

Gabriele Klewin

Alltagstheorien über Schülergewalt

Schule und Gesellschaft Band 36

Herausgegeben von

Franz Hamburger

Marianne Horstkemper

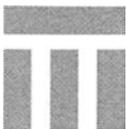
Wolfgang Melzer

Klaus-Jürgen Tillmann

Gabriele Klewin

Alltagstheorien über Schülergewalt

Perspektiven von LehrerInnen
und SchülerInnen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld
als Dissertation angenommen.

1. Auflage Januar 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Monika Mülhausen / Marianne Schultheis

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 3-531-14882-6

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Alltagstheorien über Schülergewalt.....	11
2.1	Schülergewalt.....	12
2.1.1	Was ist Gewalt? Zum Gewaltverständnis im wissenschaftlichen Diskurs	12
2.1.2	Stand der Forschung zu Gewalt an Schulen	16
2.1.3	Unterschiedlichen Sichtweisen auf Schülergewalt	31
2.1.4	Bilanz und offene Fragen.....	38
2.2	Alltagstheorien – theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	40
2.2.1	Theoriehintergrund Alltagstheorien.....	40
2.2.2	Alltagstheorien im schulischen Kontext.....	45
2.2.3	Forschungsstand: Alltagstheorien von LehrerInnen und SchülerInnen	48
2.3	Forschungsdefizite und eigene Fragestellung.....	57
3	Forschungsansatz und methodisches Vorgehen	61
3.1	Der Kontext: Die Bielefelder Forschung zu Gewalt an Schulen	61
3.2	Konkretisierung der Fragestellung.....	63
3.2.1	Gewaltverständnis, Erscheinungsformen und Gewaltausmaß.....	64
3.2.2	Charakterisierung von Opfern und TäterInnen.....	64
3.2.3	Ursachen	65
3.2.4	Lehrerreaktionen, Interventions- und Präventionsmaßnahmen.....	65
3.2.5	Gegenüberstellung von Lehrer- und Schülerperspektive	66
3.3	Methodisches Vorgehen.....	67
3.3.1	Methodologische Grundüberlegungen.....	67
3.3.2	Problemzentrierte Interviews.....	70
3.3.3	Interviewleitfaden und Kommunikationsstrategien.....	71
3.3.4	Auswahl der Befragten und Durchführung der Interviews	73
3.3.5	Auswertung	76

4	Ergebnisse der problemzentrierten Interviews	79
4.1	Die Hauptschulklasse.....	79
4.1.1	Die LehrerInnen	79
4.1.2	Die SchülerInnen	98
4.1.3	Gegenüberstellung Lehrkräfte – SchülerInnen.....	110
4.2	Die Gesamtschulklasse	112
4.2.1	Die LehrerInnen	112
4.2.2	Die SchülerInnen	129
4.2.3	Gegenüberstellung Lehrkräfte – SchülerInnen.....	145
4.3	Die Gymnasialklasse.....	147
4.3.1	Die LehrerInnen	147
4.3.2	SchülerInnen	167
4.3.3	Gegenüberstellung Lehrkräfte – SchülerInnen.....	195
5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	199
5.1	Die Alltagstheorie der befragten Lehrkräfte	199
5.2	Die Alltagstheorie der befragten SchülerInnen	204
5.3	Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Alltagstheorien von LehrerInnen und SchülerInnen	207
6	Fazit und Ausblick.....	211
	Literatur	219
	Abbildungsverzeichnis.....	233
	Tabellenverzeichnis.....	233

1 Einleitung

Gewalt in der Schule ist ein Thema, das direkt oder indirekt viele Menschen betrifft. Selbst wenn das starke öffentliche Interesse, das das Thema ‚Gewalt an Schulen‘ in den 1990er Jahren auf sich gezogen hat, inzwischen durch PISA verdrängt worden ist (vgl. Holtappels u.a. 1997; Melzer u.a. 2004), sind Meldungen darüber immer noch eine Nachricht wert. Die Relevanz für die erziehungswissenschaftliche Forschung ist nicht erst in der letzten Zeit unumstritten.

„Durch spektakuläre Berichte in den Medien über Aggressivität von Schülern (vgl. DRESSLER, 1982) ist man leicht geneigt, eine allgemeine Zunahme der Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren anzunehmen“ (Dann u.a. 1985, S. 4).

So wurden in den 1990er Jahren vielfältige wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, die u.a. klären sollten, ob die in den Medien dargestellten spektakulären Gewalttaten Einzelfälle sind oder stellvertretend für die Situation an deutschen Schulen stehen. Die Ergebnisse der meisten Studien können wie folgt zusammengefasst werden: Massive physische Gewalthandlungen, d.h. Schlägereien mit Waffeneinsatz oder Erpressungen, sind an Schulen nicht an der Tagesordnung. Stattdessen haben ‚kleinere‘ physische Angriffe und besonders psychische Gewalt, Beleidigungen oder Ausgrenzung, eine weite Verbreitung (vgl. z.B. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs u.a. 2001; Funk 1995; Tillmann u.a. 1999). Begründete Aussagen über Ausmaß und Erscheinungsformen zu treffen kann beim Thema ‚Gewalt an Schulen‘ jedoch nicht genügen: Aufgaben für die wissenschaftliche Auseinandersetzung müssen ebenfalls die Suche nach Ursachen sowie die Entwicklung von Präventions- und Interventionsmöglichkeiten sein. Diesem Anspruch folgend, wurden in den oben genannten Studien ebenfalls Risikofaktoren untersucht. Es zeigte sich, dass Schülergewalt vielfältige und miteinander verbundene Ursachen hat. Einfluss haben die Familie, die Freundesgruppe, der Umgang mit Medien und auch das schulische Klima. Diese Komplexität findet sich in den Empfehlungen wieder, die für die Prävention gegeben werden. Ihr entspricht ebenfalls die Fülle der Präventionsprogramme, die inzwischen veröffentlicht wurden (vgl. Melzer u.a. 2004).

Es scheint also einen Fundus von Forschungsergebnissen über schulische Gewalt zu geben und eine Reihe von Vorschlägen, wie ihr begegnet werden kann. Weitgehend offen geblieben ist jedoch, wie LehrerInnen und SchülerInnen über dieses Problem denken, welche Alltagstheorien sie zu diesem Thema äußern.¹ Hierbei stellt sich die Frage, was eine

¹ Leider gibt es auch in der neuen Rechtschreibung noch keine befriedigende Lösung für geschlechtsneutrale Bezeichnungen. Aus diesem Grund habe ich das große I gewählt, wenn von weiblichen und männlichen Personen gleichermaßen gesprochen wird. Ist von Schülern die Rede, sind also ausschließlich Jungen gemeint. Dies ist nicht allein wichtig um Frauen generell in der Sprache besser sichtbar zu machen, sondern insbesondere, weil der Geschlechteraspekt beim Thema Schülergewalt eine große Rolle spielt. Wegen der besseren Lesbarkeit habe ich allerdings darauf verzichtet, in Worten wie Schülergewalt, Lehrerperspektive oder Täter-Opfer-Beziehung ebenfalls so zu verfahren.

Untersuchung unter alltagstheoretischer Perspektive den wissenschaftlichen Erkenntnissen hinzufügen kann? Um die Frage beantworten zu können, muss zunächst einmal geklärt werden, was hier unter Alltagstheorien verstanden wird. Grundlegend für die Definition ist,

„daß der Mensch aktiv versucht, Merkmale und Bedingungen seiner Umwelt kognitiv zu erfassen und Zusammenhänge zu erklären, um daraus eigene Handlungsanweisungen und Verhaltensvorhersagen abzuleiten“ (Strittmatter 1994, S. 83).

Ich schließe mich den folgenden AutorInnen an, die unter Alltagstheorie „ein Gefüge komplexer gesetzartiger Zusammenhangsannahmen zur Erklärung eines empirischen (psychologischen) Sachverhaltes“ verstehen (Langfeldt/Langfeldt-Nagel 1990, S. 12). Die Untersuchung von Alltagstheorien ist deshalb von besonderem Interesse, weil davon auszugehen ist, dass sie Einfluss auf das konkrete Handeln im Schulalltag haben (vgl. Hofer 1981a; Wahl u.a. 1983).

Genau an dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse dieser Arbeit ein: Welche Alltagstheorien äußern SchülerInnen und LehrerInnen über Schülergewalt? Gibt es eine, zumindest in Teilen, einheitliche Alltagstheorie bei LehrerInnen und SchülerInnen? Falls dies der Fall sein sollte, was kann aus den Übereinstimmungen und Differenzen für die Gewaltprävention geschlossen werden? Gerade aus der letzten Frage wird sich eine Relevanz für die pädagogische Praxis erhofft (vgl. Mandl/Huber 1983, S.99). Wie bei der Bearbeitung dieser Fragen vorgegangen wird, soll im Folgenden kurz erläutert werden.

In *Kapitel 2* erfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem bisherigen Forschungsstand und dem gewählten Theoriekonzept. Kapitel 2.1 gibt einen Überblick über das Problemfeld ‚Gewalt an Schulen‘. Nach einer Bestimmung des Begriffes ‚Gewalt‘, der auch im wissenschaftlichen Kontext eine sehr unterschiedliche Verwendung findet, wird erläutert, weshalb hier der Begriff Schülergewalt verwendet wird, unter dem lediglich die Gewalthandlungen verstanden werden, die von SchülerInnen ausgehen. Anschließend werden die Ergebnisse der neueren schulischen Gewaltforschung referiert und die Leerstellen in Bezug auf Alltagstheorien aufgezeigt. Bevor die Ergebnisse zu Alltagstheorien von LehrerInnen und SchülerInnen dargestellt werden, wird in Kapitel 2.2 das Theoriekonzept ‚Alltagstheorien‘ geklärt und die Bedeutung für den schulischen Kontext eruiert. Die Leerstellen der Forschung, die sich in beiden Teilen des Kapitels gezeigt haben, werden schließlich in Kapitel 2.3 aufgegriffen, um daraus die eigene Fragestellung zu entwickeln.

Das forschungsmethodische Vorgehen, mit dem diese Fragestellung bearbeitet werden soll, wird in *Kapitel 3* dargelegt. Da diese Arbeit ein Teil eines größeren Forschungsprojektes zum Thema ‚Schülergewalt‘ darstellt, wird dieser Projektzusammenhang zunächst skizziert. Aus ihm werden die Vorarbeiten deutlich, auf die bei der Auswahl der Stichprobe und der Entwicklung der Instrumente aufgebaut werden konnte. Diese Vorarbeiten haben ebenfalls Einfluss auf die Bereiche, die mit Hilfe problemzentrierter Interviews genauer untersucht werden sollen. Obwohl die Methode des problemzentrierten Interviews zu einer der meist verwendeten innerhalb der qualitativen Forschung gehört (vgl. Hopf 2000), muss dennoch die Angemessenheit für die Erhebung von Alltagstheorien begründet werden.

Die Auswertung dieser Interviews wird in *Kapitel 4* dargestellt. Dabei wird in drei Stufen vorgegangen. Der erste Schritt ist die ausführliche Rekonstruktion der individuellen Alltagstheorie der Befragten. Im zweiten Schritt werden jeweils die Aussagen der SchülerInnen einer Lerngruppe zusammenfassend betrachtet, in gleicher Weise wird mit den rekonstruierten Alltagstheorien der LehrerInnen verfahren. Der dritte Schritt ist schließlich, soweit Zusammenfassungen möglich sind, die Gegenüberstellung der verallgemeinerten Alltagstheorien von LehrerInnen und SchülerInnen. Diese Gegenüberstellung bleibt zunächst auf der Ebene der Klasse. Erst im *Kapitel 5* wird geprüft, ob eine verallgemeinerte Alltagstheorie aller befragten SchülerInnen möglich ist, dasselbe gilt für die LehrerInnen. Zugleich werden in diesem Kapitel die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

Den Schluss dieser Arbeit (*Kapitel 6*) bildet die Auseinandersetzung mit der Frage, was die in Kapitel 4 und 5 dargestellten Ergebnisse für die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema ‚Schülergewalt‘ leisten und wo sie auf weiteren Forschungsbedarf verweisen. Pädagogische Forschung wird jedoch nicht nur um ihrer selbst Willen betrieben. Deshalb sind die Folgerungen für die pädagogische Praxis nicht zu vernachlässigen. Den Abschluss bilden aus diesem Grund Vorschläge für die Gewaltprävention und -intervention, die sich aus den hier erarbeiteten Ergebnissen ableiten lassen.

An dieser Stelle will ich einigen Personen danken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben. Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann hat mir in vielen Diskussionen wertvolle Anregungen gegeben und konstruktive Kritik geübt, dasselbe gilt für Prof. Dr. Ulrike Popp. Dr. Renate Möller hat mich nicht nur in diesem Fall bei methodischen Problemen beraten, sondern dies seit langen Jahren getan. Prof. Dr. Christian Palentien gilt ein Dank für die Bereitschaft, die Begutachtung zu übernehmen. Viele andere haben ebenfalls wichtige Unterstützung geleistet. Zusammenfassend sei den MitarbeiterInnen der Arbeitsgruppe 4 der Fakultät für Pädagogik für einen Raum im doppelten Sinne gedankt. Unverzichtbar waren die befragten LehrerInnen und SchülerInnen, die bereit waren z.T. sehr persönliche Sachverhalte zu erzählen. Meine FreundInnen und meine Familie haben viel Geduld für mein Vorhaben aufgebracht und mir mit vielen kleinen und großen Dingen das Leben leichter gemacht.

2 Alltagstheorien über Schüलगewalt

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Alltagstheorien von LehrerInnen und SchülerInnen über Gewalt in der Schule. Zur besseren Einordnung dieser Forschungsperspektive wird im ersten Teil dieses Kapitels der Forschungsstand kurz referiert. Der knappe Überblick über die Ergebnisse der jüngsten schulischen Gewaltforschung zeigt, dass der Schwerpunkt auf repräsentativen Studien liegt, die eine Bestandsaufnahme der Gewaltbelastung sowie die Identifizierung von Ursachenfaktoren zum Ziel haben. Qualitative Forschungsansätze, insbesondere solche mit alltagstheoretischer Fragestellung, liegen hingegen kaum vor. Dennoch kann in einer ersten Annäherung auch aufgrund repräsentativer Studien etwas über die Sichtweisen von unterschiedlichen schulischen Gruppen gesagt werden. Der zweite Teil des Kapitels befasst sich mit dem Theoriekonzept Alltagstheorien und dessen Relevanz für den schulischen Kontext, um sodann die wenigen vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu Alltagstheorien von LehrerInnen und SchülerInnen zu präsentieren. Schließlich wird anhand der vorher aufgezeigten Leerstellen bisheriger Forschung die Fragestellung dieser Arbeit herausgearbeitet.

An dieser Stelle sollen jedoch zunächst Erläuterungen zur Einordnung der zu referierenden Studien unter entweder die Überschrift ‚Forschung zu Gewalt an Schulen‘ (siehe 2.1.2) oder unter ‚Alltagstheorien von LehrerInnen und SchülerInnen‘ (siehe 2.2.3) vorausgeschickt werden. Denn natürlich sind auch die Alltagstheorien über Schüलगewalt ein Teil der schulischen Gewaltforschung. Unterschieden wird hier aber zwischen Untersuchungen, die eine empirisch gestützte Beschreibung und Analyse des Phänomens Schüलगewalt zum Ziel haben und solchen, die Alltagstheorien von Subjekten rekonstruieren. Auf der einen Seite geht es also um repräsentative Aussagen über soziale Ereignisse, auf der anderen um die individuelle Perspektive der Befragten. Bei dieser zunächst recht eindeutigen Trennung mag das Kapitel 2.1.3 verwirren. Hier werden die Sichtweisen von verschiedenen Befragtengruppen dargestellt. Der Begriff ‚Sichtweisen‘ soll deutlich machen, dass es sich um Antworten von Gruppen handelt. Das können Einschätzungen des Gewaltausmaßes sein oder auch Bewertungen möglicher Ursachen von Gewalt an Schulen. Gemeinsam ist allen diesen Ergebnissen, dass es – meist repräsentative – Durchschnittswerte dieser Befragtengruppen sind und die Antwortmöglichkeiten den Befragten vorgegeben waren.

In Abgrenzung dazu werden unter die alltagstheoretische Forschung solche Untersuchungen gefasst, in denen der Schwerpunkt ausdrücklich auf den individuellen Überzeugungen und Erklärungsmustern liegt. Zudem ist für die Erhebungsmethoden die Offenheit der Verfahren charakteristisch. Sie ermöglichen es den Befragten, die jeweilig subjektiv relevanten Kognitionen mit den dazu gehörigen Verknüpfungen zu äußern (vgl. Strittmatter 1995, S. 15). Wie im Weiteren dargestellt wird, finden sich unter der Überschrift ‚alltagstheoretische Forschung‘ Studien mit z.T. recht unterschiedlicher Herangehensweise (vgl. Flick 1991b, S. 14f.).

2.1 Schülergewalt

Vor der bereits angekündigten Darstellung des Forschungsstands soll zuerst das Begriffsverständnis von Gewalt thematisiert werden. Dies ist umso wichtiger, weil es nicht nur die Grundlage für die Einordnung der referierten Studien bildet, sondern auch die Basis der eigenen empirischen Analyse ist. Nachfolgend wird zunächst das wissenschaftliche Verständnis von Gewalt thematisiert, die Ergebnisse zur Sichtweise von LehrerInnen und SchülerInnen finden sich dann in den folgenden Kapiteln.

2.1.1 Was ist Gewalt? Zum Gewaltverständnis im wissenschaftlichen Diskurs

Bei der Definition des Begriffes Gewalt ergeben sich verschiedene Probleme. Einige dieser Schwierigkeiten sind typisch für die wissenschaftliche Begriffsbildung im Allgemeinen, andere spezifisch für den Gewaltbegriff. So ist Gewalt kein genuin wissenschaftlicher Begriff, sondern wird auch in der Alltagssprache genutzt. Aus diesem Grund muss sich die Begriffserklärung im wissenschaftlichen Kontext dezidiert vom Alltagsverständnis abgrenzen bzw. deutlich machen, wo Überschneidungen bestehen. Die unterschiedlichen Sichtweisen haben jedoch eines gemeinsam: Der Begriff Gewalt ist eindeutig negativ besetzt und verbunden mit politischen Implikationen (vgl. Tillmann 1995). Mit der Bezeichnung bestimmter Handlungen und Ereignisse als Gewalt ist meistens auch die Aufforderung verbunden, Maßnahmen zu ergreifen, um Gewalt zu verringern oder sogar gänzlich zu vermeiden.

Die Bandbreite der Definitionen erstreckt sich von der sehr engen Vorstellung, dass allein die absichtsvolle körperliche Schädigung eines anderen Gewalt darstelle, bis hin zu einem sehr weiten Gewaltbegriff, der auch gesellschaftlich-strukturelle Sachverhalte einbezieht.

Die Position, Gewalt lediglich als bewussten körperlichen Angriff auf eine andere Person zu sehen, wird innerhalb der schulischen Gewaltforschung selten vertreten. Zwar definiert Böttger, der sich hier der Definition Rammstedts anschließt, Gewalt als „*die intentionale Ausübung physischer Stärke durch Menschen, die sich unmittelbar oder mittelbar gegen andere Mitglieder der Gesellschaft richtet, sowie die ernsthafte Androhung eines solchen physischen Kräfteinsatzes, die sich auf den Rahmen einer sozialen Interaktion beschränkt*“ (1997, S. 158; Hervorhebung im Original), aber auch er erweitert sein Gewaltverständnis vom reinen Ausüben physischer Gewalt um die Androhung derselben. Auf der anderen Seite des Spektrums steht die Definition des norwegischen Friedensforschers Galtung:

„Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (Galtung 1975, S. 9; Hervorhebung im Original).

Galtung schließt nicht allein personale Gewalt in diese Definition mit ein, sondern auch strukturelle Gewalt, bei der es keine Person als Akteur gibt. Diese wird von ihm auch als „soziale Ungerechtigkeit“ bezeichnet (ebd., S. 12f.). Darunter fällt letztlich alles, was Menschen in irgendeiner Weise hindert sich so zu entfalten, wie sie es ohne diese Einschränkungen könnten, sei es Arbeitslosigkeit, mangelnde schulische Förderung oder negative Globalisierungsfolgen. Tillmann (1995, S. 12) warnt allerdings davor, dass Gewalt so zu einem „catch-all“-Begriff wird und plädiert dafür, diese Punkte als Bedingungsfaktoren von Gewalt zu berücksichtigen.

In Übereinstimmung mit den meisten vorliegenden Studien soll auch innerhalb dieser Arbeit Gewalt verstanden werden als bewusst beabsichtigte Schädigung, die von einer oder mehreren Personen ausgeht und einer bzw. mehreren anderen Personen oder Sachen zugefügt wird. Diese Schädigung kann durch physische und/oder psychische Handlungen erfolgen. Exemplarisch sei die Definition der Forschungsgruppe Schulevaluation zitiert:

„Gewalt wird als zielgerichtete direkte Schädigung begriffen, die unter körperlichem Einsatz und/oder mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richten kann. Gewalt in der Schule wird in konkreten Alltagssituationen in der Klasse, in der Schule, auf dem Schulweg etc. ausgeübt, meistens unter direkter oder indirekter Mitwirkung von Mitschülern und ist – mit Ausnahme von Vandalismus – in der Regel auf andere Personen bzw. deren Sachen/Eigentum gerichtet“ (1998, S. 35f.; Hervorhebung im Original).

Nun kann Gewalt an Schulen potentiell von allen Beteiligten ausgehen. In der Regel wird in der Literatur jedoch lediglich die Gewalt untersucht, die von SchülerInnen ausgeht. Da ich mich einerseits zwar der Kritik Krumms anschließe, dass es sich hier um eine deutliche Verengung des Blickwinkels handelt (vgl. Krumm 1997, S. 64; Krumm/Weiß 2000), andererseits jedoch selbst genau diese Perspektive einnehme, soll im Begriff Schülergewalt deutlich gemacht werden, dass dies lediglich eine Form der Gewalt an Schulen ist.

Eine spezielle Ausprägung von Schülergewalt steht im Zentrum der skandinavischen Gewaltforschung (vgl. Smith u.a. 1999), insbesondere der von Olweus: das Bullying oder Mobbing. Bullying wird wie folgt definiert:

„a) Es ist ein aggressives Verhalten bzw. beabsichtigtes 'Unrecht tun' b) das wiederholt und über längere Zeit ausgeführt wird und c) durch ein Ungleichgewicht der Kräfte in einer interpersonalen Beziehung gekennzeichnet ist“ (Olweus 1997, S. 283).

Im Gegensatz zu den sonst üblichen Unterscheidungen zwischen physischer und psychischer Gewalt umfasst Bullying beide Handlungsweisen. Wichtig ist demnach die länger andauernde Täter-Opfer-Beziehung, wobei das Opfer dem Täter unterlegen ist. Olweus schlägt vor, zwischen direkten und indirekten Formen des Bullying zu unterscheiden. „It is useful to distinguish between *direct* bullying/victimization – with relatively open attacks on the victim – and *indirect* bullying/victimization in the form of social isolation and intentional exclusion from a group.“ (Olweus 1999a, S. 12). Einmalige Gewalthandlungen und Gewalttätigkeiten zwischen zwei Kontrahenten, die in etwa die gleiche Stärke besitzen, fallen nicht unter Bullying. Hier wird das Wort Bullying gebraucht, da im deutschen Sprachraum Mobbing in erster Linie für Intrigen u.Ä. am Arbeitsplatz benutzt wird (vgl. Leymann 1996). Die TäterInnen in der Schule werden entsprechend als Bullies bezeichnet.

Abgrenzung zu verwandten Begriffen

Die größten Gemeinsamkeiten mit dem Gewaltbegriff gibt es hinsichtlich ‚Aggression‘ oder ‚aggressivem Verhalten‘, z.T. werden beide Bezeichnungen synonym gebraucht und sehr ähnlich definiert (vgl. Popp 1998, S. 1; vgl. Busch/Todt 2001, S. 226)². Der aus der Psychologie stammende, enge Aggressionsbegriff benutzt als Kriterien ebenfalls Intention und Schädigung³:

„Unter ‚aggressiven Verhaltensweisen‘ werden hier solche verstanden, die Individuen oder Sachen aktiv und zielgerichtet Schaden zufügen, sie schwächen oder in Angst versetzen“ (Fürntratt 1974, S. 283; Hervorhebung im Original).

Aggressivität als Persönlichkeitseigenschaft ist demnach die „Bereitschaft zu aggressivem Verhalten“ (Selg 1974, S. 20). Der größte Unterschied zum Gewaltbegriff besteht darin, dass hier auch gegen den Handelnden selbst gerichtete Handlungen, die Autoaggressionen, mit eingeschlossen werden. Wesentliche Bereiche von Aggression und Gewalt sind jedoch identisch. Die Ansicht, Aggression könne „leichter auf konkrete Verhaltensweisen bezogen werden und besser eingegrenzt werden“ als Gewalt (Busch/Todt 2001, S. 225), ist bei Betrachtung der Vielfältigkeit der Aggressionsdefinitionen und dem auch dort zu findenden weiten Verständnis m.E. nicht nachvollziehbar.

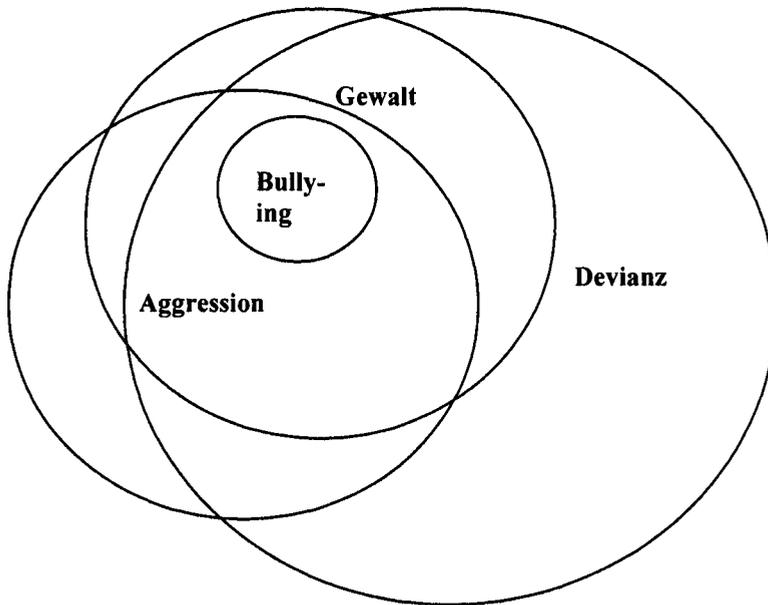
Etwas leichter fällt die Abgrenzung zur Seite der Soziologie, sie erfolgt zu den Termini ‚abweichendes Verhalten‘ oder ‚Devianz‘. Zu abweichendem Verhalten gehört immer auch eine Norm, von der abgewichen wird, und ebenso eine potentielle Bestrafung dieses Verhaltens. Lamnek fasst als Quintessenz aus verschiedenen Definitionen zusammen,

„daß sich abweichendes Verhalten sowohl als Vergleich zwischen der konkreten Verhaltensweise und der Verhaltensanforderung einerseits, als auch aus der Sanktionsbereitschaft auf eine mögliche Diskrepanz hin ergibt“ (vgl. Lamnek 2001, S. 54).

Gewalt in der Schule ist demnach ebenfalls als abweichendes Verhalten zu charakterisieren, da es der Norm des gewaltfreien Miteinanders in der Schule widerspricht. Umgekehrt umfasst abweichendes Verhalten allgemein und auch in der Schule einen viel größeren Bereich als Gewalt. So sei für den Schulalltag nur auf Unterrichtsstörungen, Abschreiben und Schwänzen hingewiesen; dies alles sind keine Gewalthandlungen, aber dennoch Regelverstöße und folglich schuldeviante Verhaltensformen. Abweichendes Verhalten ist insofern für Schülergewalt bedeutsam, weil gerade die Theorie etikettierenden Verhaltens (labeling approach) gewinnbringend auf Schülergewalt angewandt werden kann. Ebenso werden natürlich auch Aggressionstheorien auf den Bereich Schülergewalt übertragen. In Abbildung 1 wird das Verhältnis der oben genannten Begriffe nochmals aufgegriffen und schematisierend dargestellt.

2 Wenn im Folgenden die Ergebnisse unterschiedlicher Studien referiert werden, wird jeweils die Terminologie der Studie verwandt. Dadurch kommt es zu einem Nebeneinander unterschiedlicher Begriffe.

3 Auf den weiten Begriff, der jegliches aktive Herangehen unter Aggression fasst, soll hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. Nolting 1999, S. 24f.).

Abbildung 1: Verhältnis der Begriffe: Gewalt – Bullying – Aggression – Devianz

Gewaltdefinitionen und Operationalisierungen in der empirischen Forschung

In den meisten Studien zu Schülergewalt wird mit einem ähnlichen Verständnis von Gewalt gearbeitet. Gewalt wird dabei von Schuldevianz abgegrenzt und es wird nicht nur nach den physischen, sondern auch nach den psychischen Handlungen gefragt. Definitorische Unterschiede existieren jedoch im Detail: Was wird unter physischer und psychischer Gewalt verstanden? Werden diese beiden Gewaltbegriffe ergänzt?

Tillmann u.a. (1999, S. 27) differenzieren Gewalt in die beiden Dimensionen physisch und psychisch und fassen unter physische Gewalt auch Bedrohung, Erpressung und Vandalismus; psychische Gewalt umfasst verbale wie nonverbale Verhaltensweisen. Fuchs u.a. bilden hingegen vier Gewaltindizes: Physische Gewalt, Gewalt gegen Sachen, psychische Gewalt und verbale Gewalt. Jemanden zwingen, einem etwas Wertvolles zu überlassen, oder jemandem Prügel androhen fällt hier unter psychische Gewalt. Dass die zwar z.T. unterschiedlichen, aber dennoch in eine ähnliche Richtung weisenden Operationalisierungen sinnvoll sind, bestätigen m.E. faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen. Aus 20 Items, die unterschiedliche Gesichtspunkte von Gewalt beinhalteten, konnten vier

Faktoren extrahiert werden: a) Lügen, Beschimpfen, Beleidigen, b) körperliche Auseinandersetzungen, c) Vandalismus und d) Waffen/sexuelle Belästigung (vgl. Funk/Passenberger 1997, S. 245ff.).

Weitgehende Übereinstimmungen in der jüngsten empirischen Forschung existieren demnach in den erfassten Handlungen, die als Gewalt untersucht werden, Unterschiede bestehen hingegen in der Zusammenfassung zu Oberkategorien. Diese Differenzen erschweren den Vergleich der Ergebnisse (zur Kritik vgl. Krumm 1997; Schwind u.a. 1995, S. 21).

Erfasst wird das Gewaltausmaß sowohl durch Selbstreporte von SchülerInnen als auch durch Beobachtungsdaten von SchülerInnen und LehrerInnen. Selbstaussagen der SchülerInnen scheinen für die Erhebung des Gewaltausmaßes am geeignetsten zu sein, denn aus der Dunkelfeldforschung ist die Zuverlässigkeit dieser Berichte bestätigt (vgl. Krumm 1997, S. 73). Die angesprochenen methodischen Probleme erweisen sich für ein Gesamtbild über den Forschungsstand schulischer Gewaltforschung als nicht gravierend, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.1.2 *Stand der Forschung zu Gewalt an Schulen*

Über die Entwicklung der schulischen Gewaltforschung in Deutschland herrscht in der wissenschaftlichen Diskussion ein weitgehender Konsens. Viele Veröffentlichungen verweisen darauf, dass Gewalt in der Schule bzw. Schülergewalt in Deutschland erst seit den letzten 10 Jahren ein Thema sei. Während in Ländern wie den USA, Norwegen oder Schweden bereits seit den 1960er bzw. 1970er Jahren Studien dazu durchgeführt werden (vgl. Klewin u.a. 2001), begann die ‚Konjunktur‘ hierzulande Anfang der 1990er Jahre, ausgelöst durch z.T. reißerische Medienberichte (vgl. Schubarth 2000, S. 9). Inzwischen liegen eine Vielzahl von Studien vor: Schubarth führt in seinem Forschungsüberblick immerhin 35 Untersuchungen für die 1990er Jahre an (ebd., S. 227ff.). Für diese, in kurzer Zeit recht umfangreich gewordene schulische Gewaltforschung unterscheidet Tillmann drei Stufen der Thematisierung:

„Sie begann als intensive Medienberichterstattung Anfang der 90er Jahre, wurde etwa ab 1992 als Thema von der pädagogischen Profession ernst genommen und dort eingehend verhandelt – etwa zur gleichen Zeit (und das ist dann die dritte Stufe) begann die empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft, sich dieses Themas anzunehmen“ (1997a, S. 39).

Schubarth differenziert die Phase der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zusätzlich noch einmal nach a) Studien zur „ersten Bestandsaufnahme“, meist durch Schulämter oder -verwaltungen initiiert, b) für ein Bundesland repräsentative wissenschaftlichen Untersuchungen und schließlich c) „komplexe Untersuchungen mit umfangreichen Instrumentarien und verschiedenen methodischen Verfahren“ (2000, S. 67; Hervorhebung im Original). Diese Differenzierung kann m.E. noch erweitert werden, unter d) könnten Übersichtsveröffentlichungen und darauf basierende Gesamteinschätzungen gefasst werden, die über Aussagen für einzelne untersuchte Städte oder Regionen hinausgehen. Der Forschungsboom kann inzwischen als beendet angesehen werden. Seit 2000 sind nur noch wenige Veröffent-

lichungen hinzugekommen und es existieren ebenfalls nur einzelne Studien, die sich dem Thema unter einer speziellen Fragestellung annehmen oder ein qualitatives Vorgehen wählen (vgl. Popp 2000; Würtz 2000; Scheiring 1998).

Gerade durch das große Medieninteresse war die Einschätzung der Situation an den Schulen ein wichtiges Ziel. Nahezu alle Untersuchungen der 1990er Jahre haben deshalb mit quantitativen Methoden gearbeitet. Sie haben sich auf die Beschreibung des Ausmaßes von Schülergewalt und die Verteilung auf bestimmte Schulformen und Schülergruppen konzentriert. Darüber hinaus wurden TäterInnen und Opfer genauer untersucht sowie Risikofaktoren thematisiert. Da sich in den verschiedenen Studien überwiegend übereinstimmende Ergebnisse gezeigt haben, ist es m.E. vertretbar Aussagen über Schülergewalt in Deutschland zu machen, obwohl eine repräsentative Untersuchung für die gesamte Bundesrepublik Deutschland fehlt. Die in weiten Teilen übereinstimmenden Befunde wiegen auch die Probleme auf, die sich hinsichtlich der Methoden und der Vergleichbarkeit ergeben (vgl. Dann 1997, S. 353).

Im Folgenden sollen zunächst die wichtigsten Erkenntnisse dieser quantitativen Forschung referiert werden. Damit wird zugleich ein kurzer Überblick über die Hauptfelder der schulischen Gewaltforschung gegeben. Vor diesem Hintergrund werden anschließend die Untersuchungen nochmals betrachtet, diesmal unter dem speziellen Fokus der jeweiligen Sichtweisen von LehrerInnen und SchülerInnen.

Ausmaß von Schülergewalt

In einem sind sich nahezu alle Studien einig: Schwerwiegende Fälle von Gewalthandlungen, wie Raub, Erpressung, Bedrohung/Angriff mit Waffen, physische Gewalt mit Verletzungsfolge oder massive sexuelle Attacken, kommen in Schulen relativ selten vor. „Im Gegensatz zu dem Eindruck, den viele Presseberichte erweckt haben, kann von einer Veralltäglichung massiver Gewalttaten in unseren Schulen keine Rede sein“ (Tillmann 1999, S. 16). Unabhängig davon, ob sich die Studien auf ein gesamtes Bundesland, ein Stadtgebiet oder mehrere Schulen beziehen, die Häufigkeit derartiger Gewalthandlungen ist sehr selten und es sind nur wenige SchülerInnen daran beteiligt (Bayern: Fuchs u.a. 1996 und 2001; Hessen: Tillmann u.a. 1999; Sachsen: Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Nürnberg: Funk 1995; Nürnberg und Erlangen: Lösel u.a. 1997; Bochum: Schwind u.a. 1995; Gesamtschulen im Lahn-Dill Kreis: Busch/Todt 1997).

„Leichtere“ physische Gewalthandlungen wie Schlagen oder Treten werden selten bis manchmal ausgeübt (Fuchs u.a. 1996, S. 95; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 66f.; Tillmann u.a. 1999, S. 100ff.). Der Anteil der TäterInnen, die sich innerhalb des letzten Jahres mit jemand anderem geprügelt haben, liegt für hessische SchülerInnen bspw. bei einem knappen Drittel (31%) (Tillmann u.a. 1999, S. 97). Vandalismus tritt nach den Ergebnissen der meisten Studien etwas weniger häufig oder sogar deutlich weniger häufig auf als „leichtere“ Prügeleien (Fuchs u.a. 1996, S. 104; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 92; Tillmann u.a. 1999, S. 99; Ausnahme: Funk 1995, S. 52).

Sehr viel weiter verbreitet als physische Gewalt ist allerdings psychische bzw. verbale Gewalt. So gaben 76,8% der Bochumer SchülerInnen in den Klassen sieben bis dreizehn an, dass sie im Befragungsjahr schon einmal ihren MitschülerInnen gegenüber verbal aggressiv geworden sind (Schwind u.a. 1995, S. 157). Verbale oder andere psychische Gewalt ist in allen Untersuchungen diejenige Form, die von den Befragten stets am häufigsten genannt wird. Meist sind es mehr als die Hälfte der SchülerInnen, die im Laufe eines (Schul)Jahres zumindest ab und zu andere beschimpft, beleidigt, geärgert oder über sie hergezogen haben (Tillmann u.a. 1999, S. 105; Funk 1995, S. 43; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 92; Fuchs u.a. 1996, S. 95).

„Verbale Attacken unterschiedlichster Art scheinen [...] den alltäglichen Kommunikationsstil in unseren Schulen, und zwar in allen Schulformen, in bedenklicher Weise zu prägen“ (Tillmann u.a. 1999, S. 16).

Über Bullying, für das u.a. die Dauerhaftigkeit von physischem oder psychischem Gewaltverhalten entscheidend ist, liegen aus Deutschland nur wenige Befunde vor (vgl. Scheithauer u.a. 2003). Für Norwegen und Schweden lässt sich sagen, dass ca. 7% der SchülerInnen „hin und wieder“ oder „öfter“ in dieser Form gegenüber anderen gewalttätig sind (Olweus 1995 S. 25; 1999b S. 32).

Aus den bisher referierten Ergebnissen lässt sich bereits eine erste Problemeinschätzung vornehmen. Sehr eindeutig ist die Rangreihe der Gewaltarten nach Häufigkeiten, die sich ähnlich in vielen Studien findet (Funk 1995; S. 51; Schwind u.a. 1997, S. 87ff.; Lösel u.a. 1997, S. 149; Tillmann u.a. 1999, S. 112; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 56):

„Betrachtet man die Palette der gewalttätigen Aktionen im Hinblick auf die diversen Formen von Gewalt, so ist in deren quantitativer Bedeutung an erster Stelle die verbale Gewalt zu nennen. Weniger schwerwiegende Arten physischer Gewalt und Gewalt gegenüber Sachen nehmen quantitativ mittlere Positionen ein, während gravierende Formen physischer Gewalt gegen Personen sehr selten von den befragten Schülern als selbst ausgeübt angegeben werden“ (Fuchs u.a. 1996, S. 96).

Aber selbst, wenn die dramatischen Medienberichte keine Entsprechung in den wissenschaftlichen Untersuchungen finden, bedeutet dies nicht, Schüलगewalt sei unproblematisch. So wurden Gewaltexzesse wie der Amoklauf eines Schülers in Erfurt oder die Tötungen in Meißen, Brandenburg und Freising nicht erforscht. Viele der Untersuchungen wurden abgeschlossen, bevor es zu den ersten Todesfällen durch Schüलगewalt kam. Im Übrigen gibt es für Gewalt keine „Grenzwerte“, nach denen eingeschätzt werden kann, ob ein bestimmtes Ausmaß tolerierbar ist oder nicht (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 112).

Entwicklung der Gewaltbelastung

Da fast alle bisherigen Untersuchungen Querschnittstudien sind, die eine Momentaufnahme für die 1990er Jahre liefern, lässt sich über die Entwicklung des Gewaltausmaßes wenig aussagen. Wenn Ergebnisse dazu berichtet werden, beziehen sie sich in der Regel auf Einschätzungen von Lehrkräften oder Schulleitungen (vgl. Schwind u.a. 1995; Meier u.a. 1995). In zwei Arbeiten wird versucht eine Beurteilung anhand von Schülerbefragungen

vorzunehmen. In der hessischen Gewaltstudie wurden in den Fragebogen Items aus einer Studie von Brusten und Hurrelmann (1973) über „Abweichendes Verhalten in der Schule“ aufgenommen. So ist ein Vergleich der Daten von 1972 mit denen von 1995 möglich. Zu beiden Zeitpunkten zeigen nur wenige SchülerInnen abweichendes Verhalten (Vandalismus, Körperverletzung oder Diebstahl), eine leichte Steigerung lässt sich jedoch feststellen. Waren es 1972 noch 95% aller SchülerInnen, die sich nicht an einer ernsthaften Schlägerei beteiligt haben, beträgt 1995 der Anteil der Unbeteiligten ‚nur‘ noch 87% (Tillmann u.a. 1999, S. 144). Problematisch beurteilen die AutorInnen weniger diese Steigerung als vielmehr die unterschiedliche Entwicklung an den verschiedenen Schulformen. An den Hauptschulen ist eine deutlich stärkere negative Entwicklung zu verzeichnen als an den Gymnasien mit einem nur geringen Anstieg (ebd., S. 147ff.).

Für einen Zeitraum von fünf Jahren lassen sich Aussagen für Bayern treffen. Zur repräsentativen Studien von 1994 (Fuchs u.a. 1996) wurde 1999 eine Replikationsuntersuchung durchgeführt (Fuchs u.a. 2001). Anhand dieser Daten lässt sich die Steigerungsthese nicht belegen.⁴

„Das allgemeine Gewaltniveau an bayerischen Schulen hat sich zwischen 1994 und 1999 kaum verändert und erscheint nach wie vor nicht besorgniserregend hoch. Das Ausmaß unterschied sich bei den verschiedenen Formen von Gewalt in der 1999er Untersuchung kaum gegenüber der 1994er Befragung“ (Fuchs u.a. 2001, S. 107).

Bei physischer Gewalt gegen Personen, Gewalt gegen Sachen sowie psychischer Gewalt ergeben sich keine statistisch signifikanten Veränderungen. Signifikant angestiegen ist jedoch verbale Gewalt (ebd., S. 107f.). Eine besondere Veränderung der Hauptschulen zeigte sich innerhalb von fünf Jahren nicht, physische Gewalt gegen Personen blieb auf demselben Niveau, einen bedeutsamen Anstieg innerhalb dieser Schulform findet sich allerdings bei verbaler Gewalt (ebd., S. 117ff.). Weiteren Aufschluss über die Entwicklung der Gewaltbelastung wird die Veröffentlichung über den dritten Befragungszeitpunkt 2004 ergeben (Fuchs u.a. 2005).

Unterschiede zwischen Schülergruppen

Im obigen Abriss über die Gewaltbelastung in Schulen war allgemein von *den* SchülerInnen die Rede. Dabei wurde in keiner Weise zwischen Schülergruppen, Schulen oder Schulformen differenziert. Diese Differenzierungen sollen nun nachgeliefert werden. Dazu wird die Gewaltbelastung nach den drei aussagekräftigsten Unterscheidungsmerkmalen dargestellt, die sich in nahezu allen Untersuchungen ergeben haben: Geschlecht, Schulform und Alter.

4 Es sei nicht verschwiegen, dass es auch anders lautende Veröffentlichungen zum Thema wachsende Aggressivität von Jugendlichen gibt (vgl. Mansel/Hurrelmann 1998), allerdings geht es dort nicht ausschließlich um *schulische* Gewalthandlungen. Auch Boers/Kurz (2000) stellen einen Anstieg jugendlicher Gewaltkriminalität fest, bestreiten jedoch auch eine Dramatisierung.

Geschlecht

Hinsichtlich physischer Gewalt zeigt sich ein eindeutiges Bild: Jungen sind sowohl häufiger Täter als auch Opfer, signifikante Geschlechterunterschiede treten durchgängig auf (vgl. Funk 1995, S. 51; Busch/Todt 1997, S. 334; Tillmann u.a. 1999, S. 100; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 92; Fuchs u.a. 1996, S. 104; Popp u.a. 2001, S. 9ff.). Bspw. geben in der Befragung von Lösel u.a. 7,9% der Jungen aber nur 1,6% der Mädchen an, sie hätten in den letzten sechs Monaten mindestens einmal die Woche einen anderen Schüler geschlagen oder getreten. Bei gelegentlichen Handlungen sind Jungen mehr als doppelt so häufig vertreten (1997, S. 144).

Jungen sind gleichzeitig ebenfalls häufiger Opfer physischer Gewalt (vgl. Fuchs u.a. 1996, S. 154; Tillmann u.a. 1999, S. 114f.; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 93ff.; Funk 1995, S. 53ff.). Mehr als drei Viertel (77,6%) der von Lösel u.a. befragten Schülerinnen, aber nur die Hälfte der Schüler (52%) wurden im letzten halben Jahr *nicht* von anderen geschlagen oder getreten. 4,2% der Jungen werden mindestens einmal in der Woche Opfer, jedoch nur 1,5% der Mädchen (1997, S. 144). Eine Ausnahme stellt sexuelle Belästigung/Gewalt dar, hier sind Mädchen deutlich häufiger Opfer.⁵

Dennoch muss die Sichtweise, Schüलगewalt sei ein „Jungenphänomen“ (Popp 1997a) relativiert werden. Zum einen gibt es auch eine kleine Gruppe physisch gewalttätiger Mädchen (vgl. Popp u.a. 2001). Zum anderen verringern sich die Geschlechterdifferenzen spürbar bei psychischer Gewalt. Für den Index Lügen/Beleidigen liegen bspw. die Prozentsätze bei 86,9% für die befragten Jungen und 77,3% für die Mädchen (Funk 1995, S. 52). Wenngleich nicht immer so ausgeprägt, zeigt sich nahezu in allen Studien, dass der Geschlechterunterschied bei psychischer Gewalt deutlich geringer ausfällt als bei physischer (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 105; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 92; Fuchs u.a. 1996, S. 104). Dies weist wiederum auf die alltägliche Verbreitung verbaler Gewalt hin.

Schulform

Neben dem Geschlecht stellt die besuchte Schulform eine wichtige Differenzierung dar. Zwar kann nicht das gesamte Spektrum der Schulformen beschrieben werden, dennoch liegen für die drei ‚klassischen‘ weiterführenden Schulen, also für Hauptschule, Realschule und Gymnasium, aus vielen Untersuchungen Daten vor.⁶

Die häufigste physische Gewalt wird von SchülerInnen aus Hauptschulen bzw. aus Mittelschulen⁷ berichtet, die geringste Häufigkeit findet sich in Gymnasien, während die Realschulen zwischen den anderen beiden Schulformen liegen. Die Unterschiede zwischen Hauptschulen und Gymnasien sind für diese Form von Gewalt in der Regel signifikant.

5 Aussagen über das Geschlechterverhältnis bei sexueller Belästigung, sexueller Gewalt sind nicht aus allen Studien zu bekommen, da in einigen Untersuchungen Jungen nur als potentielle Täter und Mädchen nur als potentielle die Opfer befragt wurden.

6 Da Schule „Ländersache“ ist, sind nicht in allen Bundesländern in der Sekundarstufe I die gleichen Schulformen zu finden; und nicht in allen Studien wurden sämtliche vorhandenen Schulformen erfasst.

7 Die Mittelschule ist eine Schulform in Sachsen anstelle von Haupt- und Realschulen.

(vgl. Lösel u.a. 1997, S. 143, S. 150; Tillmann u.a. 1999, S. 102f.; Fuchs u.a. 1996, S. 101f.; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 222f.; Funk 1995, S. 63; Schwind u.a. 1995, S. 334).

Weniger Daten existieren über Gesamtschulen, Sonder- bzw. Förderschulen, Berufsschulen sowie Grundschulen. In kooperativen Gesamtschulen ergibt sich für die einzelnen Schulzweige die oben genannte Rangreihe (vgl. Tillmann u.a., S. 102f.), für integrierte Gesamtschulen liegt die Belastung höher als die der Gymnasien (vgl. ebd.; Schwind u.a. 1995, S. 89). Die Ergebnisse für die Sonder- bzw. Förderschulen gehen auseinander: Es zeigt sich sowohl eine sehr hohe (Tillmann u.a. 1999, S. 102f.), als auch eine innerhalb der Schulform stark differierende Belastung mit physischer Gewalt (Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 222f.). Die Ausübung von körperlicher Gewalt in Berufsschulen liegt nach Fuchs u.a. zwischen der Belastung der Hauptschulen und der der Realschulen (1996, S. 102).

Die Forschungsgruppe Schulevaluation (1998, S. 222f.) sowie Tillmann u.a. (1999, S. 103f.) weisen darauf hin, dass zwischen den Schulen einer Schulform erhebliche Unterschiede bestehen können. Hauptschulen mit geringer Gewaltbelastung sind ebenso zu finden wie Gymnasien mit erhöhter Belastung. Zugleich unterscheiden sich die einzelnen Klassen an gewaltbelasteten Schulen erheblich im vorhandenen Gewaltausmaß. Es kann deshalb vermutet werden, Schülergewalt sei eher ein Problem einzelner Klassen als einer gesamten Schule (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 277f., Meier 2002, S. 397).

Ähnlich den Geschlechterunterschieden verändert sich das Bild der Schulformunterschiede, sobald der Fokus auf die psychische Gewalt gerichtet wird. Bei verbaler und/oder psychischer Gewalt sind die Unterschiede entweder nicht so auffällig (Lösel u.a. 1997, S. 150) oder nicht signifikant (Funk 1995, S. 63). Z.T. finden sich einige dieser Gewalt-handlungen an anderen Schulformen genauso häufig oder sogar häufiger als an Hauptschulen (Fuchs u.a. 1996, S. 102; Tillmann u.a. 1999, S. 106). Die geringen Unterschiede zwischen den Schulformen in Bezug auf psychische Gewalt unterstützen ein weiteres Mal die Behauptung, „daß verbale Gewalt ein alltägliches Allerweltsphänomen zu sein scheint“ (Fuchs u.a. 1996 S. 100).

Alter

Die Aussagen zum Zusammenhang von Alter bzw. Klassenstufe und Gewaltverhalten sind nicht so eindeutig wie die zum Geschlecht oder zur Schulform. Es macht sich bemerkbar, dass meist recht unterschiedliche Altersspannen untersucht wurden. So umfasst die Stichprobe von Lösel u.a. (1997) nur den 7. und 8. Jahrgang während Schwind u.a. (1995) sämtliche Klassenstufen von der 1. bis zur 13. Klasse befragt haben.

Laut der Bochumer Studie sind die jüngeren Altersgruppen (1. bis 6. Klasse) in geringerem Umfang TäterInnen von Gewalt-handlungen als die SchülerInnen der oberen Klassen (7. bis 13. Klasse). Dies gilt sowohl für physische als auch für verbale Gewalt (Schwind u.a. 1995, S. 157 und S. 179.). Über diese recht grobe Beurteilung hinaus finden sich z.T. widersprüchliche Aussagen. Betrachtet man zusammenfassend nur die Sekundarstufe I, für die die meisten Daten vorliegen, so lassen sich jedoch grobe Trends ausmachen. Physische

Gewalt steigt – abgesehen von zwei widersprechenden Ergebnissen – bis zur Klasse 8 an. Anschließend setzt eine Abnahme ein, der genaue Zeitpunkt wird jedoch unterschiedlich gesetzt. Psychische bzw. verbale Gewalt scheint hingegen während der gesamten Sekundarstufe I entweder gleich zu bleiben oder sogar anzusteigen (vgl. Funk 1995, S. 63; Busch/Todt 1997, S. 335; Tillmann u.a. 1999, S. 17 und 105; Fuchs u.a. 1996, S. 102f. und 118; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 61 und S. 130f.).

Trotz aller Unterschiedlichkeit stimmen die Ergebnisse dennoch insoweit überein, dass sich die Pubertät als kritischer Zeitraum für physische Gewalt bestimmen lässt. Schubarth schließt aus der besonderen Belastung gerade in diesem Alter auf mögliche Ursachen: „Daß die größte Gewaltbelastung bei Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 15 Jahren liegt, also in der Phase der Pubertät, weist auf entwicklungspsychologische Probleme und auf den komplizierten Prozeß der jugendlichen Identitätsfindung hin“ (2000, S. 89).

Nicht nur für die TäterInnen von Schülergewalt ist die Altersentwicklung untersucht worden, sondern auch für deren Opfer. War das Bild für die TäterInnen nicht ganz klar, so decken sich die Ergebnisse bei den Opfer weitgehend: Opfer sind in besonderem Maß die jüngeren SchülerInnen⁸ (vgl. Schwind u.a. 1995, S. 159 und S. 180; Olweus 1995, S. 26f.; Tillmann u.a. 1999, S. 115). „Der Anteil der Opfer nimmt mit zunehmender Klassenstufe fast linear ab“ (Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 131). So erfreulich diese Tatsache auch ist, gleichzeitig kann vermutet werden, dass die jüngeren SchülerInnen Opfer von Gewalthandlungen der Älteren werden, da der Anteil der TäterInnen nicht in gleicher Weise abnimmt (vgl. Schwind u.a. 1995, S. 180; Olweus 1995, S. 27).

TäterInnen und Opfer

Neben ‚rein‘ deskriptiven Aussagen über Schülergewalt ist in verschiedenen Studien der Versuch gemacht worden, die Gruppen von SchülerInnen näher zu charakterisieren, die an gewalthaltigen Auseinandersetzungen beteiligt sind. Über das Geschlecht und das Alter hinaus wurden persönliche Merkmale und/oder besondere soziale Bedingungen herausgearbeitet, in denen sich an Gewalthandlungen beteiligte SchülerInnen von Unbeteiligten unterscheiden. Zwei Vorgehensweisen sind dabei zu beobachten: Zum einen werden *vorab aufgrund theoretischer Überlegungen* unterschiedliche Gruppen festgelegt und die jeweiligen Anteile in der befragten Schülerschaft bestimmt. Zum anderen werden *im Nachhinein mittels statistischer Verfahren*, in der Regel per Clusteranalyse, die Gruppen gebildet. Trotz unterschiedlicher Herangehensweise decken sich die Ergebnisse weitgehend.

Rostampour/Melzer ermittelten folgende Subgruppen durch Cluster-Analyse: Täter (8,0%), Episodentäter (25,8%), Opfer (7,0%), Täter/Opfer (3,4%)⁹ sowie Unbeteiligte (55,9%) (1997, S. 175f.). Ausgehend von rein statistischen Gütekriterien wäre jedoch nicht

8 Die Altersspanne unterscheidet sich bei den Untersuchungen erheblich. So werden von Schwind u.a. (1995) die SchülerInnen der Klassen 1 bis 6 denen der Klassen 7 bis 13 gegenübergestellt, und auch Olweus (1995) berücksichtigt diese Jahrgänge, während sich Tillmann u.a. (1999) auf die Sekundarstufe I konzentrieren und die Jahrgänge 6, 8, 9 und 10 einbeziehen.

9 Als Täter-Opfer werden diejenigen SchülerInnen bezeichnet, die sowohl bei den Täter- wie bei den Opfer-Items hohe Werte aufweisen.

die Aufteilung in die beschriebenen fünf Gruppen die beste gewesen, sondern eine in nur zwei Gruppen: ein Cluster, das mit „Unbeteiligte“ benannt werden kann, und ein weiteres mit an Gewalthandlungen Beteiligten. Dies weist auf die Verquickung von Opfern und TäterInnen hin, die auch andere Untersuchungen zeigen. Statt einer Trennung von TäterInnen und Opfern, kann „man eher zwischen zwei informellen ‘Kulturen’ in der Schülerschaft unterscheiden“, den Unbeteiligten, die weder Opfer noch TäterIn werden, und den Gewalt-Beteiligten, die wechselweise Opfer oder TäterIn sind (Tillmann u.a. 1999, S. 17). In einem Extremgruppen-Vergleich zwischen SchülerInnen ohne Opfererfahrung und denen mit hohem Opferstatus zeigte sich als

„gravierender Unterschied [...], daß Gewalt – gleichgültig, in welcher Form – von Schülern mit hohem Opferstatus eklatant häufiger praktiziert wird als von Schülern ohne aktuelle Opfererfahrung. [...] Dies heißt, daß mit zunehmendem Opferstatus 'unschuldige' Opfer auch zunehmend unwahrscheinlicher werden [...] Statt dessen müssen wir also davon ausgehen, daß Schüler, die überproportional häufig den Gewalthandlungen ihrer Mitschüler ausgesetzt sind, ihrerseits auch überproportional häufig Gewalt anwenden“ (Fuchs u.a. 1996, S. 164f.).

Die Ergebnisse zu Bullying stellen sich etwas anders dar. Die Befunde deuten darauf hin, dass sich die Bullying-Opfer *nicht* so verhalten, dass sie die Angriffe provozieren oder versuchen Angriffe gewalttätig abzuwehren (Salmivalli u.a. 1996, S. 6f.). In gleicher Weise beschreibt auch Olweus die meisten der Opfer als „nicht aggressiv oder angreifend in ihrem Verhalten und dementsprechend kann man sich die Gewalttätigkeit ihnen gegenüber nicht als Folge herausfordernden Verhaltens ihren Altersgenossen gegenüber erklären“ (1997, S. 286). Zwar gibt es neben den Gruppen der TäterInnen und Opfer ebenfalls die Täter-Opfer (Bully/Victims oder provozierende Opfer), dazu gehören jedoch nur 17% aller Opfer (ebd., S. 283 und S. 287).

Der (vermeintliche) Widerspruch zwischen den ‚unschuldigen‘ Opfern des Bullying und den u.U. selber gewalttätigen Opfern – insbesondere physischer Gewalt – erklärt sich teilweise durch die Definition von Bullying. Bullying ist u.a. „durch ein Ungleichgewicht der Kräfte in einer interpersonellen Beziehung gekennzeichnet“ (Olweus 1997, S. 283). Es ist zu vermuten, dass ein physisch oder psychisch schwächeres Opfer nicht zurückschlägt oder gar selbst einen Stärkeren herausfordert (vgl. Lösel u.a. 1997, S. 152f.).

TäterInnen

Ein Punkt, der bei TäterInnen häufig untersucht wurde, ist ihre Einstellung zu Gewalt. Es zeigte sich, dass TäterInnen Gewalt deutlich positiver gegenüber stehen als unbeteiligte SchülerInnen (Rostampour/Melzer 1997, S. 180f.; Funk 1995, S. 99, Olweus 1997, S. 287f.). Die Beliebtheit der TäterInnen scheint durchschnittlich zu sein oder leicht darunter zu liegen, sie sind jedoch beliebter als die Opfer, haben häufiger eine Freundesgruppe und sehen sich selbst nicht als Außenseiter (Olweus 1997, S. 288; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 137f.; Salmivalli u.a. 1997, S. 308ff.). Entgegen einigen Alltagserwartungen, nach denen TäterInnen selber unsicher seien und zu Gewalt griffen, weil Angriff die beste Verteidigung sei, ist das Selbstwertgefühl der TäterInnen nicht geringer als das des Durchschnitts (Rostampour/Melzer 1997, S. 182; Olweus 1997, S. 288;

Salmivalli u.a. 1999, S. 1272ff.). Für Bullies gibt es Hinweise auf eine höhere Belastung mit psychischen Problemen, sie weisen höhere Werte bei „externalisierenden Störungen“ auf (Lösel u.a. 1997, S. 151). Obwohl die bisher gemachte Unterscheidung zwischen Bullies und TäterInnen anderer Gewalthandlungen ansonsten kaum eine Rolle spielt, stellen TäterInnen dennoch keine homogene Gruppe dar (vgl. Busch/Todt 1997, S. 340f.).

Opfer

Große Übereinstimmungen finden sich bei den Opfern jeglicher Form schulischer Gewalt, sie sind von allen Gruppen am wenigsten beliebt bzw. in den Klassenverband integriert (Rostampour/Melzer 1997, S. 184; Lösel u.a. 1997, S. 147; Olweus 1997, S. 286), Opfer haben kleinere oder keine Freundschaftnetzwerke (Salmivalli u.a. 1997, S. 308ff.) bzw. umgekehrt werden SchülerInnen ohne Netzwerke häufiger Opfer als andere. D.h. es ist davon auszugehen, dass die Opfer in ihren Klassen zu den Außenseitern gehören. Zudem verfügen sie über ein geringeres Selbstwertgefühl als unbeteiligte SchülerInnen oder als die TäterInnen (Rostampour/Melzer 1997, S. 182; Lösel u.a. 1997, S. 153; Olweus 1997, S. 286; Salmivalli u.a. 1999 S. 1272ff.). In Bezug auf Kausalitäten kann anhand der vorliegenden Untersuchungen keine Aussage gemacht werden, es wird mehrfach darauf hingewiesen, dass das geringe Selbstwertgefühl der Opfer sowohl eine Folge der schulischen Gewalt sein kann als auch umgekehrt das geringe Selbstwertgefühl diese SchülerInnen zu ‚idealen Opfern‘ macht. Bullying-Opfer „berichten über mehr sozialen Rückzug, körperliche Beschwerden, Angst und Depression, soziale Schwierigkeiten, Aufmerksamkeits- und Identitätsprobleme“ (Lösel u.a. 1997, S. 148). Die männlichen Opfer sind kleiner als der Durchschnitt (Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 132f.) und körperlich schwächer (Olweus 1997, S. 286f.). Äußerliche Auffälligkeiten, wie Haarfarbe oder Körperfülle, mögen in einigen Fällen zwar Anlass für Schülergewalt sein, dennoch kann für Bullying-Opfer festgestellt werden, dass *„äußerliche Abweichungen eine viel geringere Rolle als Ursache des Gewaltproblems spielen, als allgemein angenommen wird“* (Olweus 1995, S. 40, Hervorhebung im Original).

Täter-Opfer

Erwähnt sei noch die Gruppe der Täter-Opfer. Auch wenn sie die zahlenmäßig kleinste Gruppe bilden, so finden sich doch mehrere Hinweise, dass die Situation der Täter-Opfer besonders besorgniserregend ist. Bully-victims haben besonders häufig mit psychischen Problemen zu kämpfen (Lösel u.a. 1997, S. 148ff.; Olweus 1997, S.287; Kumpulainen u.a. 1998, S. 712f.) und Täter-Opfer scheinen stärker mit massiver Gewalt konfrontiert zu sein als andere.