminalfront" bei Rezipienten emotionale Negativreaktionen, Angst, Ohnmachtsgefühle und daraus resultierend vereinfachende Lösungsvorschläge provozieren.

Hier wird deutlich, daß die mediale Aufarbeitung der Gewaltproblematik den kommerziellen Prinzipien der **Dramatisierung, Skandalisierung/Sensationalisierung, Emotionalisierung/ Identifikation und Vereinfachung** folgt (*Schubarth*, 1994, S. 22f.)

Der schillernde Begriff der "Gewalt" läßt sich so als Ablenkungsmanöver verwenden, der von den gesellschaftlichen Ursachen den Blick auf pädagogische Institutionen lenkt, auf die diese Bewältigungsaufgabe als "Feuerwehr" (*Otto, Merten* 1993; *Scherr* 1994, S. 25.) delegiert wird. Allerdings erhöht sich durch die Medienpublizität die Gefahr der Gewaltnachahmung, da die öffentliche Aufmerksamkeit durchaus als "Erfolg" interpretiert werden kann (*Willems* 1993c, S. 89ff.).

Nähern wir uns der begrifflichen Definition, so wird schnell deutlich, daß das semantische Potential sehr breit angelegt ist

Nolting (1993b, S. 91f.).

Ag-gredi bedeutet ursprünglich "In-Angriff-nehmen", "Selbstbehauptung", letztlich jede "Aktivität" (*Frech* 1993, S.60).

Die weitgefaßte Definition ist noch in den Worten "walten", "Anwalt", "Verwaltung", als "gestaltende Machtausübung", "potestas" (*Merten*, 1993, 126f.; *Rauschenberger* 1992, S. 135.) deutlich. Hierunter fällt auch die "gewaltfreie Aggression" (*Cube*, v. 1993, 105.).

Unterschieden werden kann hiervon die "barbarische Destruktion", "violencia", die "schädigendes Verhalten" impliziert.

Interpretiert man Gewalt als eine Unterform aggressiven Verhaltens, so läßt sie sich als "schwere körperliche Aggression" mit einer zielgerichteten physischen Schädigungsabsicht verdeutlichen (*Frech* 1993, S.60.). *Willems* (1993c, S. 92) weist auf die "*direkte, unerbittliche*" Wirkung physischen Zwanges hin.



Dennoch möchte ich, um der größeren Klarheit willen, einen restriktiven, engen Gewaltbegriff präferieren. Gewalt bedeutet demnach eine "Verhaltensform, die zur persönlichen Schädigung und zur Zerstörung von Eigentum führt" (Frech 1993, S. 60), womit ein "zielgerichtetes Schädigen, Beeinträchtigen und Schmerzzufügen"

(Nolting 1993, S. 91) verbunden ist, oder die Androhung desselben.

Nicht (direkt) mitgemeint sind damit Verhaltensweisen, die als "verbale Aggression, gestische Provokation, Verrohung des Umgangstones, Verächtlichmachung" in der Diskussion verwendet werden, also ein "psychisch ausgeweiteter Gewaltbegriff". Sicher sind dies Vorläufer tätlicher Gewalt, die die Hemmschwelle zur tatsächlichen Gewalt reduzieren, doch ist der subjektive Anteil höher, als bei der direkt beobachtbaren physischen Aggression.

Somit hat Gewalt immer eine personale Komponente. Vandalismus möchte ich deshalb als "Gewalt gegen Sachen" interpretieren.

Nicht gemeint ist auch in der Debatte um Gewalt in der Schule die "strukturelle oder kulturelle" Gewalt (Galtung 1993, S.106ff.; Willems 1993a, S. 18f., 1993b S. 90ff.)

Dies hieße, die "aktuelle Verwirklichung geringer als die potentielle Verwirklichung" einschätzen zu müssen, was den Interpretationsspielraum enorm erhöhen würde.

In der Kontinuität pädagogischer Diskurse steht der historisch ältere Begriff der "Störung", dem zwar auch Instrumentalität und Intentionalität zuzuschreiben ist, aber bei dem die Aggressivität eher diffus zum Ausdruck kommt und damit eher Unkonzentriertheit und Demotivation meint (Friedrich Jahrheft 1987, Pädagogik 12/91).

Für den Bereich der Schule möchte ich im Anschluß an Willems (1993a,b,c) unter Beachtung des Gesichtspunktes, daß "Erziehung" in kommunikativen Bezügen stattfindet, weitestgehend auf seinen interaktionistischen Gewaltbegriff rekurrieren (Willems 1993a, S. 18f.). Gemeint ist damit die Perspektive, daß Gewalt den Endpunkt eines Konfliktes signalisiert, der (unkontrolliert) eskaliert und somit Bestandteil verschiedener Interaktionsformen darstellt. Unter bestimmten, definierten Voraussetzungen läßt sich damit auch die Schülerperspektive (Dettenborn, 1993, S. 31), das "Schutzhandeln" der SchülerInnen gegen aggressive MitschülerInnen oder die "Gegenwehr" gegen die übermächtigen Gewaltverhältnisse in der Schule als aggressive Selbstbehauptung begreifbar machen, wie es Scherr (1994, S. 25f.) fordert. Dies unter dem Gesichtspunkt, daß Gewalt verschiedenen Motiven folgt, die "dechiffrierbar" sind (Nolting, 1993, 94f; Heitmeyer 1993, S. 112; Winkel 1993, S. 8. vs. Korte, 1993, S. 91f.).

1. **Expressive Aggression** ist somit eher spielerisch, ein ungestümer Impuls ohne (primär) schädigende Absicht.

2. **Frustrationsaggression** will "heimzahlen", Rache erreichen.

3. Bedrohungs- oder **Abwehraggression** will instrumentell die angstauslösenden Situationsreize eliminieren.

4. **Erlangungsaggression** wird aktualisiert, um instrumentell als eine "entstellte Liebessehnsucht" Aufmerksamkeit zu erlangen.

5. Die **spontane Aggressionslust** muß interaktionistisch primär gesehen werden als ein Versuch, die individuellen Grenzen "auszukundschaften", die eigenen Identität zu erfahren. Problematisch wird die Interpretation sadistischer Verhaltensweisen und ein gewaltbedingter Flow-Effekt.

Die Begriffe "spontan-aktiv"(expressiv), "reaktiv/defensiv" (instrumentell) und "destruktiv"(regressiv) mögen die Steigerung negativer Qualitäten verdeutlichen.



Die empirische Analyse des Phänomens "Gewalt" kann hier jedoch auch keine vollständige Klärung erreichen, da

1. die erst kurzfristige Aktualität des Begriffes eine Langzeitstudie noch nicht möglich werden ließ.
2. vielfältige Verdrängungsmechanismen, wie Imagepflege von Schulverwaltungen und Politikern die Existenz des Phänomens lange Zeit unter den Teppich kehrten
3. "Gewalt" selbst schwer statistisch zu erheben und zu beobachten ist, denn da sie konfliktuös und interaktiv auftritt, wird sie immer auch "parteilich" interpretiert.

So gibt es Umfrageergebnisse an Schulen neueren Datums, die in Essen 66% der befragten SchülerInnen bewogen, anzugeben, daß sie Gewalt zur Konfliktlösung verwendeten.

56% der befragten Hamburger Schulen nannten Nötigung, Erpressung, Bedrohung, Körperverletzung, Aneignung von Sachen unter Gewaltandrohung und sexuelle Nötigung.

57% der befragten SchülerInnen in Berlin bejahten eine "feindselige Stimmung", Vandalismus 67% und 55% die Zunahme von Gruppengewalt als problematisch (*Frech 1993, S. 60*).

Vieluf (1993, 28f) interpretiert dies als "zunehmende Brutalität" in seinem vorsichtig gehaltenem Aufsatz. Einen ähnlichen Tenor folgt auch die Studie des Bundesverbandes der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand (BAGUV) (1993, Pluspunkt 1/94, b&w 3/94). Festgestellt werden 97 000 Raufunfälle bei 7,9 mio. Schülern. Schwerpunktmäßig sind zu 70% Jungen, meist im Alter zwischen 12 und 14 betroffen. Vor allem in der Pause, im Sportunterricht (vor allem beim Fußball) und im außerunterrichtlichen Schulaufenthalt ist die verletzungsbedingte Aggressivitätsquote hoch. Schultypische Schwerpunkte lassen sich in einer Hierarchie von Hauptschule, Sonderschule, Realschule, Gymnasium feststellen. Bestätigt wird für die Raufunfallquote ein "zunehmender Trend", der vor allem die Hauptschule enorm belastet. Hier haben vor allem auch die Mädchen starke Aggressionszuwächse zu verzeichnen. Eine Brutalisierung, die an Knochenbrüchen statistisch erfaßt wurde, konnte nicht festgestellt werden.

Nicht erfaßt sind in der Raufunfallstatistik verbale, psychische Aggressionen, Vandalismus und "strukturelle Gewalt".

Hinzu kommt, daß auch die polizeiliche Kriminalstatistik (*b&w, 2/94, S. 16*) einen Zuwachs von über 10% an Gewalttaten verzeichnet.

Doch sollte dies nicht zur Mystifizierung und Panikmache führen, auch ein "schlechtes Gewissen" der Erziehenden ist nicht sinnvoll, da durch eine überhöhte Emotionalisierung sich die Gewaltwahrnehmung selbst stärker veränderte und Bedrohungsgefühle weiter um sich griffen. Dies könnte eher zur Eskalation beitragen, als eine nüchterne Betrachtung der Sachlage.

Auch wenn sich "Gewalt in der Schule" schwerlich statistisch erfassen läßt, kann doch nicht das "tatsächliche Ansteigen von Gewalt" (*Frech 1993, S. 60*) außer acht bleiben. Mag auch das "Faustrecht auf dem Schulhof" (*Korte 1993*) noch nicht die Regel sein, so muß doch die alltägliche Gewaltbereitschaft, die "verödete Gefühlswelt" (*Spreiter 1993, S. 58*), die sich in mangelndem Unrechtsbewußtsein äußert und die gesunkene Hemmschwelle Aufmerksamkeit erfordern. Ist hiermit doch eine qualitative Veränderung des Umganges mit Gewalt angedeutet, die die pädagogische Einflußnahme verändert und die kognitive Möglichkeiten der Einflußnahme auf Aggressoren reduziert.

Daß hier stärker ichbezogene, also egozentrische Verhaltensweisen die Ankläger-Angeklagten, bzw. Täter-Opfer-Perspektiven verkehren, darf nicht dazu führen, daß das Recht der lernwilligen, geschädigten SchülerInnen aus dem Bewußtsein herausfällt, wie es *Korte* (1993, S. 20ff., 32ff.) anhand einiger Negativbeispiele verdeutlicht. Ungerecht muß es den

"NormalschülerInnen" erscheinen, wenn sich "Ellenbogenmentalität" und "Faustrecht" erfolgreich im Schulalltag behaupten können. Nachahmung liegt dann auf der Hand, wollen sie nicht ständig die Benachteiligten einer macchiavellistisch-individualistischen Modernisierung der Schule in der Risikogesellschaft bleiben (*Beck-Beck-Gernsheim, 1990, S. 56ff.*).



2. Anmerkungen zu den Ursachen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens

3. Risikofaktoren, die aggressives und gewalttätiges Verhalten fördern

3. 1. Im gesellschaftlichen Alltag der *Risikogesellschaft* (Beck 1986) lassen sich Veränderungen erkennen, die zeigen, daß sich Einstellungen zu wichtigen gesellschaftlichen Institutionen und Themen drastisch gewandelt haben. Ein Wertewandel deutet sich an, der die Gewichtung materialistischer und hedonistisch-individualistischer Werte verändert.

Selbstverwirklichung kann so als Wert immer mehr auch zum Selbstzweck werden, allerdings mit der Problematik, daß die Sozialkomponente tendenziell verloren gehen kann. So kann sich eine "*Ellenbogenmentalität*" durchsetzen, die sicher karrierefördernd wirkt und auf dem enger werdenden Arbeitsmarkt Konkurrenzvorteile verschaffen kann, aber, wie *Bäuerle* (1991, 286ff.) aufweist, zu einer Konsum- und Hab-Gier-Orientierung führen kann, die sich in Leistungsfetischismus, Anonymität, Verunsicherung und Langeweile manifestiert. Die daraus resultierende Ent-Persönlichung und Ent-Wurzelung zeitigt eine **Ich-Schwäche** (*Otto, Merten*, 1993, S. 157ff.), die zur **Desorientierung und Desintegration** führt (*Heitmeyer* 1993, 116f.)

Befördert wird diese Entwicklung durch politische und ökonomische Skandale, die die normative Autorität der politischen und ökonomischen Eliten radikal beschädigen. Diätenskandale und Korruptionsverdachtsmomente, nicht eingehaltene Ehrenworte und "Gedächtnislücken", sowie betrügerische Machenschaften in Chefetagen dienen nicht der Glaubwürdigkeit, die für "Normalbürger" akzeptabel ist. So kann sich Frustration über fehlende glaubwürdige Vorbilder im Alltag festsetzen. Ver-Wurzelung und Sinn kann sich schwer entfalten.

Jugendliche, die sich schon vom Lebensalter her in einer Orientierungs- und Identitätsfindungsphase befinden, werden hiervon besonders stark verunsichert. *Fischer, Zinnecker* (1992, 232ff.) konstatieren deshalb für Jugendliche **"hohe politische Entfremdung"**. Zwar herrscht Optimismus vor, dieser ist aber durch Desengagement gebremst.

Deweiteren stellen sie einen "*erdrutschartigen*" **Individualisierungsschub** fest, der sich in der Vorverlagerung von Selbstbestimmung, politischer Gesprächsfähigkeit und selbstständiger Urteils- und Geschmacksbildung manifestiert (*Fischer, Zinnecker* 1992, 219f.).

Deutlich ist die Ablehnung von Autorität. Damit wird erkennbar, daß die "bewährten Pfade des Erwachsenseins" von unangepaßten, jugendzentrierten "Rebellen" leicht verlassen werden.

Dies konstituiert die normative und emotionale Basis, daß sich Gewaltbefürwortung als "gesellschaftlicher Code", bzw. konkret als Ellenbogenmentalität in Krisensituationen als quasi erlaubte Abweichung ausleben kann. Frendenfeindliche Gewalt und gewalttätige Auseinandersetzungen in Sportveranstaltungen werden so als "normal" akzeptabel. Zumindest in gesellschaftlichen Randgruppen kann Gewalt zum Lebensgefühl (*Mand* 1993, 17f.) werden.

Gestört wird die Balance der Identitätsentwicklung, denn um "Identität zu finden und (zu) wahren heißt, in einem Spannungsfeld von Kräften den eigenen Standpunkt jeweils neu zu bestimmen, damit der aufrechte Gang möglich wird (*Scarbath* 1992, S. 47). Die Balance zwischen Ich und Wir wird prekär, damit der Zusammenhalt und die Offenheit der Person.

In diesem Zusammenhang wird auch erkennbar, daß männliche Identität durch die Entwertung körperlicher Arbeit und die Neudefinition der Geschlechterrollen zu einem Rückzug auf traditionelle "*männliche Rollenbilder*" führen kann, die idealistisch und fundamentalistisch überhöht, zur aggressiven Körperlichkeit "*gewalttätiger Krieger*" (im Fußballstadion oder bei der Randalen) (*Scherr*, 1994, S. 27) führen kann.

Dies vor allem, wenn durch die Medien diese Einstellungen und Haltungen verfestigt werden.



3. 2. Die Rolle der Medien

Kindheit ist unter heutigen risikogesellschaftlichen Bedingungen wesentlich Medienkindheit (*Aufenanger* 1991, S.11f.), da die Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten vor allem in den Städten durch Gebäude- und Straßenbebauung minimiert sind.

Modernität und gesellschaftliche Attraktivität der Medien

sorgen für die weite Verbreitung von Walkmen, Gameboys, Computerspielen, CD-Player, Video, Kabel- und Antennen-TV unter Kindern/Jugendlichen.

Da Kinder/Jugendliche technisch durch eigenen Fernseher und Videoaufzeichnung die Möglichkeit erhalten, ihr "eigener Programmdirektor" zu sein, haben Kinder quasi freien Zugang zu erwachsenen Filmen, was durch Videotheken u. U. noch verstärkt wird. Der durchkommerzialiserte freie Markt der privaten (und öffentlichen) Anbieter von Fernsehprogrammen ist durch das Engerwerden des Marktes (Bsp.: VOX) dazu gezwungen, seine Betriebskosten zu senken und gleichzeitig die Marktnachfrage zu befriedigen. Hier bietet sich das Segment der "sensation seekers" an, die als Vielseher ideale Konsumenten der postmodernen Marktförmigkeit des TV-Marktes darstellen. Action und Gewalt dominieren, da beides billig herzustellen ist und den Sehstrukturen dieser kindlich/jugendlichen Klientel scheinbar entgegenkommt. So verbringt ein Schüler bis zum 16. Lebensjahr fast die gleiche Zeit in der Schule wie vor dem Fernseher. täglich werden fast zwei Stunden TV konsumiert. Vieltausendfacher Mord, Körperverletzung, Tötungen werden beobachtet. Medien-Gewalt wird darin erkennbar, denn daß ein Kind 500 Morde pro Woche sieht (*Lukesch* 1992, S. 34). kann sicher nicht im Sinne der Katharsisthese (Freud) Schaden vom Kind abwenden, sondern doch eher zur Nachahmung im Sinne des Imitationslernens (Bandura) hinleiten. Was in Extremfällen (Frühjahr London 1994, 2 Achtjährige entführen und töten einen 2 Jährigen in London) durchaus passieren kann. Dennoch ist die direkte Nachahmung selten. Im Sinne der "Doppeldosis-These" (*Selg*, 1993, S.114) tritt Nachahmung nur auf, wenn sie auf reale Familiengewalt "aufbauen" kann. Und "Gewalt in den Medien wird dann nachgeahmt, wenn sie zur eigenen Lebenssituation paßt" (*Eckert*, 1993, S. 138.)

Angebot und Nachfrage des Medienmarktes können sich hinter den Köpfen der Kinder und Erwachsenen durchsetzen, weil keine, bzw. nur geringe Kontrolle durch die Erwachsenen stattfindet.

Da Kindern/Jugendlichen vielfach die entsprechenden Begriffe und Kategorien zum Verstehen des Gesehenen fehlen, kommt es zur Produktion unbegriffener Ängste durch das Anschauen von Kriegs- und Umweltkatastrophen. Vor allem kleine Kinder verwechseln Realität und TV, für sie ist wahr, was im Fernseher passiert.

"Kinder wissen schon alles, bevor sie es als Jugendlicher oder Erwachsener selbst erfahren konnten: Ein heutiges Kind kennt durch das Fernsehen die ganze Welt, ehe es alleine eine Straße überqueren kann". (*Textor* 1990, S. 17)

Dies sind jedoch Sekundärerfahrungen, die damit eine Trennung der Informationswelten zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen offenkundig machen. Gegenseitiges Verstehen wird erschwert.

bei Älteren Dauerfrust, da Filme Phantasien wecken, die die Realität nicht einlösen kann.

3. 3. Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses und das Lernen von gewaltsamer Kommunikation



Die postmodernen Konfliktlinien betreffen in besonderem Maße die Familie. Nicht umsonst wird nach ihrem Überleben gefragt, oder angemerkt, ob sie ein "Auslaufmodell" sei. Überforderungs- und Desintegrationserfahrungen häufen sich. Die Labilität und Individualisierung der Familie: Berufstätigkeit beider Partner, hohe Trennungsquoten, Veränderung der Frauenrolle, individuell wählbare Familienformen: alleinerziehend, freie Partnerbeziehung vermag deren Sozialisations- und Erziehungskompetenz gravierend zu verändern. Aufgrund dieser Unstetigkeit, so *Beck/Beck-Gernsheim* (1990, 135ff.) wird das Kind zur letzten "sicheren Bastion" in den Alltagsstürmen individuell gestaltbaren aber andererseits auch risikobehafteten und desorientierenden Gesellschaft.

Diese Nähe zum Kind fördert vor allem in der zu 50% vertretenden Ein-Kind-Familie auch die Überfrachtung und Belastung des Kindes mit den Beziehungs-, Arbeits-, Freizeit- und Konsumproblemen der Eltern.

Privatheit, Intimität, Emotionalität und persönlich-individuelles Glücksstreben dominieren (*Textor*, 1990, S. 14ff.) Deshalb neigt die moderne Kleinfamilie mit einem Kind zur Verstärkung von Delegationen und Projektionen. Das Kind wird an seine Eltern fixiert, vor allem, wenn die Begrenztheit des kindlichen Umganges und Raumes diese Fixierung verstärkt. Durch die Beengtheit kindlicher Spielräume fehlt der sozio-emotionale Ausgleich, der durch "unfertige" Spielsachen entstehen könnte. Als Gebot für moderne Familien entsteht der Zwang zur optimalen Förderung des Kindes (*Beck, Beck-Gernsheim* 1990, S. 168ff.). Die durchkommerzialiserte Freizeit- und Spielindustrie bietet genügend fertige, "attraktive" Angebote und Spiele an, die jedoch in ihrer Spielweise und kreativen Entwicklung begrenzt sind.

Beide Momente zusammen lassen Kindheit oft als eine geplante und kontrollierte verlaufen. Hier fehlt die realistische soziale Auseinandersetzung, in der auch Konfliktlösungsmuster gelernt werden können. Tauchen dann doch unübersichtliche Konfliktsituationen auf, kann nicht auf gewaltfreie Verhaltensweisen zurückgegriffen werden. Instrumentell-aggressives Verhalten muß dann die fehlende Lebenserfahrung ersetzen.

Andere Familien reagieren auf die Überforderungssituation mit der Herausbildung einer gewaltakzeptierenden Familienatmosphäre. Dies vor allem, wenn die Arbeitsplatzsituation erschwert ist, Beziehungs- und Wohnraumprobleme hinzukommen. Dann bilden sich Gewohnheiten heraus, die das Kind an Gewalt gewöhnen und für das Kind zur Quelle von Ohnmachts- und Isolationserfahrungen werden (*Rauschenberger* 1992, S. 139. In: DDS, 2/92): Es erfährt Ablehnung, Desinteresse und Vernachlässigung.

Gewalterfahrungen sind für das Kind deshalb von besonderer Bedeutung, weil es in einem risikoreichen Lern- und Suchprozeß in Richtung auf die eigene Identität begriffen ist.

Gewalt **über** Kinder impliziert, daß sich das Kind als Opfer, als Objekt erwachsener Macht und Autorität versteht. Es muß seine Gefühle verdrängen, sein Selbstwertgefühl nimmt Schaden und damit wird sein Ich gravierend geschädigt (*Petri* 1991, S. 155f.).

Daß die Situation für ein Kind unentrinnbar ist liegt an den enormen Ängsten, die Gewalterfahrung in der Familie hervorruft, gleichzeitig wird ein suchtartiges Nähe- und Anerkennungsbedürfnis hervorrufen. Aus dieser Doppelbindung kann ein Kind nicht ausbrechen. Die Schädigungen jedoch werden in einem "Kreislauf der Gewalt" (*Blum-Maurice, Martens-Schmid* 1990) als aktive Gewaltausübung, der Herausbildung einer Ausbeutereinstellung weitergegeben.

Daß Gewalterfahrung kein isolierter Einzelfall ist, belegt *Schneider* (1993, 117ff. In: Bürger im Staat 2/93) mit Zahlen.

Obwohl die Dunkelziffer sehr hoch zu veranschlagen ist, kann von jährlich 400 000 Kindesmißhandlungen und 300 000 Sexualmißbräuchen ausgegangen werden.

Angesichts der Kinderfeindlichkeit der gesellschaftlichen Umwelt, deren Konsum-, Freizeit- und Wohlstandangebote Familien eher ausschließen, bildet sich in vielen anderen Familien eine Erwartungshaltung gegenüber dem Kind, die davon ausgeht, das das Kind "perfekt" zu sein habe (*Beck, Beck-Gernsheim* 1990, S. 179f.). Das Kind muß dann für "investierte" Liebe



Leistung bringen: als Musiker, Fußballer, Schwimmer oder Schüler. Der dabei ständige Druck verhindert jedoch im Extremfall, daß das Kind sich seiner eigenen Bedürfnisse und Gefühle bewußt werden kann. Frustrationen machen sich aufgrund dieser Überforderung breit. Der ständige Druck erlaubt möglicherweise nur noch, daß die unerfüllten kindlichen Bedürfnisse nach Wertschätzung, Nähe, Zärtlichkeit und Aufmerksamkeit sich nur noch verschlüsselt und aggressiv Ausdruck verschaffen können.

Die gegenteilige Eltern-Reaktion will am Freizeit- Konsumverhalten der Umwelt partizipieren und das Kind tritt in den Hintergrund. Das "schlechte Gewissen" wird dann durch Verwöhnung und ständigem Nachgeben gegenüber kindlichen (meist) Konsumwünschen beruhigt. Das Kind wird damit in seiner Entwicklung unterfordert und geht davon aus, daß alle seine Wünsche und Bedürfnisse möglichst sofort erfüllt werden, sonst müsse es eben nachhelfen, notfalls mit Gewalt.

Daß jedoch garnicht die spektakulären gewaltförmigen Handlungen zum Erlernen von aggressiven und gewaltförmigen Handlungsmustern nötig sind, zeigt *Havers* (1993, S. 24ff. In: Pädagogik 3/93) auf, indem er auf das "**unabsichtliche Aggressionstraining**" verweist.

Aufsässiges Verhalten, eine Vorstufe, wird in folgender Interaktionssequenz eingeübt. Das Kind quengelt und schreit, anstatt das Kind abzulenken oder das Verhalten zu ignorieren, gibt die Mutter nach. Das Kind lernt: langes Quengeln führt zum Erfolg.

Führt nun das Quengeln doch nicht zum Nachgeben und beginnt die Mutter zu schimpfen und zu nörgeln, dann ist dies dem Kind unangenehm. Es beginnt (erpresserisch) zu schreien. Dies wiederum ist der Mutter unangenehm, sie will ihre Ruhe und gibt nach.

Das Kind erfährt, Weinen und Schreien führen zum Erfolg. Beide setzen sich somit gegenseitig unter Druck. Eine körperliche Auseinandersetzung liegt in der Luft.

Wird nun das Quengeln des Kindes mit einen jähzornigen Wutausbruch der Mutter und Prügel beantwortet, so erscheint dies dem Kind willkürlich, unvorhersehbar. Es erhält ein negative Vorbild und kann mit Aufsässigkeit und Außenseiterverhalten reagieren. Die Basis hierfür liegt im negativen Selbstwertgefühl. Daß dieses Kind eher "schlagkräftig" reagiert als verbal, liegt im wahrsten Sinne des Wortes auf der Hand.

3. 4. Die Schule und ihr Beitrag zur gewaltförmigen Interaktion

Schulpflicht, Notendruck, Lehrer= Richter, Verteiler von Zukunftschancen, bestimmt Lernklima (Differenz Lebenswirklichkeiten und generationunterschiede_ Berufsjuendlicher-e)
 Leistungsmißerfolge- Versager-Produktion-schlechte Schüler
 psychischer druck: Aufrufen an die Tafel, Abfragen, Tests oder Arbeiten, Stofffülle zur Disziplinierung der Klasse
 einseitiger verkopfter Unterricht: Schulunlust, Lengeweile, Über-Unterforderung

Petri (1991, S. 98) konstatiert, daß "verschiedene Gewalteindrücke von außen zu einem inneren Gewaltkern amalgamieren."

Von daher ist die "Schuldfrage" nicht einer Insitution allein zuzuordnen, erst das Ensemble mehrerer Faktoren ziehen eine Präferenz aggressiven und gewaltförmigen Handelns nach sich.



4. Möglichkeiten der korrektiven und präventiven Intervention

4. 1. Korrektive Intervention

Das massenhafte Vorhandensein von gewaltförmiger Interaktion legt nahe, daß vor allem in Konflikt- und Krisensituationen nicht nüchterne Analysen und Konsensbildungsversuche dominieren,

sondern, daß "einschnappende Reflexe" (Scherr, 1994, S. 28 IN: *Pädagogik* 3/94) die Kluft zwischen Wahrnehmen einer aggressionsauslösenden Situation, Deuten und Interpretieren und Handeln "überbrücken". Gelassenheit und abwägendes Denken muß bestimmen, damit die alltäglich-körperlichen Umgangsformen nicht als Bedrohung empfunden werden und unangemessene Sofortreaktionen evozieren.

Zwar kann die Schule hier nicht die gesellschaftliche "Feuerwehr" spielen (Frech 1993, S. 59, In: b&w 8/93) und die Gewaltproblematik "pädagogisch" lösen, was als gesamtgesellschaftlicher Gesamtzusammenhang daher kommt. Erschwert wird dies auch durch die Erosion politischer Autorität, die auch die Schule als staatliche Institution miterfaßt.

Korte zeigt, daß sich die schulischen Ordnungsmaßnahmen nach 90 SchG eher zuungunsten des Geschädigten oder der Schule auswirken können, denn ein findiger Schüler kann die Maßnahmen häufig genug aushebeln. Ein Formfehler genügt und die einer Aggression folgende Konsequenz ist aufgeschoben. Dies mag sicher der Rechtssicherheit des Schülers oder der Schülerin förderlich sein, dem pädagogischen Lerneffekt jedoch kann dies zuwiderhandeln. Ein cleverer Schüler kann sich erfolgreich durchsetzen, während der Geschädigte und die Schule zusätzliche Arbeit übernehmen müssen: Protokoll schreiben, Arrest überwachen, zusätzliche Hausaufgaben einfordern und überprüfen. Ein Geschädigter muß sich oft selbst darum kümmern, daß sein Schaden ersetzt wird. Die Schule kann ihm hier kaum helfen.

Daß der Schule ständig neue Aufgaben zuwachsen, zeigt sich auch an der Pluralität elterlicher Erziehungsvorstellungen, dadurch ist eine tragende Übereinstimmung zwischen Elternhaus und Schule nicht selbstverständlich und muß erst in Gesprächen hergestellt werden. Daß dies vor allem in unser Thematik nicht immer leicht ist, läßt das St. Floriansprinzip erkennen, daß grundsätzlich ja schon Gewalt verdammt werden sollte, aber das eigene Kind ist allzuleicht ausgenommen. Hier wird eine mögliche sanktionierende Reaktion, die ehemals vehement gefordert wurde, nun als zu hart abgelehnt.

Korte (1993, S. 77f) sieht hierin eine "Scheu vor Sanktionen als Reflex gesellschaftlicher Tendenzen". Dennoch kann und muß sich die Schule der Gewalt entgegenstellen: nicht mit Gewalt, aber entschieden und mit der Fähigkeit, Alternativen aufzuzeigen" (Willems 1993a, S. 26, In: b&w 2/93). Wegschauen und Ignorieren behebt die Problematik nicht, besänftigt höchstens das unangenehme Gefühl, ja doch hilflos und ohnmächtig zu sein. Ein Übermaß formaljuristischer Verwaltungs-Vorschriften kann hier das Gefühl von Resignation befördern. "Dienst nach Vorschrift" in der Schule jedoch kann der pädagogischen Aufgabe, eine erzieherische Beziehung zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen und auszugestalten, nicht gerecht werden. Dies würde im Gegenteil, die Schulunlust noch steigern und damit aggressives Verhalten von Schülerseite steigern.

Von daher kann nur das Prinzip der "Wiedergutmachung" gelten, nicht das der Rache oder Abschreckung. Dies könnte einen Teufelskreis in Gang setzen, der Strafe-Frustration und Gewalt eskalieren lassen würde. Stattdessen muß der Ausstieg aus der Gewaltspirale gefunden werden, indem gewaltalternatives Verhalten gefördert wird und als Erfolg verbucht werden kann. Gerade Kindern muß zugebilligt werden, daß sie aufgrund ihrer Entwicklungsstufe eher spontane und instrumentelle Aggressionsformen realisieren als destruktiv-sadistische. Von daher



kann ein "*positiver Kern*", der des *Entziffern* wert ist, angenommen werden. Von daher "lohnt" sich ein Gespräch (Miller 1985), in dem Sensibilität für die hinter der Gewalt liegende Handlung zum Ausdruck kommt, ohne vorschnelle Solidarisierung oder Sanktionierung, und gleichzeitig die eigene Betroffenheit ein Verstehensinstrumentarium der einsetzenden Suchbewegung darstellt.

Im partiellen Perspektivewechsel kann sich im wiedererkennenden Anklingen gleichartiger gewalttätiger Impulse, wie sie der Schüler äußert, pädagogisch-therapeutisches Verstehen (vgl. Scarbath 1992, 103ff.) anbahnen, ein entspanntes "Beim-Andern-Sein" bei Verzicht auf ein moralisierendes, verkrampftes Verurteilen und Durchsetzen erwachsener Vorstellungen. Kern der korrektiven Intervention erscheint mir neben dem Prinzip der Wiedergutmachung der Gedanke, daß sich "Gewalt nicht lohnen" darf, ein Erfolg, der wie auch immer geartet ist, darf sich nicht einstellen. Weder Erhöhung der Aufmerksamkeit von Lehrer- oder Schülerseite, keine materielle Verbesserung. Auch dem Gewaltopfer muß Gerechtigkeit wiederfahren. Sander (1991, 14ff.) fordert hier eine *klare Regelung*, die für Aggressoren klare Konsequenzen beinhaltet, die allerdings auch tatsächlich durchgeführt werden, und ein möglichst frühes, kurzes, unauffälliges Sanktionieren. So kann eine Eskalation vermieden werden.

4.2. Korrektive Intervention im Elternhaus

Neben der Konsequenz, die einer gewalttätigen Handlungsweise folgen muß, soll sie erfolgreich verändert werden, gehört unumgänglich der Gedanke dazu, daß es recht unwahrscheinlich ist, daß das eigene Kind keine eigenen Anteile am aggressiven Geschehen mitträgt. Von daher ist die elterliche Aufforderung "wehr dich ruhig" nicht immer die richtige und kann eine "normalen, deseskalierenden Konfliktregelung" nicht ersetzen. Wiedergutmachung sollte den Strafpuls verdrängen. Denn nicht vergessen werden darf, daß auch die elterliche Strafpraxis Konfliktregelungsmechanismen beim Kind einübt und einprägt. Aggressive Strafformen führen eher zu den aggressiven Verhaltensweise, die sie eigentlich unterdrücken wollen.

Gelassenheit und ruhige Überzeugungsarbeit jedoch verschaffen dem Kind die Erfolgserlebnisse, die es zur Entwicklung alternativer Verhaltensweisen braucht.

Mit der Förderung eines realistischen Selbstwertgefühles beim Kind geht der Abbau von Vorurteilen gegenüber dem anderen Geschlecht und seiner Rolle. Starre Rollenklischees wie "starke Männlichkeit" fördern Fremdenhaß, gewaltsame Auseinandersetzungen und Schlägereien, da sie durch die komplementären Stereotype einer selbstgenügsamen und toleranten Weiblichkeit ergänzt werden f

(Steinert, Korazman-Morawetz 1993, 149f. In: Otto, Merten, 1993)

(vgl. Otto, Merten 1993 S. 200ff.)

Um den Medienkonsum des Kindes begleiten und kontrollieren zu können, ist die Beachtung aller für das jeweilige Kind relevanter Medien: Fernsehen, Video, Computerspiele und deren Inhalte vonnöten.

Das Bewußtsein, daß Eltern gewollt oder ungewollt Vorbilder sind, mag dazu führen, daß diese Wirkung auch bewußt in Anspruch genommen wird und nicht an die Medien und deren "gewalt(tät)ige" Vorbilder abgegeben wird. Kreative Nutzung des Mediums und Veränderungen der Inhalte werden vielfältig diskutiert.

Gemeinsame Sichtung des Programmes und Gespräche darüber sind für die Entwicklung gewaltarmen Verhaltens effektiver als die Freigabe der Fernbedienung.

Gewaltbotschaften und Frustrationen durch unrealistische "Heldenepen" können im Gespräch abgebaut werden. Dazu ist es nötig, dem Kind ein Langeweile verhinderndes, alternatives, gemeinsames Freizeitverhalten anzubieten: gemeinsames Lesen, Spielen, Basteln, Arbeiten im Garten, Touren, Besuchen kultureller Veranstaltungen, Hobbies nachgehen usw. Freizeitalternativen zum Medienkonsum erlauben eine verbesserte und differenzierte Selbst-, Fremd-,



Umwelt-, und Sozialwahrnehmung und sie verbessern natürlich die intergenerationelle Kommunikation. Entgegengewirkt wird damit der Segmentierung und Segregation der Lebenswirklichkeiten von Kinder-Jugendlichen und deren erwachsenen Eltern. Wenn Bewegungsüberschüsse im Sport ausgeglichen werden können, ist damit nicht nur einer gesundheitlichen Schädigung vorgebeugt, sondern auch Gewaltprävention geleistet.

Ein starkes Ich jedoch, das Ziel der gewaltarmen Erziehung sein könnte, wird durch eine elterliche Erziehung angebahnt, in der Orientierung, Geborgenheit und emotionale Sicherheit, d.h. Verlässlichkeit und Verständnis gegeben sind. Damit eingeschlossen ist die Notwendigkeit, positive Vorbilder auch in den eigenen Eltern sehen zu können. Wenn diese ihr eigenes Leben akzeptieren, sich Zeit nehmen für ihr(e) Kind(er) im Spiel, Gespräch und in der kreativen Freizeitgestaltung, dann kann auch glaubwürdig "nein" gesagt werden zu gewaltförmigen Handlungsformen. Hierbei sind jedoch auch die Väter gefordert, die häufig abwesend sind und sich aus dem "Erziehungsgeschäft" ausklinken. Durchschnittlich 20 min pro Tag hat ein Vater für sei Kind Zeit (Textor 1990, S. 19. IN: B40-41/90). Dies ist natürlich recht wenig, bedenkt man die männliche Vorbildwirkung auf den Sohn, vor allem was dessen "männliches Gehabe" betrifft, seine Auffassung als "starker Mann" und wie er seinen Wünschen Nachdruck verleiht: mit der Faust oder im Gespräch.

Textor (1990, S. 20. In: B40-41/90) schlägt hierzu vor.

Werden gemeinsame *faire Regeln* in der Familie besprochen, kommt es auch zu einer gemeinsamen Problemlösung und einer Rückmeldung für das Kind, das diesem erlaubt eigene und fremde Grenzen exakter wahrzunehmen. Damit steigt auf der Basis gemeinsamer Anerkennung das Selbstwertgefühl des Kindes, das in seinen wichtigsten Bedürfnissen befriedigt (vgl. Maslow 1981, Fromm GAI, S. 230ff.), keine destruktiven Fluchtmechanismen entwickeln muß, sondern sich positiver Selbstverwirklichungstendenzen vergewissern kann.

Ist elterliches Interesse am Kind vorhanden, stellt sich auch im Nachfragen genügend Information bezüglich des Freizeitverhaltens, der Freunde/ Freundinnen und Handlungsweisen des Kindes ein, so daß aggressionsarme, alternative Verhaltensweisen konsequent verstärkt werden können.

Haben die Eltern Mut zum eigenen Gefühl, sind sie auch in der Lage, die Umwelt-, Kriegs-, Wirtschafts-, Sozial-Ängste und die negativen Gefühle des Kindes zu bearbeiten, so läßt sich die Aggressions- und Gewaltschwelle erhöhen, da die Frustrationsschwelle ichtnahe steigt. Das Kind lernt, mit seinen negativen Emotionen und aggressiven Impulsen umzugehen. Diese werden durch die Gespräche und das Vorbild der modellhaft wirkenden Eltern kognitiv einholbar und damit sublimierbar.

Im Gespräch über das soziale Verhalten des Kindes kann die Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes differenziert werden, da gezeigt werden kann, daß nicht jede "bedrohlich" wirkende Situation dies auch tatsächlich ist und damit eine "gewaltsame" Re-Aktion überflüssig werden kann, da differenziert auf verschiedene soziale Konfliktsituationen reagiert werden kann. Damit erweitert das Kind gleichzeitig mit seiner Fähigkeit zur differenzierten sozialen Wahrnehmung auch seine sozialen Handlungskompetenzen. Die gemeinsame Überlegung über die Folgen der kindlichen Aggression schärft die Beurteilungs- und Bewertungskompetenz und steigern das Einfühlungsvermögen. Ein Perspektivewechsel, der die Interessen, Bedürfnisse und Gefühle des Gegenüber wahrnimmt und akzeptieren kann, wird möglich. Das Kind lernt, Eigenverantwortung für sein Verhalten zu übernehmen. Die "Schuld" des Opfers an dem Ausbruch aggressiven Handelns wird dadurch geringer, da der Eigenanteil am Konfliktgeschehen realistischer wahrgenommen und akzeptiert werden kann. Die Konfliktszene eskaliert nicht mehr so reflektorisch-unbewußt.



4. 2. Präventive Intervention der Schule

neues verständnis von Schule: Leben in die Schule , Elternarbeit-Miteinbezug, offene Lernformen. entdeckendes Lernen, Projekte, Freiarbeit usw Lernen lernen.

Öffnung der Schule-Vereine, Dorf, Umwelt gute Schule

Entspannung, Bewegung, Spiele, Selbsterfahrung ermöglichen ganzheitliches Lernen: Kopf, Herz und Hand,

Lehrer als Beziehungsarbeiter> Wissensvermittler- guter Lehrer- Gewalt entziffern (Grenzen sehen)

erfolgreicher Lehrer: sicher , konsequent, neutral intervenierend, gutes Modell für nichtaggr. verhalten(Sander 1991, 13f)

Wiederbelebung des pädagogischen Gespräches- mit KollegInnen, auch mit Eltern,

Ausbau der Leistungssteigerung,

Regeln, Räume, Rituale für Kinder,

gemeinsamer Konsens (Schulklima)

Beratung und Supervision

Die gesellschaftlichen Verunsicherungen, Unüberschaubarkeiten, die Verotechnisierung und der Wertwandel sind Bereiche, die macchiavellistisches, ellobogenorientiertes und gewalttätiges Verhalten fördern. Doch sollte entschiedenes Eintreten für friedliche Konfliktlösungsmodelle eine "Rebarbarisierung", wie sie *Brumlik* befürchtet (1993, In: *Otto, Merten* 1993), verhindern.

Die gesellschaftliche Akzeptanz "Erfolgreicher", die Durchsetzungsvermögen und Karriere, sicheres Auftreten, also instrumentelle Aggression modellhaft in Politik, Wirtschaft und Sport vorleben, ebnet Gewalttätigen den Boden, die sich so eher als "radikale Vorkämpfer" fühlen können (*Willems* 1993b, S. 148. *Castner, Castner*, 1993, S. 382). Sie verwirklichen dann in perverser Form "haßt du was, bist du was".

Eine *gewaltarme Kultur* jedoch baut eher auf Toleranz, Verstehensbereitschaft und kooperative Konfliktbearbeitung, denn auf Egoismen und Konsumgier.

Literatur:

Frech, (1993, S. 59) in: GEW (Hrsg): Bildung und Wissenschaft 8/1993

Schubarth 1994, in: Pädagogik 3/1994, S. 21.

Tillmanns, 1994, in: Pädagogik 3/1994, S. 7ff.)

Galtung 1993, , In: Bürger im Staat, 2/93, S.106ff.

Nolting (1993b, S. 91f.)) In: Bürger im Staat 2/93).

Frech 1993, In: b&w (Bildung und Wissenschaft) 8/93, S. 60.

Vieluf, 1993, In: Pädagogik 3/93 S.28f

Spreiter 1993, In: Psychologie heute 2/93, S. 58.



Beck, Ulrich, 1986, Risikogesellschaft, Frankfurt a. M.

Heitmeyer 1993, 116f. In: Otto, Merten 1993

Mand 1993, 17f, In: Pädagogik 3/93

Scarbath 1992, S. 47

Scherr, 1994, S. 27, In: Pädagogik 3/94

Miller, Reinhold, 1985, Gespräche mit gewalttätigen Schülern, In: Bäuerle, Siegfried (Hrsg), Schülerfehlverhalten, Regensburg .

Scarbath, Horst, 1992, Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen, Auer: Donauwörth.

Brumlik 1993, In: Otto, Merten 1993)

Willems 1993a, In: b&w (Bildung und Wissenschaft) 2/93. S. 18f.

Willems 1993b, S. 148. In: Bürger im Staat 2/93
(Willems 1993c, S. 89ff.) In: Otto, Merten 1993)

Winkel 1993, S. 8.)) In: Pädagogik 3/93)

Textor 1990, S. 19. IN: B40-41/90)

Maslow,

Scherr 1994, S. 25.)) In: Pädagogik 3/94)

Merten, 1993, 126f.)) In: Otto, Merten 1993;

Rauschenberger 1992, S. 135.)) In: DDS, 2/92)

(Cube, v. 1993, 105.)) In: Bürger im Staat 2/93)

(Galtung 1993, S.106ff.In: Bürger im Staat 2/93)

Dettenborn 1993, S. 31)) Pädagogik 3/93)

Scherr (194, S. 25f.)) Pädagogik 3/94)

Heitmeyer 1993, S. 112. In. Otto, Merten 1993

Winkel 1993, S. 8.)) In: Pädagogik 3/93)

Fischer, Zinnecker 1992: 219f.

Mand 1993: 17f.

Lukesch 1992: In: Pädagogik 11/92, S. 34)

Aufenanger 1991: In: Ullrich, Hamburger, 1991, S. 11f.



Selg, Herbert, 1993: Fördern Medien die Gewaltbereitschaft? Was die Wirkungsforschung über die Folgen des Konsums von Gewaltdarstellungen sagt, In: Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg), Bürger im Staat, 2/93: Aggression und Gewalt, S.114)
 Eckert, Roland, 1993: Vom "Schläger" zum "Kämpfer" In: LzfpB Ba-Wü.(Hrsg): Bürger im Staat 2/93: Aggression und Gewalt, S. 138f.

Textor 1990, Aus Politik und Zeitgeschichte B 40-41/1990, S. 17.

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

