

Masterarbeit im Rahmen des Studiengangs
„Kriminologie und Polizeiwissenschaft“
der Ruhr-Universität Bochum

Gewalt gegen Lehrer

**Formen, Ursachen und ihre Bedeutung
im (inter)nationalen pädagogischen Diskurs**

vorgelegt von

StR Alexander Baade

Matrikelnummer 108109202890

Erstgutachter:

OStR Christian Schiweck

Abgabedatum: 14. Januar 2012

Inhaltsverzeichnis	
Tabellen- und Diagrammverzeichnis	4
1. EINLEITUNG	5
1.1 Problemstellung	5
1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit	11
2. FORMEN DER GEWALT GEGEN LEHRER	14
2.1 Begriffsdefinitionen	14
2.2 Physische Gewalt	18
2.2.1 Deutsche Studienergebnisse	20
2.2.2 Internationale Studienergebnisse	25
2.2.2.1 Großbritannien	25
2.2.2.2 Slowakei	27
2.2.2.3 USA	27
2.2.2.4 Brasilien	29
2.3 Psychische Gewalt	30
2.3.1 Deutsche Studienergebnisse	32
2.3.2 Internationale Studienergebnisse	33
2.3.2.1 Niederlande	33
2.3.2.2 Luxemburg	34
2.3.2.3 Kanada	35
2.4 Weitere Gewaltformen	37
2.4.1 Deutsche und internationale Studienergebnisse	37
2.5 Vergleich der Studienergebnisse	39
2.6 Kriminologische Einordnung der Studienergebnisse	43
2.7 Exkurs: Gewalt durch Eltern und Schulfremde	46

3. URSACHEN DER GEWALT GEGEN LEHRER	50
3.1 Familiäre Sozialisation	50
3.2 Gesellschaftliche Anforderungen	52
3.3 Schulische Faktoren	58
3.4 Individuelle Gründe/ weitere Erklärungsansätze	63
4. BEDEUTUNG IM (INTER)NATIONALEN PÄDAGOGISCHEN DISKURS	67
4.1 Auswirkungen auf das generelle Schulleben	67
4.1.1 Bedingungen des Unterrichts und deren Verletzung	67
4.1.2 Auswirkungen auf die Lehrerbefindlichkeit	71
4.2 Konzepte zur Gewaltreduktion in Deutschland	75
4.2.1 Schülerstreitschlichtungsprogramme	77
4.2.2 Anti-Gewalt-Trainingsprogramme	78
4.2.3 Verschiedene weitere Programme	79
4.3 Internationale Konzepte zur Gewaltreduktion	79
4.3.1 Modelle der Reaktion	80
4.3.2 Modelle der Prävention	83
4.4 Weitere grundlegende Handlungsoptionen	84
4.4.1 Schulische Aufgaben	84
4.4.2 Gesellschaftliche Aufgaben	88
5. SCHLUSSFOLGERUNGEN	91
6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	95
7. LITERATUR	99
8. ANHANG	114

Tabellen- und Diagrammverzeichnis

Tabelle 1:	Untersuchungen zur physischen Gewalt (vornehmlich)	39
Tabelle 2:	Untersuchungen zur psychischen Gewalt (vornehmlich)	40
Diagramm 1:	Untersuchungsergebnisse zum Angstgefühl von Lehrern, Opfer von Sachbeschädigung persönlicher Güter zu werden (nach WALGRAVE 1998)	38
Diagramm 2:	Vergleich der Anzahl der Opfer physischer Gewalt (in Prozent) verschiedener internationaler Untersuchungen	41
Diagramm 3:	Vergleich der Anzahl der Opfer psychischer Gewalt (in Prozent) verschiedener internationaler Untersuchungen	41
Diagramm 4:	Vergleich der Anzahl befragter Lehrer und der Dauer verschiedener Untersuchungen zur physischen und psychischen Gewalt	42
Diagramm 5:	Statistischer Vergleich zweier US-amerikanischer Studien, Fallzahlen in 1000 (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 2003, oben, sowie <i>U.S. Department of Justice</i> (nach CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 14), unten)	42
Diagramm 6:	Vereinfachte, grob schematische Darstellung des Entwicklungstrends von Gewalt gegen Lehrer nach Maßgabe bestimmter internationaler Untersuchungen beziehungsweise Studienergebnisse	43
Diagramm 7:	Vergleich der Erfahrungen befragter Lehrer (gemittelt in Prozent) zur Gewalt durch Eltern in verschiedenen niederländischen Untersuchungen	48
Diagramm 8:	Schematische Darstellung des Zusammenhangs zwischen sich wechselseitig beeinflussendem Lehrer- und Schülerverhalten (verändert nach VAN MOSSEVELDE 1999: 67)	61
Diagramm 9:	Schematische Darstellung unterschiedlichen Lehrerverhaltens mit möglichen Auswirkungen auf das korrespondierende Schülerverhalten (verändert nach SCHWIND 2009: 208)	62
Diagramm 10:	Schematische Darstellung der Wechselwirkung zwischen Schüler(gewalt)verhalten, Lehrer(re)aktion und Sensibilisierung des Lehrers für die Problematik	62
Diagramm 11:	Synopse (schematische Darstellung methodischer Schritte zur möglichen zukünftigen internationalen Erfassung und Behebung der Problematik)	94

1. EINLEITUNG

1.1 Problemstellung

Das menschliche Zusammenleben in einer Gesellschaft „weist auf die Erfahrung der Gestaltbarkeit der Welt [...] hin“ (NASSEHI 2008: 85); die hier angeführte gesellschaftliche Modifikationsmöglichkeit kann und sollte somit stets in bestimmter Weise genutzt werden. Für die Gestaltung einer jeden Gesellschaft aber und damit auch für die notwendige Einbindung der beteiligten Individuen (nach SCHROER (2008: 113) einem „Einzelnen“, somit auch einzelner Kinder oder Jugendlichen) sind unterschiedliche Einflüsse ausschlaggebend. Der Schule kommt dabei als sekundärer Sozialisationsinstanz nach der Familie eine ganz entscheidende Funktion in der Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen mit Auswirkungen für den weiteren Lebensweg zu (SCHWIND 2009: 227), sie spielt zudem für diese gleichsam eine wesentliche Rolle im Alltagsleben (FELTES/ PUTZKE 2004: 532). Dies ergibt sich nicht nur aus dem ausgesprochen hohen zeitlichen Umfang, den Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen sowie der zwangsweisen Verzahnung von familiärer und schulischer Lebenswelt, die sich einander inhaltlich zudem meist bedingen - auch der in Deutschland staatlich determinierte pädagogische Erziehungs- und Bildungsauftrag (Art. 7 (1) Grundgesetz) fordert diese Gestaltung über die strukturelle und inhaltliche Anlage beziehungsweise Funktion der gesellschaftlichen Institution Schule gleichsam ein.

Nach SCHIMANK (2008: 124f) sind „als Formen der Prägung von Handeln“ „alle [...] Institutionen soziale Gebilde“, werden somit von der Gesamtgesellschaft getragen und unterliegen einem wechselseitigen Einfluss (ebenso GRAMBERG (2000: 177): *„De regionale cultuur bepaalt vooral het [onderwijs-] niveau“* (1)). So hat die Schule auch die explizite Aufgabe einer in sozialer Hinsicht gemeinhin akzeptierten Verhaltenserziehung der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf die zukünftige Teilhabe am weiteren gesellschaftlichen Leben: „Während der Sozialisation wird ein Mensch [...] zu einem Subjekt mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und Identitätswahrung, das die Anforderungen von Gesellschaft [...] zu bewältigen vermag“ (HURRELMANN 2008: 253). Das gemeinhin stattfindende Durchführen von bestimmten Ritualen wie beispielsweise der Einschulung als Zeichen der Aufnahme in diese erste

verbindliche Institution oder schließlich der Schulentlassungsfeier als dessen Gegenteil verdeutlichen hier die wichtige Bedeutung dieser Einrichtung in gesamtgesellschaftlich und somit letztlich immer auch kriminologisch bedeutsamer Form – jede Form von Kriminalität kann schließlich nur aus der von Individuen gebildeten gesamten Gesellschaft erwachsen. Die besondere Bedeutung der oben genannten Riten stellen in diesem Zusammenhang auch BELLINGER/ KRIEGER (2008: 244f) heraus: „In ihnen werden soziokulturelle Inhalte und paradigmatische Verhaltensweisen [...] verdichtet, dargestellt, bestätigt und reproduziert“. Neben der schulischen Vermittlung bedeutsamer fachlicher Inhalte und wesentlicher methodischer Kenntnisse nach Maßgabe eines staatlich festgelegten Curriculums stellt allerdings das kindliche und jugendliche Erlernen eines zunächst für das tägliche Bewegen in der Schulgemeinschaft akzeptablen humanen Umgangs miteinander inklusive der Herausbildung bestimmter Verhaltensformen einen wesentlichen Teil der pädagogischen Arbeit dar. Das Erziehen zu einem möglichst gewaltlosen Miteinander steht hierbei neben weiteren Elementen im Mittelpunkt sozialen Lernens und wird sowohl von Lehrern als auch zu einem Großteil von Schülern in gewisser Weise als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und gelungenes schulisches Miteinander erwartet; ebenso dient Gewaltlosigkeit den Lehrpersonen gegenüber zweifelsfrei einem förderlichen Schul- und damit Lernklima und sollte im Sinne einer dem Lernen zuträglichen Atmosphäre innerhalb der Schule prinzipiell vorherrschen (VAN DER SYPE/ VAN ROOSBROECK 2006: 16).

Während charakteristische, minder gravierende Gewaltformen von Schülern untereinander in einem beschränkten Rahmen als gewissermaßen natürlich (jedoch unter erzieherischen Aspekten nicht bedingungslos hinnehmbar) angesehen werden können - natürlich in dem Sinne, als dass Gewalt unter Schülern gleichzeitig Gewalt unter Kindern und Jugendlichen darstellt und dies unter Berücksichtigung auch pubertär bedingter Verhaltensaspekte ein in der Ontogenese eines jeden Individuums zwangsläufig auftretendes Moment bedeutet (SCHWIND (2009: 233) führt in diesem Zusammenhang das Stichwort der sogenannten „Spaßkloppe“ an, HURRELMANN (2008: 253) verweist hier auf Ausschlag gebende „Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmale“) - stellen bestimmte physische und psychische Gewaltformen gegenüber Lehrern eine

besondere Form der Aggression im schulischen Kontext dar. Nicht nur wird die Autorität (im Sinne positiv besetzter Auslegung „als grundsätzlich anerkannte[r], geachtete[r] Macht“ (PARIS 2008: 33), vgl. SCHWIND 2009: 213, s. auch Kap. 4.1.1) des Lehrers in seiner Funktion auf diese Weise bloß formell untergraben - es kommt hier zur Abwertung einer Repräsentationsfigur einer staatlichen Institution ebenfalls insofern, als dass diese ihn qua seines Status als Amtsträger in korrekter, das heißt möglichst vorbildhafter Weise zu verkörpern hat und in diesem Wirken somit offensiv angegangen und abgelehnt wird – es ergeben sich auch durch Gewalt gegen Lehrer sehr weitreichende negative Folgen für deren Gesundheit (u.a. BUSCH/ UNKART 2007), die Qualität des Unterrichts und damit letztlich der Schülerbildung selbst. Lehrer und Schüler müssen somit gleichsam auch vor den Folgen nicht voraussehbaren Handelns infolge mangelnder kindlicher beziehungsweise jugendlicher Reife und demzufolge fehlender Einsicht (MASCHKE 2003: 20) geschützt werden. Nicht unbeachtet bleiben sollte die Tatsache, dass bestimmte hier relevante und im Weiteren zu untersuchende Gewaltformen wie beispielsweise Körperverletzung oder Sachbeschädigung (in Deutschland formell § 223 beziehungsweise § 303 des Strafgesetzbuchs) durch strafmündige Schüler prinzipiell Straftaten darstellen und somit in kriminologischer Hinsicht nicht unbedeutend sind. Dass das Phänomen auch der schweren Gewalt gegen Lehrer existent ist, kann kaum abgestritten werden: *„Although teachers believe they are not likely to be victims of violence, they are also at risk for a violent act“* (CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 13) sowie VAN DER SYPE/ VAN ROOSBROECK (2006: 16): *„Met zowel leerlingen, leerkrachten als directies onvermijdelijk in den rol van slachtoffer“* (2).

Weiterhin kann Gewalt gegen Lehrer in einer sich gewissermaßen selbst verstärkenden Wirkungsspirale zu neuerlichen massiven Problemen in vielerlei Hinsicht führen. So müssen beispielsweise in schulischem Interesse als Konsequenz gewalttätigen Handelns bestimmte disziplinarische Maßnahmen den betreffenden Schülern gegenüber getroffen werden, die auf Seite der Kinder und Jugendlichen als möglicherweise nicht gerechtfertigt erscheinen und auf diese Weise Anlass für weiteres destruktives Verhalten geben können, mit dem sich erneut und weiterhin auseinandergesetzt werden müsste (vgl. HEITMEYER 2009). Für die Folgen des Belegens mit Strafen im Bereich der allgemeinen, adulten Kriminalität stellen FELTES/ PUTZKE (2004: 531) allerdings

fest: „So ist bekannt, dass härtere Strafen keine positiven Effekte haben, sondern einen Rückfall eher begünstigen“. Bereits diese soeben genannten Aspekte zeigen auf, dass das Phänomen der Gewalt gegen Lehrer vielerlei verschiedenen Einflüssen unterliegt und die sachgerechte Reaktion hierauf ebenfalls auf vielerlei Weise zu erfolgen hat. In der Entwicklung der allgemeinen Gewalt auf Schülerseite kann für die letzten Jahrzehnte nach Feststellungen bestimmter Untersuchungen ein (allerdings kontrovers diskutierter) partieller Zuwachs angenommen werden (vgl. SCHWIND 2009: 233f). Es stellt sich in diesem Zusammenhang zwangsläufig die Frage, ob sich das Aufkommen von Gewalt gegenüber Lehrern in diesen Trend in quantitativer und qualitativer Hinsicht ebenfalls einfügt, das heißt, ob auch hier möglicherweise von einem Anstieg der jeweiligen Fallzahlen sowie von einer Steigerung der Intensität der Gewalt ausgegangen werden kann – schließlich stehen Schüler und Lehrer in einem besonderen, sich wechselseitig beeinflussenden Verhältnis zueinander, das ebenfalls von derartigen Entwicklungen betroffen sein müsste. Die aktuelle mediale bundesdeutsche Berichterstattung scheint jedenfalls ein solches Phänomen beziehungsweise einen solchen Zusammenhang zu suggerieren; besonders in bestimmten Großstädten wie etwa Berlin (hierzu REIMANN 2007) aber auch in anderen Landesteilen (nach Publikationen des Thüringer Lehrerverbandes 2006) scheinen Lehrer vom Problem der gegen sie gerichteten Gewalt stark betroffen zu sein.

Andererseits lassen sich ebenso bestimmte Entwicklungen in kriminologischen Untersuchungen feststellen, die auf das Gegenteil des Anstiegs der Jugenddelinquenz hinweisen: „Die Jugenddelinquenz nimmt seit Jahren kontinuierlich ab“ (KÖRNER 2009: 8). FELTES/ PUTZKE (2004: 530) halten hierzu ebenfalls fest: „Bielefelder Forscher konnten in Befragungen von Jugendlichen und Lehrern keinen massiven Anstieg des Gewaltverhaltens in den letzten drei Jahrzehnten verzeichnen“. Auch in einzelnen Regionalanalysen scheint es wiederum Anhaltspunkte für einen vermuteten Trend der jugendlichen Gewaltabnahme zu geben: „Ein spezieller polizeilicher Sondermeldedienst belegt, die Zahl der Delikte an den [Thüringischen] Bildungseinrichtungen ist innerhalb eines Jahres um rund 20 % geschrumpft“ (JOHR 2006). Doch nicht nur innerhalb Deutschlands, auch in einer Vielzahl europäischer und außereuropäischer Länder wie zum Beispiel etwa den

Niederlanden (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011), Großbritannien (ASSOCIATION OF TEACHERS AND LECTURES 2010), Luxemburg (STEFFGEN/ EWEN 2007), den USA (CAPOZZOLI/ MC VEY 2000, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 2003) oder Kanada (*British Columbia Teachers' Federation*/ KNICKERBOCKER 1999) und einigen weiteren (s. hierzu Kap. 2 und 4) ist das Phänomen der Gewalt gegen Lehrer stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit von Gesellschaft, Politik sowie schließlich Wissen- und Lehrerschaft gerückt: „*Schools are increasingly becoming the focus of violence that affects students and teachers at all academic levels*“ (STEFFGEN/ EWEN 2007: 82). Auch bedingt durch Prozesse des europäischen Zusammenwachsens (MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP 2004, STANDAERT 2003) oder der ebenfalls in pädagogischer Hinsicht nicht unbedeutenden Globalisierung als „Entstehung gesellschaftlicher Zusammenhänge, die große räumliche Distanzen überspannen“ (STICHWEH 2008: 92) werden derartige Vorkommnisse zunehmend international, zumindest aber bundesweit wahrgenommen und diskutiert.

Explizite Gewaltandrohungen und deren tatsächliche Umsetzung in Abhängigkeit von unterschiedlichsten Faktoren wie beispielsweise des den jeweiligen Schüler individuell oder die Schule allgemein umgebenden sozialen Umfelds sowie der Beschaffung der jeweiligen Schulform werden in unterschiedlichsten Medien fortlaufend berichtet und haben somit zweifelsfrei Einzug in die schulische Realität gefunden oder zumindest Auswirkungen auf die Gestaltung der schulischen Realität erhalten. Lehrer sind - möglicherweise zunehmend - klassischen physischen und psychischen Gewaltformen inklusive derjenigen, die sich aus modernen Medien schöpfen lassen (was angesichts offensichtlich zunehmend weiter fortschreitender technischer Möglichkeiten plausibel erscheint), ausgesetzt. Nicht zuletzt waren Lehrer bereits mehrfach tödlichen und teilweise zuvor (öffentlich) angekündigten Angriffen ausgesetzt, wie die von Schülern verübten Amokläufe der letzten Jahre in den bundesdeutschen Städten Erfurt (2002) (s. VAN DER SYPE/ VAN ROOSBROECK 2006: 46), Emsdetten (2006), Winnenden (2009) (s. BLANKE 2009) oder neben weiteren anderen Städten wie etwa *Littleton* in den USA (1999) (s. CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 1ff) gezeigt haben. Der Großteil der Gewalt wird hierbei anlagebedingt von den Schülern ausgeübt, doch auch Eltern, weitere

Familienangehörige oder gänzlich schulfremde Personen sind an derartigen Aggressionsformen möglicherweise zunehmend beteiligt (so etwa beispielsweise festgestellt in Untersuchungen aus den Niederlanden (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011), hier von allem berichtet in Form von Beschimpfungen und konkreten Bedrohungen). Diesem schulischen und somit gesellschaftlichen Phänomen steht zumindest die hiesige (und wohl auch internationale) Lehrerschaft tendenziell noch unvorbereitet gegenüber: „In der Lehrerausbildung spielen solche Situationen kaum eine Rolle. Die angehenden Lehrer werden nicht ausreichend darauf vorbereitet“ (BUSCH/ UNKART 2007). Ebenso urteilen SCHWIND (2009: 238): „Diese negative Entwicklung wird noch dadurch begünstigt, daß die Lehrkräfte von ihrer Ausbildung her nicht darauf vorbereitet sind, mit Schülergewalt umzugehen“ und VAN MOSSEVELDE (1999: 195): *„De leraar die in 2000 lesgeeft met dezelfde tuchtmethoden in de rugzak, met lichaamstal uit 1980 [...] heeft dringend nascholing nodig [...]“* (3). Für diesen Umstand existieren zahlreiche Gründe, die sich einerseits aus einer mutmaßlich unzureichenden Lehrerausbildung speisen, die Derartiges weitgehend zugunsten ursprünglicher, curricularer Lehrerthematiken unberücksichtigt lässt, andererseits aber auch aus eher (schul)politischen Gründen beziehungsweise Motiven, die Gewaltphänomene nach Möglichkeit zunächst eher passiv begegnet und die Verantwortlichkeit hierfür in den Schulen belässt. So wird häufig genug Gewalt an der Schule und insbesondere Gewalt gegen Lehrer noch immer aus Imagegründen verschwiegen (vgl. auch BUSCH/ UNKART 2007, SCHWIND 2009: 232 sowie CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011).

Letztlich muss eine solche eher passive Haltung jedoch zum Scheitern verurteilt sein, da die Institution Schule aufgrund ihrer vergleichsweise bescheidenen Mittel allgemeine gesamtgesellschaftliche und spezielle kinder- und jugendkulturelle Trends vor allem spiegeln (SCHWIND 2009: 237: „Im übrigen sind sich die meisten Untersucher darüber einig, daß (auch) die Verhältnisse in der Schule ein Spiegelbild der Gesellschaft darstellen [...]“, gleichlautend ebenso GRAMBERG 2000), weniger aber zu deren Behebung – sofern dies aber nötig und von gesellschaftlicher beziehungsweise politischer Seite auch gefordert sein sollte – beitragen kann. Anzumerken ist weiterhin, dass das Phänomen der Gewalt gegen Lehrer auch deshalb (in publizistischer Hinsicht)

als ein recht junges und noch immer wenig untersuchtes betrachtet werden kann (STEFFGEN/ EWEN 2007: 81), da vergleichbare, in standardisierter Form vorliegende Untersuchungsergebnisse hierzu aufgrund der immerwährenden Variabilität pädagogischen Handelns mit dem Zulassen unterschiedlicher Erziehungsmethoden je nach dem jeweiligen Schulprofil auf lokaler, kommunaler, ländlicher, nationaler oder gar internationaler Ebene kaum generierbar sind (s. unten) und bisher auch aus diversen Gründen, beispielsweise der Verschwiegenheit auf Lehrerseite (wie oben erwähnt) selten erhoben wurden. Insofern bieten sich hier weitere und weiterführende kriminologische Untersuchungen geradezu an.

1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird der derzeitige Länder übergreifende wissenschaftliche Forschungsstand zur Gewalt gegenüber Lehrern in dezidierter Weise zunächst deskriptiv-vergleichend dargestellt, erläutert sowie darauf aufbauend auf entsprechend mögliche Einwirkungsweisen eingegangen. Dabei wird auf eine Auswahl bestimmter (inter)nationaler Studien(ergebnisse) zurückgegriffen, die stellvertretend und exemplarisch für dieses Phänomen auch in globaler Dimension gelten müssen und können – Gewalt gegen Lehrer kann schließlich als ein universell existierendes Problem aufgefasst werden. Es werden im zweiten Kapitel deshalb zunächst verschiedene relevante Gewaltformen wie etwa physische und psychische Gewalt dargestellt und ihr Vorkommen an (inter)nationalen Schulformen auch unter Beachtung von eventuellen, im Zusammenhang stehenden gesellschaftlichen Besonderheiten beschrieben.

Ein besonderes Augenmerk wird hierbei insgesamt auf neuere europäische Untersuchungen geworfen; aufgrund bestehender Tendenzen der Vereinheitlichung der jeweiligen nationalen Bildungssysteme infolge eines europäischen Einigungsprozesses und somit auch in Fragen der schulischen Erziehung und Bildung weist etwa das MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP (2004: 9) auf Folgendes hin: *„Europa [krijgt] sinds de Bologna-afspraken van de Europese onderwijsministers in 1999 en de afspraken van de Europese regeringsleiders in 2000 in Lissabon steeds meer invloed op het nationale onderwijsbeleid“* (4). Auch STANDAERT (2001 u. 2003) hält das

Vergleichen unterschiedlicher europäischer beziehungsweise internationaler Studien und Bildungssysteme sowie der sich hieraus ergebenden Folgen für das (inter-)nationale pädagogische Handeln generell für notwendig (ders. 2003: 9): *„Een goede kennis van deze systemen is nodig omdat we regelmatig daarmee worden geconfronteerd in verband met uitwisselingen [...], overgangen van het ene naar het andere systeem en samenwerkingsverbanden“* (5). Eine notwendige Beachtung weltweit auftretender, in kriminologischer Hinsicht nicht unwichtiger genereller Entwicklungen beziehungsweise pädagogisch bedeutsamer Phänomene hält STANDAERT (2003: 42) unter dem Aspekt der Globalisierung (zum Globalisierungsbegriff vgl. STICHWEH 2008: 92ff) für ebenfalls notwendig; aus diesem Grunde werden auch einzelne außereuropäische Studien in die Arbeit mit einbezogen sowie erste (inter)nationale Handlungs- beziehungsweise Interventionsmöglichkeiten unter Berücksichtigung unterschiedlicher pädagogischer und staatlicher Rahmenrichtlinien und Erziehungsempfehlungen benannt sowie ansatzweise miteinander verglichen. Darauffolgend werden im dritten Kapitel die Ursachen der Gewalt gegen Lehrer erläutert und analysiert, weiterhin im vierten Kapitel weitere Rückschlüsse auf wirksame Vorgehensweisen gegen Gewalt an Lehrern gezogen und vorhandene Konzepte auf generelle Handlungsmöglichkeiten und deren praktikable Umsetzungen hinterfragt. Im daran anschließenden fünften Kapitel werden die bisherigen Ergebnisse insofern zusammengeführt, als dass eigene generalisierte Schlussfolgerungen zur Gewalt gegen Lehrer gezogen und entsprechende Handlungsoptionen zur Reduzierung dieses Phänomens auf verschiedenen institutionellen Ebenen dargestellt werden. Im sechsten Kapitel schließlich werden die erbrachten Arbeitsergebnisse kurz rekapituliert sowie ein Ausblick in gesamtgesellschaftlicher, politischer und weiterer wissenschaftlicher Hinsicht gegeben.

Die folgenden, im Weiteren zu überprüfenden Hypothesen können in dieser Hinsicht folgendermaßen formuliert werden: Gewalt gegen Lehrer ist ein Länder übergreifendes, im internationalen pädagogischen Diskurs zunehmend vorzufindendes und gesamtgesellschaftlich bedeutsames Problem, das die Schule mit ihren Mitteln allein nicht zu lösen vermag. Die Schule als Ort der Sozialisation ruft ihrerseits aufgrund ihrer institutionellen Anlage selbst Gewalt

gegen Lehrer hervor, auf die diese nicht oder nur unzureichend vorbereitet sind. Die Beschaffenheit der heutigen schulischen Ausbildung muss in diesem Zusammenhang grundlegend modifiziert und stets den aktuellen gesellschaftlichen Situationen entsprechend aufs Neue angepasst werden. Da Schule und Gesellschaft in einem engen Verhältnis zueinander stehen und schulische Phänomene somit nicht isoliert betrachtet werden können, sind auch bestimmte gesellschaftliche Veränderungen zur Reduzierung von Gewalt gegen Lehrer dringend notwendig.

Nach FUNK (2000: 4) „gibt es [bis heute] keine für die Bundesrepublik Deutschland als Ganzes repräsentative quantitative Studie zum Thema 'Gewalt an Schulen'“. Dieses geplante Arbeits- und Untersuchungsvorhaben erhält seine Berechtigung somit aus dem Umstand, dass eine speziellere, vergleichende Übersicht in internationaler Hinsicht zum Thema „Gewalt gegen Lehrer“ bisher als nicht existent angenommen werden kann und die Voraussetzung für eine reflektierte, weitere kriminologisch wirksame Diskussionsgrundlage und Vorgehensweise gegen dieses Phänomen unter gesamtgesellschaftlicher Berücksichtigung möglicherweise erst schaffen könnte: *„Many reasearch findings about violence involving students against students can be found in the literature but only a few studies have tested the frequency and causes of violence against schoolteachers“* (STEFFGEN/ EWEN 2007: 81). Dieser Sachverhalt wird nochmals unterstreichend wie folgt festgestellt (dies. 2007:81):

„Whereas teachers may be perpetrators, they certainly also can be victims of school violence (Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tillmann, 1999; Steffgen & Ewen, 2004), a point which has been very poorly dealt with in the literature (Jeffrey & Sun, 2006)“.

2. FORMEN DER GEWALT GEGEN LEHRER

Im Folgenden werden zunächst die wesentlichen unterschiedlichen physischen und psychischen sowie sonstigen für die Arbeit relevanten Erscheinungsformen von Gewalt gegen Lehrer dargestellt und erläutert. Dabei kommt es im Anschluss an die entsprechend notwendige vorausgehende Klärung der unterschiedlichen Definitionen der einzelnen Gewaltphänomene zu deren näherer Darstellung in verschiedenen (inter)nationalen Untersuchungen und Studien sowie anschließenden weiteren vergleichenden Analysen, wobei im Rahmen dieser Arbeit die Auswahl der zu betrachtenden Studien nach bestimmten Prioritäten letztlich nur selektiv erfolgen und begrenzt sein kann; besondere Beachtung als Folge enger soziokultureller Verbundenheit kommt hierbei Untersuchungen aus dem Bereich der BeNeLux-Länder zu.

2.1 Begriffsdefinitionen

Nicht unproblematisch für die wissenschaftliche Diskussion erscheint zunächst eine klare inhaltliche Bestimmung des Begriffs „Gewalt“. Die unten angeführten Definitionen sind ebenso wie potentielle weitere inhaltlich nicht gänzlich übereinstimmend und variieren zudem je nach kontextueller Bedeutung in den sich mit ihr befassenden unterschiedlichen Wissenschaften (BERGSMA/ VAN PETERSEN 2010: 20f, vgl. Kap 3.4). Beispielsweise ist eine deutliche Abgrenzung zum in semantischer Hinsicht verwandten Begriff der „Aggression“ nicht unproblematisch (wenngleich im Fall der wissenschaftlichen Beschäftigung jedoch sinnvoll und notwendig), da beide Begriffe zwar unterschiedliche Phänomene zu beschreiben scheinen, tatsächlich aber auch vereinzelt nahezu deckungsgleich verwendet werden (s. unten; das Problem der ebenfalls synonym erfolgenden Verwendung prinzipiell sich aber inhaltlich unterscheidenden Begrifflichkeiten stellt in Analogie auch SCHWIND (2009: 413) am Beispiel von „Angst“ und „Furcht“ als in viktimologischer Hinsicht gleichfalls bedeutsames Begriffspaar heraus). Gewalt kann zunächst als ein ausgeprägter, zielgerichteter Teilbereich von Aggression – letztere als Element genuin menschlicher Verhaltensweisen (MEETAL/ JANSZ 1999: 222) - angesehen werden, welche sich in der manifestierten physischen und psychischen Schädigung von Personen durch Personen äußert: *„Hieronder valt dus niet alleen fysiek geweld, maar ook schelden, beledigen en vormen van*

psychologische oorlogvoering“ (6) (BERGSMA/ VAN PETERSEN 2010: 20). Nach SCHWIND/ BAUMANN (1990: 36) in SCHWIND (2009: 32) beschränkt sich der Terminus Gewalt als wissenschaftlicher Minimalkonsens auf die „zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen [...]“ - dies vor allem verbunden mit einer auf Opferseite unerwünschten Übertretung von bestimmten gesellschaftlichen Konventionen oder Gesetzgebungen. Bei der Definition und Beschreibung von Gewalt kann nach BOONEN (2009: 162f) differenzierter zwischen personaler, struktureller oder kultureller Gewalt sowie einzelnen weiteren Ebenen unterschieden werden, beispielsweise institutioneller Gewalt - somit also einer Form von Gewalt, die über Institutionen (zur Relevanz des Begriffs vgl. SCHIMANK 2008: 124ff) ausgewirkt wird. Im Falle der personalen Gewalt stehen reale Täter- und Opferpersonen in einer direkten Beziehung zueinander, die Taten sind in ihrer Zuschreibung klar umrissen und benennbar (ebd). Im Falle der (umstrittenen, SCHWIND 2009: 32) strukturellen Gewalt liegt eine starke Beeinträchtigung der Willens- und Handlungsfreiheit des Einzelnen durch (möglicherweise notwendige) organisatorische beziehungsweise institutionelle Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens vor. Unter kultureller Gewalt schließlich lässt sich diejenige Form der zwischenmenschlichen Gewalt verstehen, die auf der willentlichen Unterdrückung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen mit Hilfe von Exklusionsmechanismen (vgl. hierzu BUDE/ WILLISCH 2008) in unterschiedlicher Form - beispielsweise Restriktionen oder Limitationen im Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Leistungen - basiert.

Vor allem beide oberen Beschreibungsebenen von Gewalt können beim Phänomen der Gewalt gegen Lehrer eine gewichtige Rolle spielen und sind insofern zu beachten, da die Ursachen des Auftretens von Gewalt immer auch wechselseitigen Einflüssen unterliegen, beispielsweise bestimmte schulische und gesellschaftliche ebenso wie individuelle Faktoren Gewalt verursachend sein können (CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 17ff). Die Existenz zumindest struktureller, eher abstrakter Gewalt lässt sich an der Schule auch insofern annehmen, da aufgrund der Anlage der Schule als gesellschaftlicher Institution bestimmte kindliche und jugendliche Verhaltensweisen sowohl gleichzeitig gefordert, aber auch geformt und reguliert werden (zum Beispiel nach dem HAMBURGISCHEN SCHULGESETZ (2010) § 49: „Erziehungsmaßnahmen und

förmliche Ordnungsmaßnahmen gewährleisten die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Sie können auch dem Schutz beteiligter Personen dienen“.), was dem einzelnen Schüler möglicherweise konträr gegenüberstehen könnte. Personale Gewalt hingegen ist hier augenscheinlicher und stellt deshalb innerhalb des pädagogischen Diskurses auch den am meisten beachteten Aspekt von Gewalt dar (s. unten). Eine konkretere, hier sämtliche oben aufgeführten Teilaspekte umfassende Definition von Gewalt geht von der WELTGESUNDHEITSORGANISATION (WHO) aus. Gewalt lässt sich dieser Auslegung nach begreifen als

„[...] der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt“ (WHO 2003: 15).

Der Begriff der psychischen Gewalt wird zwar nicht explizit in der Gewaltdefinition der WHO verwendet, möglicherweise allerdings angedeutet und beinhaltet durch den Verweis auf „Androhung“ als verbalem Prozess. Eine hier weiterführende, nicht geschlechts- oder altersgebundene Definition der STIFTUNG GEGEN GEWALT AN FRAUEN UND KINDERN (2010) bestimmt psychische Gewalt explizit weiterhin wie folgt: Psychische Gewalt

„bezieht sich auf nicht körperliche Angriffe [...]. Darunter fallen beispielsweise schwere Drohungen, Nötigung, Freiheitsberaubung, Stalking, diskriminierende Gewalt (konsequent missachten, andauernd beschimpfen, verleumden, vernachlässigen), soziale Gewalt (bevormunden, öffentlich demütigen, isolieren) [...]“.

Somit können Formen kindlichen und jugendlichen Verhaltens im Umgang mit Lehrern wie etwa Missachtung, Beschimpfung oder Verleumdung als psychische Gewalt und somit einem Teilbereich von Gewalt angesehen werden (in einer sehr weitreichenden Auslegung ließe sich hier konsequenterweise auch Schüलगewalt untereinander als Folge der Missachtung der vom Lehrpersonal prinzipiell verbotenen Schüलगewalt als Missachtung des Lehrers in seiner Funktion und Person und damit als Gewalt gegen Lehrer deuten - ein für die weitere Darstellung zu berücksichtigender Ansatz).

In Bezug auf Gewalt speziell gegen Lehrer wählt die BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER (2005: 6) eine hierauf inhaltlich prinzipiell aufbauende, zudem recht umfassende und gleichzeitig vereinfachte Definition. Hiernach wird „unter Aggression bzw. Gewalt gegen eine Lehrkraft [...] jede Attacke verbaler, physischer oder psychischer Art sowie die Beschädigung ihres Eigentums verstanden“ (ebd.). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wird aufgrund ihrer Schlüssigkeit prinzipiell letztere Definition als Grundlage und Ausgangspunkt gewählt; es werden somit diejenigen Untersuchungen und Studien zum Thema betrachtet, die mindestens einen dieser Gesichtspunkte erfüllen. Es werden hierbei auch alle drei möglichen Entstehungs- beziehungsweise Äußerungsdimensionen von Gewalt im schulischen Kontext beachtet: Gewalt gegen Lehrer, die innerhalb der Schule entsteht und sich ebenfalls dort äußert, solche, die innerhalb der Schule entsteht, sich aber außerhalb der Schule äußert (beispielsweise über das Ausnutzen medialer Möglichkeiten) sowie diejenige, die außerhalb der Schule entsteht, sich aber innerhalb der Schule äußert (nach CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 18) - im letzten Falle stehen allgemeine juvenile Kriminalitätsentwicklungen in einem besonderen (gesamtgesellschaftlichen) Zusammenhang zum Äußern von Schülergewalt gegen Lehrer, da die Institution Schule als hier nur indirekt Gewalt verursachend betrachtet werden kann.

Zu erwähnen ist hierbei abschließend, dass die individuelle Empfindung von Gewalt immer auch der subjektiven Wahrnehmung eines jeden Individuums unterliegt (vgl. SCHWIND 2009: 233), die Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen deshalb auch im Vorwege zwangsweise bestimmten intrinsisch determinierten Filterungsmechanismen unterliegt - jeder Mensch empfindet Phänomene als Folge seiner offensichtlichen einzigartigen humanen Individualität (FALLER/ SCHÜNKE 2008, KNUSSMANN 1996) in unterschiedlicher, letztlich einzigartiger Weise und hat demzufolge auch eine subjektiv geprägte Einstellung zur Gewalt. Dieser Umstand hat entscheidende Auswirkungen in der Erfassung und Verfolgung von entsprechenden Phänomenen (s. hierzu auch Kap. 2.6). An dieser Stelle wird erneut die Schwierigkeit der Definition und Bemessung von Gewalt gegen Lehrer deutlich; was beispielsweise als Beschimpfung (als mögliche psychische Gewalt) seitens des Lehrers aufgefasst und in welcher Form verfolgt wird, obliegt zum Großteil

der Entscheidung der jeweiligen Lehrkraft und somit dessen subjektiven Einschätzung - die sich demzufolge maßgeblich auf die Erfassung und kriminologische Bedeutsamkeit des Phänomens auswirkt. Der aufgrund von jeweiligen gesellschaftlichen Übereinkünften begründete angestrebte Schutz des Einzelnen vor Gewalt kann (aus Lehrersicht) in diesem Zusammenhang im Übrigen zumindest in Deutschland mit dem Grundgesetz (Art. 1) begründet werden: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Wenn ein Schüler einen Lehrer beschimpft, um seine Würde herabzusetzen, dann geht es ins Persönliche und Mobbing ist eine Form von Gewalt“ (BUSCH/ UNKART 2007). Bestimmte weitere internationale Gesetzesvorgaben stimmen hier inhaltlich prinzipiell überein, das heißt, jedem Individuum wird ein Recht auf körperliche und geistige Unversehrtheit zugestanden, so beispielsweise in der Erklärung der allgemeinen Menschenrechte der Vereinten Nationen (nach BOONEN 2009: 64); Verletzungen dieser Rechte beziehungsweise rechtlichen Vorgaben sind also insofern von kriminologischer Bedeutung, als dass hier prinzipiell rechtswidrig gesamtgesellschaftlich getragene Normen übertreten werden.

Dabei kann auch das Alter gewalttätiger Schüler - beispielsweise als Kriterium für Strafmündigkeit und damit rechtlicher Bedeutsamkeit der Taten in der Schule – weitgehend unbeachtet bleiben, da das Auftreten von Gewalt gegen Lehrer nicht zwangsweise an bestimmte Altersstrukturen der Schüler gekoppelt ist und die Reaktion hierauf (beziehungsweise Prävention) in jedem Fall - somit auch altersunabhängig - eine Rolle spielt.

2.2 Physische Gewalt

Das Spektrum der physischen Gewalt gegenüber Lehrern – wobei Gewalt hier in obiger Ergänzung auch als so genannte „Aktions-Macht“ (VON TROTHA 2008: 170) bezeichnet werden kann, nämlich „die direkteste Form der Macht, indem sie als Gewalt [...] unmittelbar verletzt“ (ebd.) (ebenso BOONEN (2009: 163): „*Geweld ist een kracht ('force')*“ (7).) - wird in der Literatur als ausgesprochen breit gefächert dargestellt und umfasst hier nahezu sämtliche Bereiche der gewollten, tatkräftigen Schädigung oder Verletzung des Körpers in Form von Schlägen und Tritten, dies auch unter Zuhilfenahme hierfür geeigneter Gegenstände oder gar Waffen (s. unten) sowie – vor allem gegen Lehrerinnen gerichtete (gleichzeitig psychische) – sexuelle Gewalt (vgl. BOONEN 2009: 162f,

VAN DER SYPE/ VAN ROOSBROECK 2006: 242 sowie U. S. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 2003). Eine viel beachtete Form der physischen Gewalt gegen Lehrer stellt letztlich der Amoklauf dar (ROBERTZ 2004, VAN DER SYPE/ VAN ROOSBROECK 2006, ROBERTZ/ WICKENHÄUSER 2007, POLLMANN 2008, HOFFMANN/ ROBERTZ/ ROSHDI 2009, HEITMEYER 2009 u.v.m.). Derartige Vorfälle stellen im Vergleich zur üblicheren Gewalt gegen Lehrer zwar eine relativ seltene Ausnahme dar, verdienen aber trotzdem zumindest eine kurze gesonderte und besondere Betrachtung. Erwähnt werden soll diese Sonderform gleichwohl auch aufgrund der Tatsache der Auswirkungen auf den (inter)nationalen pädagogischen Diskurs, dies nicht nur in Form von gesamtgesellschaftlichen Diskussionen (s. Kap. 4). Eine Sonderform stellt der Amoklauf insofern auch deshalb dar, da die Schwere des Vorganges den absolut höchsten Ausprägungsgrad von Gewalt gegen Lehrer darstellt (in diesem Zusammenhang festgehalten von BOONEN (2009: 163): „*De zwaarste vorm van geweld is het dodende geweld*“ (8).), weiterhin die finale (und wohl auch durch ihn selbst einkalkulierte) Tötung des Täters mit einschließen kann (für den Fall des Amoklaufs an der *Columbine Highschool* im US-amerikanischen *Littleton* im Jahre 1999 festgestellt von CAPOZZOLI/ MC VEY (2000: 1): „*The two shooters [...] had taken their own lives*“.), sich somit Schülergewalt auch gegen die eigene Persönlichkeit richtet (vgl. VAN DER SYPE/ VAN ROOSBROECK 2006: 199). Zudem setzt ein Amoklauf das grundlegende Beherrschen von Waffentechnik ebenso wie deren Besitz voraus; alle übrigen Formen von physischer Gewalt sind ungleich weniger exponierter Art und werden deshalb unten nachfolgend betrachtet. Weiterhin finden derartige Gewaltvorfälle die mitunter höchste mediale, gesellschaftspolitische Diskussionen und Handlungen möglicherweise beeinflussende Aufmerksamkeit. Nach SCHWIND (2009: 241) ist

„[...] unter einem ‚Amokläufer‘ [...] ein (meist persönlichkeitsgestörter) Täter zu verstehen, welcher spontan im Affekt (der mit aufgetauter Wut und Frustration zu tun hat) wahllos (blindwütig) andere am Tatort (zufällig) anwesende Menschen (auch mit Waffen) angreift beziehungsweise körperlich verletzt oder tötet“.

Als auslösende Umstände beziehungsweise Ursachen für derartige Taten nennt SCHWIND (2009: 41) Panikreaktionen, die durch bestimmte Faktoren wie etwa

individuelle Defizite in der Verarbeitung persönlicher Rückschläge begünstigt werden:

„Es handelt sich um eine Panikreaktion (oft auch kontaktarmer) Personen, die Kränkungen schlecht verarbeiten können beziehungsweise leicht kränkbar und nachtragend sind. Es sind Menschen, die mit Misserfolgen, die ihr Selbstwertgefühl verletzen, oder mit anderen Problemen des Lebens (etwa fehlender Anerkennung) ohne Hilfe allein nicht fertig werden“.

Das hier angesprochene Manko fehlender Anerkennung als eine der Ursachen aufkommender Gewalt (von Jugendlichen) wird im unter Punkt **3.3** der Arbeit durch Ausführungen von HEITMEYER (2009) noch detaillierter erläutert. Trotzdem lassen sich andererseits wohl nur recht allgemeine Aussagen zu den Ursachen des Auftretens von Amokläufen an Schulen tätigen; zweifelsfrei schlüssige, exakte Erklärungen zum Auftreten im Einzelfall können beispielsweise von der Kriminologie als Wissenschaft der Erklärung von Kriminalität nach Ansicht von WEIHMANN/ SCHUCH (2010: 71) jedoch kaum geleistet werden: „Selbst beim Phänomen 'Amok an Schulen', das umfassend untersucht wurde, beschreibt die Kriminologie zwar die allgemeinen Ursachen, doch warum es im Einzelfall zu der Tat gekommen ist, bleibt verborgen“. Ebenso urteilen hierzu CAPOZZOLI/ MC VEY (2000: 29): „*No one knows whether school mass killings can be totally prevented but it is necessary to try any measures that might keep them from happening*“. Möglicherweise scheint für diese Art von Vorkommnissen eine vorläufige natürliche Grenze der restlosen wissenschaftlichen Erklärbarkeit des Phänomens aufgrund jeweils zahlreicher verschiedener individueller Ursachen und Motive des (jugendlichen) Täters vorzuliegen (vgl. Kap. **3.4**).

2.2.1 Deutsche Studienergebnisse

Die Schwierigkeit der Vergleichbarkeit jeglicher sozialwissenschaftlicher Studien ergibt sich nicht nur aus Fragen der generellen Untersuchbarkeit des Gegenstandes in möglichst objektiver oder subjektiver Hinsicht (vgl. SCHWIND 2009: 232), es ist immer auch zu ergründen, inwiefern die Wahrnehmung bestimmter Phänomene überhaupt erst zu ihrer Untersuchung führt (vgl. Kap. **2.6**). Nach SCHWIND (2009: 231) wurde das Phänomen der Gewalt an bundesdeutschen Schulen bis etwa in die 1980er Jahre eher unter dem Aspekt

der Sachbeschädigung durch Schüler untersucht, sonstige Gewaltproblematiken galten als eher nebensächlich. Berichte über Gewalt gegen Lehrkräfte waren im Gegensatz zu den USA „[wo] schon in den 70er Jahren Gewaltanwendungen unter Schülern und gegenüber dem Lehrpersonal in die Schlagzeilen rückten“ (SCHWIND 2009: 230) kaum existent – was jedoch keinesfalls gleichbedeutend damit sein muss, dass dieses Phänomen nicht ebenso frühzeitig auch in Deutschland aufgetreten beziehungsweise registriert worden sein kann. Möglicherweise hat eine entsprechende Wahrnehmung und Untersuchung lediglich nicht stattgefunden oder wurde aufgrund unterschiedlichster Umstände eventuell sogar verdrängt (s. oben beziehungsweise Kap. 2.6).

Dass allerdings von einer Zunahme der Gewalt auch gegen Lehrkräfte ausgegangen werden kann, wenn Gewalt an Schulen (wie von SCHWIND 2009: 232ff festgestellt) allgemein wahrscheinlich zugenommen hat, lässt sich wohl zunächst durchaus annehmen; jeder Lehrer steht schließlich in permanenter Interaktion mit Schülern und ist als Teil der schulischen Realität der Kinder und Jugendlichen ebenso betroffen von jeglicher Veränderung der juvenilen Verhaltensweisen – dies entweder direkt oder indirekt. SCHWIND (2009: 233f) macht in diesem Zusammenhang einen vermuteten Trend deutlich, indem er die sozialwissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse der letzten fünfzehn Jahre zur allgemeinen Gewalt an Schulen mit Berufung auf SCHWIND/ ROITSCH/ AHLBORN/ GIELEN (1995: 22ff), HOLTAPPELS u. a. (1997), WETZELS et al. (2001: 143ff, 170ff) sowie FUCHS/ LUEDTKE (2003: 165) wie folgt zusammenfasst: Zunächst könne von einer allgemeinen Zunahme „extrem schulschwieriger Schüler“ (ebd.) ausgegangen werden, was insofern problematisch erscheint, als dass aggressives kindliches Verhalten als Ausgangsposition für ein weiteres gewalttätiges Verhalten auch gegen Lehrer nicht ausgeschlossen werden kann. Hierbei sei auch „offenbar weit häufiger als das früher der Fall war“ (ebd.) von einer Zunahme von Delikten wie Körperverletzung oder Erpressung beziehungsweise Raub auszugehen. Weiterhin würden unterschiedlichste Waffen wie hauptsächlich Messer aus Gründen des Imponiergehabes mit in die Schule genommen, Sachbeschädigung in Form von Vandalismus, also weitgehend zielloser, unspezifischer Zerstörungswut habe ebenfalls zugenommen (ebd., s. auch Kap.

2.4.1). Jedoch seien nicht alle Schulstufen gleichermaßen von Schülergewalt betroffen, vielmehr liege hier der Schwerpunkt auf Haupt- und Realschulen oder den Berufsvorbereitungsklassen bestimmter Großstädte mitsamt eines schwierigen Einzugsgebietes und einem sich hieraus ergebenden schlechten Schulklimas (ebd.) (ebenso in diesem Zusammenhang FELTES/ PUTZKE (2004: 530): „Festgestellt wurden allerdings alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede sowie Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen“.). Körperliche Gewalt sei weiterhin ein „Jungenproblem“ (ebd.), denn „die Täter der physischen Gewalt seien (auch als Mehrfachtäter) vornehmlich Jungen“ (ebd., ebenso HEINZ (2005: 16): „Jugendkriminalität ist weitaus überwiegend Jungenkriminalität“, hierzu auch gleichlautend SEIDEL 2006: 2). Gemein sei beiden Geschlechtern allerdings die „Verrohung der Sprache“ (ebd.) in Form einer Zuwendung zu „verbal-aggressiven Umgangsstil[en]“ (ebd., ebenso STEFFGEN/ EWEN (2007: 82) mit Berufung auf FUCHS et al. 1996 zur Form des hier auf Lehrer einwirkenden Schülerverhaltens), letztere also in Anlehnung an die oben aufgeführten Definitionen eine Form der psychischen Gewalt. Die aufgeführten Phänomene gingen jedoch nur von einem relativ kleinen Schülerkreis aus (ebd.); „der Höhepunkt der Aggressionen liegt bei den siebten und achten Klassen, also in den Pubertätsjahren“ (ebd.). Hierbei „nimmt die Gruppengewalt [deutlich] zu“ (ebd.), das heißt, es bildeten sich Schülergruppen mit dem Ziel oder Effekt schädigender Handlungen: „Manche Tatdurchführung ist brutaler geworden; Hemmschwellen der Fairness sind offenbar (öfter als das früher der Fall war) nicht mehr vorhanden“ (ebd.).

Ausgesprochen interessant erscheint hier der angenommene Zusammenhang zwischen Gewalt und Opfereidenschaft: „Gewalttäter sind nicht selten auch die Opfer von Gewalt und umgekehrt“ (ebd.). Körperlichen Misshandlungen lägen häufig „nichtige Anlässe“ (ebd.) zugrunde, „mitunter scheint ein Angriff auch völlig grundlos zu erfolgen“ (ebd.) (zu diesem Zusammenhang vgl. auch WEIHMANN/ SCHUCH 2010). Moderne Medien dienen als Möglichkeit, „Lehrkräfte im Internet [zu diffamieren]: Internet-Mobbing“ (ebd., vgl. Kap. 2.3). Aus diesen oben geschilderten Phänomenen lassen sich gleichsam schon jetzt bestimmte Handlungsoptionen zur Prävention von Gewalt an Schulen und somit auch gegen Lehrkräfte ableiten (vgl. auch Kap. 4 und 5). Zunächst gilt es zu hinterfragen, aus welchen Gründen die Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden

„extrem schulschwieriger Kinder“ (SCHWIND 2009: 233) zugenommen hat. Es bleibt hierbei offen, aufgrund welcher empirischer Befunde sich diese Annahme beziehungsweise Feststellung ergibt. Was bedeutet es für die Arbeit des Pädagogen, wenn Kinder „schulschwierig“ sind? Lassen sie sich in solchen Fällen nicht in den schulischen Rahmen mit seinen von den Kindern und Jugendlichen geforderten, größtenteils auf Anpassung bedachten Verhaltensweisen (die zweifelsfrei pädagogisch auch sinnvoll sein können) integrieren oder aber wird die Schulschwierigkeit aufgrund der subjektiven Beurteilung der – mit diesen Kindern eventuell überforderten - Lehrkräfte vollzogen? Sollte die Zahl „schulschwieriger“ Schüler allerdings tatsächlich noch immer anwachsen, so kann die Schule hierfür wohl weniger als Ursache geltend gemacht werden; die Gründe lägen dann außerhalb des Einflussbereiches dieser Institution, gewissermaßen in einer mit gesamtgesellschaftlichen Ursachen zu begründenden Veränderung der Schülerklientel (auch mit einem vermuteten Hinweis auf Vernachlässigung der Erziehungsaufgaben der Familie als primärer Sozialisationsinstanz in solchen Fällen). Kommen aktuell tatsächlich Delikte wie Körperverletzung, Erpressung oder Raub in Relation zu vorherigen Untersuchungen häufiger vor, so wären die Ursachen möglicherweise auch mit einer Zunahme juveniler Desensibilisierung infolge unzureichender familiärer Erziehung (oder aber mangelnder schulischer Restriktivität) zu erklären; die Ursachen wären im letzten Fall auf schulische Ursachen zurück zu führen und tendenziell leicht(er) zu beheben, im ersten Fall bedeutet dies eher eine Aufgabe auch der gesamten Gesellschaft, in die sich die Schule – als einer ihrer Bestandteile (vgl. GRAMBERG 2000) – eingebettet sehen kann.

Das Tragen von Schulkleidung kann das auf pädagogischer Seite gewünschte Gefühl von Achtung vor der Institution Schule in sämtlichen Bereichen evozieren (vgl. BROSE 2005), das Tragen von Waffen jeglicher Art in der Schule stellt sowohl ein gleichermaßen gesellschaftliches wie schulisches Problem dar, das sich auch auf mangelnde Kontrolle zurückführen lassen könnte. Dieser Punkt stellt ein nachvollziehbar ernsthaftes Problem dar; das Aufkommen von Waffen ist aus einleuchtenden Gründen an Schulen absolut zu unterbinden. Klare präventive Ansprachen und Konsequenzen müssten für das Verletzen dieses Verbotes deutlich gemacht werden. Sachbeschädigung an der Schule

könnte auch durch postulierte Video-Überwachung präventiv vorgebeugt werden. Wenn bestimmte Schulformen in besonderem Maße anfällig für Gewalt sind (hier vor allem die erwähnten Haupt- und Realschulen), so könnte die Verkleinerung dieser Schulen oder Vermischung mit anderen Schulformen, beispielsweise als Integrierten Haupt- und Realschulen mit eventuell jahrgangsübergreifendem oder leistungsstufenübergreifendem Unterricht, für Abhilfe sorgen (vgl. hierzu auch Kap. 4.4). Das Problem der vornehmlichen Jungengewalt (vgl. HEINZ 2005) ist insofern wohl schwer lösbar, da hier geschlechtsspezifisch begründete Faktoren vorzuliegen scheinen, ebenso das Auftreten der Gewaltproblematik vornehmlich in den allgemein prekären Pubertätsjahren; stellt die Zunahme der Brutalität der Tatdurchführung ein neuartiges Problem dar, sind die Ursachen wohl auch außerhalb der Schule zu suchen. Der Kreislauf der Weitergabe von an sich selbst widerfahrener Gewalt an andere Mitmenschen lässt sich wohl nur durch eine (sozial)pädagogisch intendierte Bewusstseins- und Verhaltensveränderung im einzelnen Individuum erreichen (Forderungen beispielsweise des Thüringer Lehrerverbandes (OSTTHÜRINGER ZEITUNG 2006) nach Einbindung von zusätzlichen Schulpsychologen in die pädagogische Arbeit liegen vor). Phänomene der medialen Aufbereitung bestimmter Gewaltphänomene wie etwa dem Filmen entsprechender Vorfälle mithilfe von Mobiltelefonen oder Verbreitung bestimmter Mitschnitte über das Internet ließen sich sowohl durch Medienerziehung in der Schule aber auch dem Verbot des Mitführens von elektronischen Kleingeräten an der Schule möglicherweise in entscheidender Weise positiv beeinflussen.

Jedoch kann ebenso festgehalten werden, dass – im Gegensatz zum oben erläuterten Trend – gleichwohl gegenläufige Studien existieren, die zwar eine Abnahme der schülerspezifischen Gewalt an Schulen verzeichnen (SCHWIND 2009: 238f), die Gewalt gegenüber Lehrern jedoch trotzdem eine (scheinbare) Zunahme erfahren hat, ein Umstand, der sich prinzipiell zu widersprechen scheint: „Diesen Rückgängen steht seit Ende der 90er Jahre (vereinzelt) aber eine Zunahme von Angriffen auf Lehrkräfte gegenüber“ (SCHWIND 2009: 239). So schildert SCHWIND (2009: 239 nach DER SPIEGEL (1) 2000: 55) hierbei unter anderem diese beispielhaften folgenschweren Vorfälle in einem exemplarischen zeitlichen Ausschnitt:

„1999 häuften sich Meldungen über tätliche Angriffe gegenüber Lehrkräften. Beispiele: Am 10. Nov. 1999 erstach ein 15jähriger im sächsischen Meißen vor den Augen der Klasse eine Lehrerin [...]. Am 23. November 1999 stach ein Schüler nach Hänseleien mit einem Messer in einer Aachener Schule zu. Am 2. Dezember 1999 bedrohten Schüler im sächsischen Kamenz ihre Lehrerin mit einem Messer, das gleiche geschah am 9. Dezember 1999 im sächsischen Hartha bei Döbeln. Morddrohungen wurden auch an weiteren 30 sächsischen Schulen registriert“.

2.2.2 Internationale Studienergebnisse

Im Folgenden werden vier unterschiedliche internationale Studienergebnisse zur vornehmlich physischen Gewalt gegen Lehrer aus den Ländern Großbritannien, Slowakei, USA und Brasilien als exemplarische europäische und außereuropäische Auswahl mit einer jeweils spezifischen, klar unterschiedlichen soziokulturellen Ländercharakteristik dargestellt.

2.2.2.1 Großbritannien

Einer jüngeren Untersuchung der britischen Lehrervereinigung MEMBERS OF THE ASSOCIATION OF TEACHERS AND LECTURES (ATL) (2010) zufolge nimmt das Problem der Gewalt gegen Lehrer eine große Rolle innerhalb der dortigen pädagogischen Diskussion ein und sollte zudem auch in einem angemessenen gesellschaftlichen Rahmen erörtert werden (hierzu auch WILLIAMS 2010). In der betreffenden Studie wurden 1000 Lehrer zu ihren unterschiedlichen Gewalterfahrungen befragt; zunächst gab ein Viertel aller Lehrer an, sie hätten bereits Gewalt von Schülern gegen sich selbst erlitten (mit einem geringeren Anteil an explizit körperlicher Verletzung: knapp über 6 %), in einem höheren Ausmaß, zu etwa einem Drittel, sei die Gewalt aber auch von aggressiven Eltern ausgegangen (ebd.) (s. auch Kap. 2.7). Hierbei reicht das Spektrum von Sachbeschädigung über körperliche Gewalt bis hin zu konkreten Morddrohungen (ebd.). Etwa ein Fünftel der Befragten gab in diesem Zusammenhang an, psychische Probleme aufgrund der Belastungssituation gegen sich selbst entwickelt zu haben; ein Umstand, der im Hinblick auf die gesundheitliche Prävention eine entscheidende Rolle spielt (ebd.) (s. auch Kapitel 4.1.2). Hierbei kam zum Vorschein, dass sich etwa 40 % der Befragten mit dem Gedanken befasst haben, die Schule aufgrund des für sie

unangebrachten Verhaltens der Schüler zu verlassen (ATL 2010):

„Sixty-four staff reported having been physically harmed by a student, while over a fifth have reported mental health problems and a third lost confidence at work. Nearly 40% of teachers have considered leaving the profession due to poor behaviour by students“.

Die Schüलगewalt an Grundschulen scheint besonders körperbetont zu sein; die Hälfte aller Befragten gab an, die Schüler seien ihnen gegenüber körperlich aggressiv aufgetreten (ebd.); hierbei muss allerdings angemerkt werden, dass sich kindliches Verhalten im Grundschulbereich vor allem auch durch Körperlichkeit auszeichnet und wohl aufgrund der sehr stark dominierenden infantilen Verhaltensweisen mit besonderer Rücksichtnahme zu bewerten ist. Es liegen somit klare Unterschiede im Verhältnis zu geplanten, prinzipiell einer anzunehmenden Reflexion unterliegenden Verhaltensweisen von Jugendlichen vor. Bemängelt wurde durchgängig die fehlende Unterstützung der Lehrerschaft beim Vorgehen gegen Gewaltvorfälle; Eltern zeigten sich uneinsichtig (*„[...] nearly a quarter of staff felt they did not get enough support from parents when raising concerns about a child's behaviour“*, WILLIAMS 2010), die politischen Institutionen zeigten zudem wenig Interesse an einer Behebung des Problems, ein Umstand, der auf Lehrerseite völliges Unverständnis auslöste (ATL 2010). Weiterhin wurde in dieser Lehrerbefragung durchaus ein subjektives Zunehmen von Gewaltvorfällen im Zeitraum der letzten zwei Jahre festgestellt (WILLIAMS 2010):

„The survey of teachers [...] in state and independent schools and colleges across the UK found that almost half thought behaviour in the classroom had got worse over the past two years. [...] Pushing and shoving was the most common aggressive behaviour, with punches being thrown in half of incidents“.

Außerdem wird seitens der Lehrerschaft der Appell an die Eltern nach einer gemeinsamen Bewältigung der Erziehungsaufgaben gerichtet sowie darauf verwiesen, diese Aufgabe alleine nicht bewältigen zu können, sondern dies als ein gesamtgesellschaftliches Vorhaben begreifen zu müssen (ATL 2010) (in diesem Zusammenhang äußern auch BUSCH/ UNKART 2007: „Dort, wo Lehrer und Eltern zusammenarbeiten, gibt es weniger Probleme“.):

„Schools cannot be expected to solve the problems of society. However, it is

encouraging that most schools seem to have clear behaviour policies, and offer support to manage poor behaviour. The most effective learning happens when teachers and parents work together to help children to learn to behave well".

2.2.2.2 Slowakei

Einer ebenfalls aktuellen Doppelstudie aus der Slowakei zufolge (DZUKA/DALBERT 2007) spielt Gewalt gegen Lehrer auch im dortigen pädagogischen Diskurs eine große Rolle. So gab etwa die Hälfte aller befragten 364 beziehungsweise 108 Lehrer verschiedener unterschiedlicher regionaler Schulen an, innerhalb des letzten Untersuchungsmonats mit (sowohl psychischer als auch physischer) Gewalt gegen sich selbst konfrontiert gewesen zu sein, mehr als die Hälfte gaben dies sogar für den Zeitraum der letzten zwei Untersuchungswochen an (dies. 2007: 2):

„Study 1 examined a representative sample of 364 teachers in one of the eight Slovakian provinces, and found that 177 (49 %) of them reported at least one experience of violence in the last 30 days. Reports of violence were particularly widespread in vocational schools in the provincial capital. Study 2 investigated a sample of 108 teachers at Slovakian vocational schools, and found that 60 (55 %) of them reported at least one experience of violence in the last 15 days“.

Explizit verletzende körperliche Gewalt kam mit knapp unter 5 % geringer als verbale Gewalt vor: *„Harmfull verbal behaviours were reported most often (35,4 %) and harmfull physical behaviours least often (4,9 %)“* (dies. 2007: 7). In diesem Zusammenhang kam es auch zur Untersuchung des subjektiven Zusammenhangs zwischen Gewaltwahrnehmung, Gewalterwartung und Berufszufriedenheit. Alle Faktoren bedingen sich hier gegenseitig, wobei eine geringe Berufszufriedenheit sich letztlich auch aus einem hohen Maß an Gewalterfahrung ergeben kann: *„The more violence the teachers reported, the more often they experienced negative affect, the less often they experienced positive affect, and the less satisfied they were with life“* (dies. 2007: 2).

2.2.2.3 USA

Gewaltvorfälle gegen Lehrer werden in erheblichem Maße vor allem aus den USA (CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 1ff) vermeldet, unter anderem in einer Studie des NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2003: 28ff) für den

Untersuchungszeitraum von 1997 bis 2001. Nicht nur Schüler sind demnach von Gewalt an Schulen betroffen, auch Lehrer sind häufig Opfer von Gewaltdelikten beziehungsweise Straftaten wie etwa Diebstahl in der Schule: *„Students are not the only victims of crime at school. Teachers are also targets of violence and theft in schools“* (dass.: 28). So weist diese Studie für den untersuchten fünfjährigen Zeitraum für sämtliche Lehrer der USA eine absolute Gesamtzahl von 1,3 Millionen nichttödlichen Delikten aus, davon 817.000 Diebstähle sowie 473.000 Gewaltverbrechen wie Vergewaltigung oder sexuelle Nötigung, schwere oder leichte Körperverletzung sowie Raubdelikte; die Zahl der schweren Gewaltverbrechen hiervon wird mit 48.000 angegeben:

„Over the 5-year period from 1997 to 2001, teachers were the victims of approximately 1.3 million nonfatal crimes at school, including 817,000 thefts and 473,000 violent crimes (rape or sexual assault, robbery, aggravated assault, and simple assault) [...]. Among the violent crimes against teachers during this 5-year period, there were about 48,000 serious violent crimes (accounting for 10 percent of the violent crimes), including rape or sexual assault, robbery, and aggravated assault. On average, these figures translate into a rate of 21 violent crimes per 1,000 teachers, and 2 serious violent crimes“ (ebd.).

Besonders betroffen von Gewalt waren hierbei Lehrer an städtischen Schulen im Vergleich zu Schulen in ländlicherer Umgebung (ebd.); männliche Lehrer wurden hierbei eher Opfer von Gewaltvorfällen als Frauen, auch stellte sich heraus, dass die Gefahr, Opfer von Gewaltvorfällen zu werden, an Sekundarschulen signifikant höher war als an Primarschulen - eine Feststellung, die sich im Vergleich zur oben angeführten britischen Untersuchung (ATL 2010) klar unterscheidet:

„Male teachers were more likely than female teachers to be victims of violent crimes (39 vs. 16 crimes per 1,000 teachers). Also, senior high school and middle/junior high school teachers were more likely than elementary school teachers to be victims of violent crimes (31 and 33 vs. 12 violent crimes per 1,000 teachers, respectively)“ (ebd.).

Eine der soeben vorgestellten Studie geht in diesem Zusammenhang eine weitere Statistik des Justizministeriums der USA (*U.S. Department of Justice*) (nach CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 13) für den ebenfalls fünfjährigen Zeitraum

von 1992 bis 1996 voraus, die für Gewalt gegen Lehrer deutlich niedrigere Zahlen ausweist: *„From 1992 - 1996, teachers were victims of about 316000 nonfatal and property crimes at school including 18000 serious violent crimes“* (CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 14). Ein Vergleich der beiden hier erwähnten Studien beziehungsweise statistischen Daten lässt den Rückschluss auf einen zwischenzeitlichen Anstieg der Fallzahlen schließen (vgl. Kap. 2.5 sowie **Diagramm 5** u. **6**); offensichtlich unterliegt die Darstellung hier relevanter Gewaltphänomene im internationalen Vergleich somit starken Schwankungen und abweichenden Trends.

2.2.2.4 Brasilien

Gewalt gegen Lehrer ist in erheblichem Maße auch ein Thema des außereuropäischen pädagogischen Diskurses, beispielsweise in Brasilien. Einer Untersuchung der UNESCO (nach JORNAL DE CIENCIAS 2004) zufolge gaben 30 % aller befragten Lehrer in sechs Brasilianischen Großstädten an, schon einmal Waffen in den Händen der Schüler erblickt zu haben, allerdings bleibt hier unklar, um welchen Zeitraum es sich dabei handelt: *„Pesquisa inédita da Unesco feita em seis capitais mostra que 30 % deles já viram armas nas mãos de alunos“* (9) (ebd.). Das Tragen von Waffen auf Schülerseite, Aktivitäten von Jugendgangs, jugendlicher Drogenhandel, Diebstahl sowie physische und psychische Gewalt gegen Lehrer (*„[...] o porte de armas, a atuação de gangues e do tráfico de drogas, o furto e a agressão física e verbal“* (10).) wird in diesem Zusammenhang als üblich angesehen (ebd.).

Hierbei gaben 86 % aller Lehrer zu, (vage) Gewalt am Arbeitsplatz erfahren zu haben: *„[...] 86 % deles admitem haver violência em seu local de trabalho“* (11) (ebd.). Hierbei käme auch es zu Einschüchterungsversuchen gegenüber den Lehrkräften, die aufgrund der Sorge um ihre Gesundheit oder Leben mit Resignation und Passivität reagierten (ebd.). Für die Gewalt an Schulen und somit auch gegen Lehrer wird hier ursächlich eine große soziale Ungerechtigkeit verantwortlich gemacht, die sich aufgrund von Exklusionsprozessen (vgl. BUDE/ WILLISCH 2008) zunehmend manifestiert: *„Pesquisadores e sociólogos apontam como principal razão da violência nas escolas a própria exclusão social“* (12) (ebd.) (s. hierzu Kapitel 4.3.2).

2.3 Psychische Gewalt

Für den Bereich der Schule ließe sich in Ergänzung zur oben (s. Kap. 2.1) aufgeführten Definition psychischer Gewalt hinterfragen, ob nicht schon das mutwillige Unterbrechen des Unterrichtsgeschehens auf Schülerseite durch entsprechende Verhaltensweisen wie unangemessenes, das heißt Lehrer und Mitschüler störendes, bewusst zu lautes Reden, Dazwischenrufen oder absichtliches Verletzen bestimmter festgelegter schulischer Verhaltensnormen psychische, gegen den Lehrer gerichtete Gewalt darstellt. So definiert etwa BOONEN (2009: 162) „*schoolgebonden normovertretend gedrag (les storen, klas verlaten [...] (13.)*“ eindeutig als Gewalt. Schließlich zielen diese Vorgehensweisen darauf ab, den Lehrer in seiner Tätigkeit zumindest effektiv zu unterbrechen, somit auch als Autorität (vgl. PARIS 2008: 33ff) infrage zu stellen oder aber darüber hinausgehend diesen gezielt aggressiv anzugehen und somit letztlich auch zu schädigen (vgl. Kap. 4.1.2). Eine solch weite inhaltliche Auslegung der Schüलगewalt wird in internationaler Hinsicht somit durchaus diskutiert.

Den Bereich der sich aus modernen Medien wie dem Internet schöpfen lassenden Gewalt gegen Lehrer gilt es an dieser Stelle zunächst gesondert zu betrachten, da sich dieser aus einer bestimmten räumlichen und zeitlichen Distanz dem Lehrer gegenüber vollzieht, somit abgekoppelt vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen seine besondere Relevanz erhält; Gewalt also, die innerhalb der Schule entsteht, sich jedoch außerhalb äußert. Kennzeichen hierbei ist die relative Unverbundenheit mit dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen beziehungsweise mit der Lehrperson selbst sowie die Verlagerung der Aktivität in den eigenen Privatbereich des Täters (BUSCH/UNKART 2007). Diese Anonymität (vgl. auch BOONEN 2009: 306f) ermöglicht ganz wesentliche und besondere Vorgehensweisen: Zum Einen überschreiten diejenigen Schüler die Schwelle der Äußerung von Gewalt, die während des regulären Unterrichtsgeschehens dieses aus unterschiedlichen Gründen wie beispielsweise einer gewissen schulischen Normentreue nicht bewerkstelligen können oder wollen, zum Anderen führt die vermeintliche Anonymität zu einer oftmals zu beobachtenden Steigerung des Schweregrades von diffamierenden Vorgehensweisen und Äußerungen: „Die Hemmschwelle ist geringer, wenn man

etwas anonym ins Internet stellen kann“ (BUSCH/ UNKART 2007). Für diese Art der Gewalt gegen Lehrer gibt es zahlreiche Beispiele unterschiedlichen Schweregrades, die sämtlich unter dem Begriff „*Cyber-Mobbing*“ (vgl. GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT 2008) subsumiert werden können:

„Immer häufiger filmen Schüler ihre Lehrer mit der Handy-Kamera und stellen die Filme ins Internet. Aber nicht nur reale und oft gezielt provozierte Wutausbrüche der Lehrer werden aufgenommen und der Welt im Internet vorgeführt. [...] Sie montieren die Köpfe ihrer Lehrer in Pornovideos oder simulieren gar Erschießungen der Lehrer im Internet“ (REIMANN 2007).

Hierzu ein weiteres Beispiel, das das in pädagogischer und kriminologischer Hinsicht bedeutsame Vorgehen der Schüler bei dieser Gewaltform verdeutlicht (es treffen in diesem Falle intendierte, optionale erzieherische Handlungsansätze auf eine Form der psychischen Gewalt strafunmündiger Individuen): „Die Schüler, keiner älter als 14 Jahre, beschafften sich ein Bild des verhassten Lehrers, dann das animierte Video einer Hinrichtung und fügten das Gesicht des Lehrers ein. [...]. Ein Gewehr taucht auf, ein Schuss trifft den Mann in den Kopf“ (EBERSPÄCHER 2007). Diese Beispiele verdeutlichen die oben geschilderte Problematik auf zweierlei Weise und zeigen gleichzeitig bestimmte Präventions- und Sanktionsmaßnahmen auf. Zum Einen dürfte es durch die Festlegung bestimmter Umgangs- beziehungsweise Verhaltensregeln an der Schule zu einem Abfilmen der Lehrer prinzipiell nicht kommen, ein generelles Verbot von Mobiltelefonen müsste an dieser Stelle selbstverständlich sein. Zum Anderen könnte das Provozieren von Wutausbrüchen auf Lehrerseite selbst eine Form der Gewalt gegen Lehrer darstellen (s. oben), dies mit dem unzweifelhaften Ziel, eine gewünschte Reaktion in derartiger Weise zu erzeugen und diese dann durch ein weiteres, prinzipiell auf schulischer Seite zu verbietendes Vorgehen in einem weiteren, folgenschweren Delikt – der nicht gewünschten Publikation – zum Schaden des Lehrers auszunutzen. Ob es allerdings tatsächlich zu einem Anstieg von Vorfällen dieser Art innerhalb bestimmter Zeiträume gekommen ist, lässt sich aufgrund der oben angeführten Feststellungen zumindest für einen bundesdeutschen Teilbereich nicht zweifelsfrei belegen (es ist anzunehmen, dass auch in internationaler Hinsicht bestimmte ähnliche Abweichungen und Schwankungen vorliegen):

„Drohungen, simulierte Hinrichtungen, Hineinkopieren von Lehrergerichten in Pornofotos und andere Diffamierungen seien bundesweit keine Seltenheit [...]. Dem Thüringer Lehrerverband hingegen ist derzeit kein einziger Fall bekannt. Lehrer hätten überhaupt noch nie um juristische Hilfe nach derartigen Vorkommnissen gebeten“ (REISER-FISCHER 2007).

Das auf Lehrerseite unerwünschte Abfilmen der eigenen Person und Herstellen von (animierten) Bildaufnahmen durch strafmündige Schüler unterliegt insofern auch einer gewissen kriminologischen Bewandnis, da diese Vorgänge prinzipiell (jugend-)strafrechtlich verfolgt werden könnten (s. hierzu § 201a (1) StGB), somit nicht mehr nur pädagogische oder erzieherische Maßnahmen innerhalb des Schulbetriebs relevant wären.

2.3.1 Deutsche Studienergebnisse

Aussagen zu speziellen beziehungsweise singulären wissenschaftlichen Untersuchungen zum Auftreten von psychischer Gewalt gegen Lehrkräfte in Deutschland können nur unter Vorbehalt getätigt werden. Zwar liegen einzelne, häufig aber nur regional bedeutsame Untersuchungen mit begrenzt aussagekräftigen Fallzahlen vor, diese speisen sich zudem aus teilweise schulischen oder polizeilichen Angaben mit unterschiedlich profunder übergeordneter wissenschaftstheoretischer Reflexion (vgl. etwa beispielsweise KÖHLER/ ANDERS 2008) oder werden als Teilbereiche von allgemeinen Untersuchungen zum Phänomen der Schülergewalt gegen Lehrer abgehandelt. Aus diesen Gründen können hier an dieser Stelle nur wenige Studienergebnisse vorgestellt werden. Die sogenannte „Freiburger Studie“ (UNTERBRINK u. a. 2008) mit dem Ziel der generellen Erfassung von Schülergewalt gegen Lehrer ergab nach der Befragung von 949 Lehrern an südbadischen Hauptschulen und Gymnasien eine Opferquote von 42,6 % für psychische Gewalt (sowie hierbei von 1,4 % für konkret erlebte physische Gewalt) (ders. 2008: 21). Die Fallzahlen beziehungsweise Werte für den Bereich der Hauptschule liegen hierbei insgesamt über denjenigen des Gymnasiums (ders. 2008: 117ff). Eine weitere im Auftrag der GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (2008) durchgeführte Befragung von 4000 Lehrern zum Thema *Cyber-Mobbing* ergab hier eine Opferquote von 8 % der Befragten (39 von 488 eines stichprobenartigen Auszugs).

2.3.2 Internationale Studienergebnisse

Im Folgenden werden drei unterschiedliche Studien aus den Niederlanden, Luxemburg und Kanada als exemplarische Beispiele jeweils europäischer und außereuropäischer, gleichfalls pädagogisch und kriminologisch relevanter Forschung erörtert. Psychische Schülergewalt gegen Lehrer mit Hilfe moderner Medien in Form von internetbasierten Diffamierungen (in sprachlicher oder bildlicher Form) wird in diesem Zusammenhang für den europäischen Raum zusätzlich auch aus weiteren Ländern wie etwa Großbritannien (HANS 2007) und Frankreich (RAHIR 2006) berichtet.

2.3.2.1 Niederlande

Verschiedene Untersuchungen aus den Niederlanden (s. unten) zeigen ebenfalls, dass Gewalt gegen Lehrer aller Schulformen ein ernstzunehmendes Problem für das Lehrpersonal und damit einhergehend für den ordnungsgemäßen Ablauf des Unterrichts darstellt; berichtet wird vor allem von psychischen Gewaltformen wie Beleidigungen und Bedrohungen, aber auch Tritte finden Erwähnung – hierbei geht die Gewalt nicht nur von den Schülern aus, sondern auch Eltern tragen hierzu bei: *„Uit onderzoeken blijkt dat personeel uit alle onderwijssectoren regelmatig slachtoffer is van beledigingen, verbale bedreigingen, scheldpartijen en soms harde trappen. Niet alleen leerlingen, ook ouders maken zich hieraan schuldig“* (14) (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 1) (vgl. auch Kap 2.7). Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die folgenden Untersuchungen (ebendort aufgeführt): MINISTERIE VAN BINNENLANDSE ZAKEN: *Confrontaties met agressie* (15) (2007), ITS/ AOB (ALGEMENE ONDERWIJSBOND): *De goede naam van de school* (16) (2007), VERWEY-JONKER INSTITUUT: *Geweld en agressie in het onderwijs* (17) (2005).

So kommt in der Untersuchung des MINISTERIE VAN BINNENLANDSE ZAKEN (2007) zum Vorschein, dass 66 % der Lehrer an Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe mit verbaler Gewalt konfrontiert waren, wobei dieser Wert mit maximal 50 % an den (mit besonderer Rücksicht zu betrachtenden) Grundschulen etwas niedriger ausfällt. Immerhin noch 10 % aller Lehrer sind dort mit physischer Gewalt konfrontiert worden (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 2):

„Het Ministerie van Binnenlandse Zaken voerde in 2006 een personeelsonderzoek uit. Hieruit blijkt dat vooral personeel in het voortgezet onderwijs wordt geconfronteerd met verbaal geweld (66 procent). In het primair onderwijs en de bve-sector liggen deze percentages op respectievelijk 48 en 50 procent. Uit dit onderzoek komt naar voren dat gemiddeld 10 procent van het onderwijspersoneel te maken krijgt met fysiek geweld“ (18).

In einer weiteren Untersuchung des ITS/ AOB (2007) wird vor allem von psychischer, namentlich verbaler Gewalt berichtet; auch das optische Aufnehmen der eigenen Person mit dem Ziel der Veröffentlichung auf Internetseiten wird angeführt – immerhin 7 % aller Befragten sind hiervon bereits betroffen gewesen (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 1f):

„Uit het ITS/AOb-onderzoek blijkt dat zwaar fysiek geweld door leerlingen zeldzaam is (gemiddeld 1 procent), leerlingen uiten hun agressie meestal verbaal. Bedreiging met slag- of steekwapens komt met 2 procent vaker voor. Met name in het voortgezet onderwijs worden leraren geconfronteerd met video-opnamen op websites (7 procent)“ (19).

Das Problem der vor allem verbalen Gewalt wird auch in der Untersuchung des VERWEY-JONKER INSTITUUTS (2005) thematisiert. Demnach ist etwa die Hälfte aller Lehrer bereits mindestens einmal beschimpft und 11 % durch diskriminierende Äußerungen beleidigt worden. In niedrigeren Schulformen geben gar 15 % aller Lehrer an, täglich mit verbaler Gewalt in Form von Beschimpfungen betroffen zu sein, 6 % werden wöchentlich oder täglich mit Gewalt bedroht (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 2):

„Op ongeveer de helft van de onderzochte scholen [...] zijn personeelsleden wel eens uitgescholden, een kwart is wel eens verbaal bedreigd en 11 procent is slachtoffer geweest van discriminerende opmerkingen. Verbale agressie vindt het meest plaats in het speciaal voortgezet onderwijs/ speciaal basisonderwijs, 15 procent van de personeelsleden in dit type onderwijs wordt wekelijks of dagelijks door leerlingen uitgescholden en 6 procent van hen wordt wekelijks of dagelijks verbaal bedreigd met geweld“ (20).

2.3.2.2 Luxemburg

Eine weitere Studie aus Luxemburg (STEFFGEN/ EWEN 2007) untersuchte das dortige landesweite, generelle Aufkommen von Schülergewalt gegen 399

befragte Sekundarstufenlehrer einer heterogenen Gruppe in verschiedenen Kategorien (mit in etwa ebenbürtiger Geschlechteraufteilung). Das Hauptaugenmerk in der Auswertung allerdings lag vornehmlich auf dem Bereich der psychischen Gewalt, wobei die jeweils zugrunde liegenden Prozentangaben die hier absteigende Rangfolge der Delikte festlegen: „*Strong verbal attacks*“ (mit 23,90 %), „*Defamation*“, „*Theft of objects*“, „*Sexual harassment*“, „*Telephone terror*“, „*Damage of objects*“ versus „*Physical assaults*“ (mit 4 %) (STEFFGEN/ EWEN (2007: 86). Als Ursachen für das Aufkommen der gegen Lehrer gerichteten Gewalt nennen STEFFGEN/ EWEN (2007: 86) unter anderem individuelle Belastung (der Lehrer) sowie die allgemeine Schulkultur: „*Following an initial analysis focused on the relatively frequency with which teachers experience various forms of student aggression, we examined strain and school culture as potential causes of victimisation*“.

In diesem Zusammenhang räumen STEFFGEN/ EWEN (2007: 87) gleichsam mögliche verschiedene sprachliche Interpretationen als Faktor der Einschränkung der Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse ein („*The comparison between the results of the studies is also restricted by different item formulation*“.); ein Umstand, der ebenfalls als erschwerend für die generelle Vergleichbarkeit weiterer (statistischer) Untersuchungen angenommen werden kann. Im Vergleich zu (älteren) Untersuchungen aus Deutschland (etwa FUCHS/ LAMNEK/ LUEDTKE 1996, SCHWIND/ ROITSCH/ GIELEN 1999) halten STEFFGEN/ EWEN (2007: 81) ihre Daten in etwa vergleichbar: „*The data relating to the frequency of violence showed that pupils' violence directed against teachers seems to be more or less comparable between Luxembourg and German schools*“ - dies impliziert einen nur partiellen Anstieg verbaler Schülergewalt in Deutschland, sagt über eine eventuelle Zunahme in Luxemburg dennoch kaum etwas aus.

2.3.2.3 Kanada

Das Aufkommen von vornehmlich psychischer Gewalt gegen Lehrer wurde für den angloamerikanischen Raum beispielsweise in einer Studie der *British Columbia Teachers' Federation* in Kanada aus dem Jahre 1999 untersucht (nach KNICKERBOCKER 1999: 6). Zunächst wird in dieser Untersuchung festgestellt, dass das Phänomen der Gewalt gegen Lehrer an Schulen in der

Region *British Columbia* nach Lehrereinschätzung tatsächlich ein ernsthaftes Problem darstellt (ebd.). Als Gewalt wurden dabei unterschiedlichste Formen der Aggression wie beispielsweise verbale und nonverbale Beleidigungen, Beschimpfungen, Belästigungen oder gar Bedrohungen kategorisiert und erfasst (ebd.). Hierbei geben mehr als 80 % der Lehrer an, zu irgendeinem Zeitpunkt ihrer Berufslaufbahn jemals selber Gewalt gegen sich erfahren zu haben, 50 % berichten dies für das relevante Untersuchungsschuljahr (ebd.). Gleichzeitig jedoch scheint es der Untersuchung zufolge trotz einer allgemein sensible(re)n Wahrnehmung für das Phänomen der Gewalt gegen Lehrer kaum Anzeichen dafür zu geben, dass die Gewalt in irgendeiner Form zugenommen hätte; möglicherweise kann sogar ein leichter Rückgang unterstellt werden:

„Despite a general perception that schools are becoming more violent, the study did not find that teachers perceive there to be an increase. Indeed, some information suggested that violence may be seen by teachers as a somewhat less serious problem than five years ago“ (KNICKERBOCKER 1999: 6).

In diesem Zusammenhang werden ergänzende Faktoren benannt, die das Risiko erhöhen, als Lehrer mit Gewalt konfrontiert zu werden. Es sind dies: Ein männliches Geschlecht, die Lehrertätigkeit in einem befristeten Arbeitsverhältnis oder an einer Mittelschule, der Arbeitsplatz entweder in einer großstädtischen oder ländlichen Schule, ein schlechtes sozioökonomisches Einzugsgebiet sowie eine relativ geringe Lehrerfahrung: *„[...] being male, being a teacher on call, teaching at the middle school or junior high level, teaching at an inner-city or rural school, being located in a lower socio-economic catchment area, and having fewer years of teaching experience“* (KNICKERBOCKER 1999: 6).

Alle gegenteiligen Faktoren gelten dieser Untersuchung zufolge als Gewalt verringern: *„Factors associated with decreased risk of violence included the opposite demographic characteristics [...]“* (ebd.). Weiterhin belegt die Studie, dass das Aufkommen von Gewalt gegen Lehrer an solchen Schulen im Vergleich zu anderen insgesamt relativ geringer war, die über ein bestimmtes Repertoire an festgelegten Verhaltensmaßnahmen wie etwa bestimmten normierten Disziplinarmaßnahmen, Vorgangsmeldepflichten oder additiven Prozeduren im Falle von Schülergewalt verfügen:

„The study found that violence was lower in schools and districts that had implemented policies and practices such as written student discipline codes, formal record keeping for violent incidents, occupational health and safety committees, and other pro-active measures“ (KNICKERBOCKER 1999: 6).

Die Aufgabe der Schaffung möglichst gewaltfreier – und damit auch gegen Lehrer gewaltfreier – Schulen wird in dieser Studie gleichsam an die Schulen beziehungsweise dem Lehrkörper mit dem Verweis auf das erfolgreiche Funktionieren der schulinternen Maßnahmen zurückgegeben (ebd.); gleichzeitig sollte der Staat als stützende Instanz bei der Finanzierung und rechtlichen Absicherung der gewählten Maßnahmen zur Verfügung stehen (ebd.).

2.4 Weitere Gewaltformen

Eine weitere Ausprägungsform von Gewalt gegen Lehrer ist diejenige der gezielten Sachbeschädigung beziehungsweise des unspezifischeren Vandalismus deren Gütern gegenüber, beispielsweise im Zerstören ihrer persönlichen Gegenstände, eventuell der versuchten Beschädigung des Autos, der Wohnung oder des Hauses. Zwar wird die körperliche Unversehrtheit des Lehrers hierbei unberührt gelassen, dennoch wird eine Beeinträchtigung der psychischen Stabilität über die negative Beeinflussung der persönlichen Integrität wohl angenommen werden können (vgl. Kap. 4.1.2). Eine gesonderte Klassifizierung dieser eher indirekten Gewaltform erscheint deshalb gerechtfertigt, da sich die Gewalt gegen im Besitz des Lehrers befindliche Güter richtet, Physis und Psyche also nur mittelbar betroffen sind.

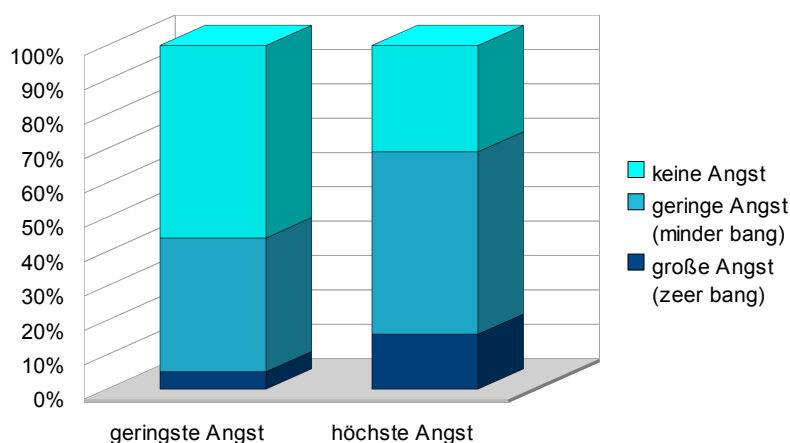
2.4.1 Deutsche und internationale Studienergebnisse

Ausschließlich spezielle beziehungsweise singuläre Untersuchungen zum Auftreten von Gewalt in Form von Sachbeschädigung gegen Lehrereigentum liegen nach dem derzeitigen wissenschaftlichen Kenntnisstand bisher weder in Deutschland noch in weiteren Ländern nicht vor (eine inhaltlich abweichende Ausnahme wird unter Kapitel 4.3.2 erwähnt), jedoch in Kombination mit der Untersuchung anderer Gewaltformen. Im Zusammenhang mit der Ergründung von allgemeinen Angst- und Unsicherheitsgefühlen auf Lehrerseite gaben in einer Untersuchung aus Belgien (WALGRAVE 1998) für den fünfjährigen Zeitraum von 1991 – 1995 zwischen 5 und 16 % aller befragten Lehrer an, sie

hätten große Angst („*erg of 'zeer bang*“ (21), ebd.), Opfer genau dieser Gewaltform zu werden, der Großteil (zwischen 32 und 53 %) jedoch gab an, nur geringe („*minder bang*“ (22), ebd.) Angst hiervoor zu empfinden; tatsächliche Fallzahlen werden jedoch nicht berichtet. Eine besondere Bewandnis erhält diese Untersuchung allerdings unter der Annahme, zwischen dem individuellen Empfinden von Angst- und Unsicherheitsgefühlen und dem sich tatsächlichen Äußern von (genereller) Schülergewalt gegen Lehrer bestünde ein viktimologischer Zusammenhang: „*Williams, Winfree and Clinton (1989) observed a relation between the school-based victimisation experiences and the level of fear of crime expressed by teachers*“ (STEFFGEN/ EWEN 2007: 83; zu dieser Thematik s. auch GALENKAMP 2009: 15, VAN WONDEREN 2004, VETTENBURG/ HUYBREGTS 2001 sowie WALGRAVE 1998 bzw. Kap. 3.3); so stellt etwa SCHWIND (2009: 413) hierzu fest (vgl. Kap. 4.1.2):

„Wenn nach Bedrohtheitsgefühlen, die Kriminalität auslösen kann, gefragt wird, sind sowohl Furcht als auch Angst eingeschlossen [...]. Beide Gefühlsregungen gehören (wie Freude, Trauer, Wut und Ekel) zu den sog. Primären Reaktionen, die zu den angeborenen Reaktionsmechanismen zählen. [...] Sie können aber auch (negativ betrachtet) für erstens Konzentrationsschwächen bis zu Denkblockaden verantwortlich sein und sich zweitens zu Krankheitsbildern bis zu Depressionen verdichten, die der Behandlung bedürfen [...]“.

Diagramm 1: Untersuchungsergebnisse zum Angstgefühl von Lehrern, Opfer von Sachbeschädigung persönlicher Güter zu werden (nach WALGRAVE 1998)



2.5 Vergleich der Studienergebnisse

Im Folgenden werden die oben dargestellten (inter)nationalen Untersuchungsergebnisse zum Auftreten von physischer und psychischer Schülergewalt gegen Lehrer zunächst tabellarisch erfasst und einander gegenübergestellt; daran anschließend erfolgt eine kurze textliche Erörterung. Mutmaßliche den Untersuchungen zugrunde liegende Unterschiede hinsichtlich der Methodik der Datenerfassung, der Kategorisierung von Gewalt oder des unterschiedlichen Untersuchungszeitraumes verdeutlichen hier erneut die Schwierigkeit der statistischen Vergleichbarkeit dieser Phänomene.

Tabelle 1: Untersuchungen zur physischen Gewalt (vornehmlich)

Autoren/ Land	untersuchte Gewaltform	Anzahl befragter Lehrer	Anzahl Gewaltopfer	Untersuchungszeitraum
(nach SCHWIND (2009), Deutschland)	vornehmlich physische Gewalt	unklar		mehrere (15) Jahre
ATL (2010), Großbritannien		1000	ca. 25 %	drei Jahre
(DZUKA/ DALBERT (2007), Slowakei)		364 (108)	49 % (55 %)	30 (15) Tage
(rein physische Gewalt abweichend: 4,90%)				
<i>U.S. Department of Justice</i> (nach CAPOZZOLI/ MC VEY 2000), USA		unklar	1,40%	1992- 1996
NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2003), USA			2,10%	1997 - 2001
JORNAL DE CIENCIAS (2004), Brasilien			ca. 30 %	unklar
(NATIONAL INSTITUTE OF OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH (nach TIESMANN 2008), USA)	(unklar)		3,90%	2008

Tabelle 2: Untersuchungen zur psychischen Gewalt (vornehmlich)

Autoren/ Land	untersuchte Gewaltform	Anzahl befragter Lehrer	Anzahl Gewaltopfer	Untersuchungszeitraum
UNTERBRINK u.a. (2008), Deutschland	vornehmlich psychische Gewalt	949	42,60%	ein Jahr
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2008), Deutschland		488	8,00%	unklar
MINISTERIE VAN BINNENLANDSE ZAKEN (2007), Niederlande		unklar	48 - 66 %	
ITS/ AOB (2007), Niederlande			1 – 7 %	
VERWEY-JONKER INSTITUUT (2005), Niederlande			11 – 50 %	
STEFFGEN/ EWEN (2007), Luxemburg		399	23,90 – 5,80%	
BCTF/ KNICKERBOCKER (1999), Kanada		unklar	50 – 80 %	mehrere Jahre

Die Gegenüberstellung der verschiedenen Studien verdeutlicht die Schwierigkeit der statistischen Einordnung der Daten (s. Kap. 2.6). Zum Einen unterscheiden sich die Zahlen hinsichtlich der Größenordnung der untersuchten Lehrergruppen sehr deutlich (die Spanne reicht hierbei von 108 bis zu 1000 Personen, andere Angaben sind ungenau oder fehlen gänzlich), zum Anderen variiert der Prozentsatz derjenigen Lehrer, die Opfer von physischer oder psychischer Gewalt geworden sind, von einem bis zu über 80 % (s. unten auch **Diagramme 2 u. 3**); insgesamt weisen die Zahlen häufigere psychische als physische Gewalt aus. Weiterhin ist die angegebene Dauer der Untersuchungen recht unterschiedlich, hier recht die Spanne von etwa zweiwöchigen bis zu vierjährigen Zeiträumen oder eventuell noch umfangreicheren Zeitspannen; bestimmte Parameter fehlen bei einzelnen Untersuchungen im Vergleich zu anderen Studien gänzlich.

Diagramm 2: Vergleich der Anzahl der Opfer physischer Gewalt (in Prozent) verschiedener internationaler Untersuchungen

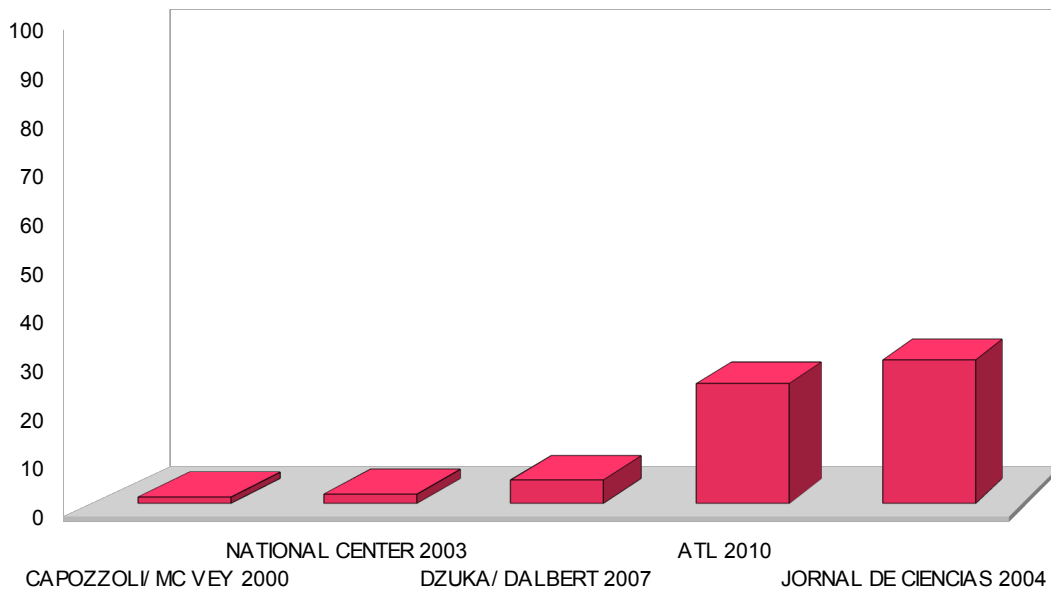


Diagramm 3: Vergleich der Anzahl der Opfer psychischer Gewalt (in Prozent) verschiedener internationaler Untersuchungen

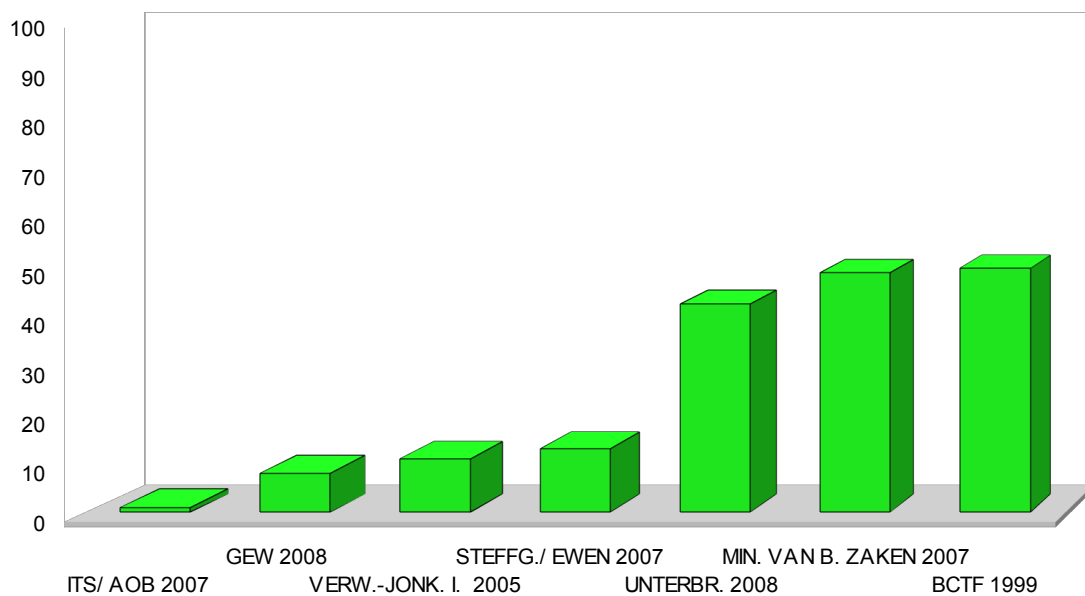


Diagramm 4: Vergleich der Anzahl befragter Lehrer und der Dauer verschiedener Untersuchungen zur physischen und psychischen Gewalt

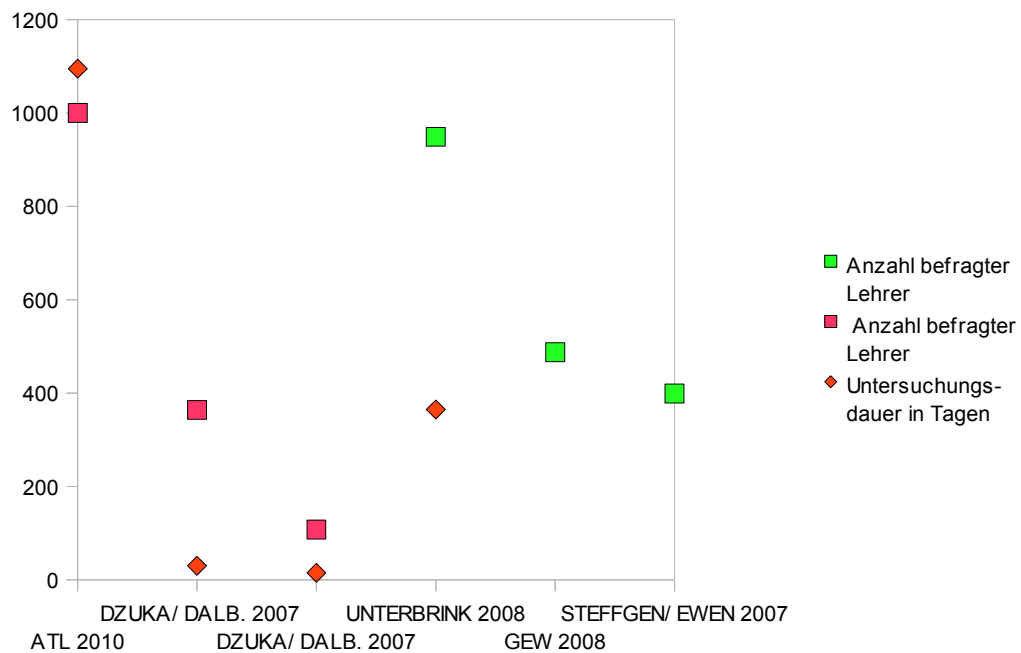


Diagramm 5: Statistischer Vergleich zweier US-amerikanischer Studien, Fallzahlen in 1000 (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 2003, oben, sowie U.S. Department of Justice (nach CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 14), unten)

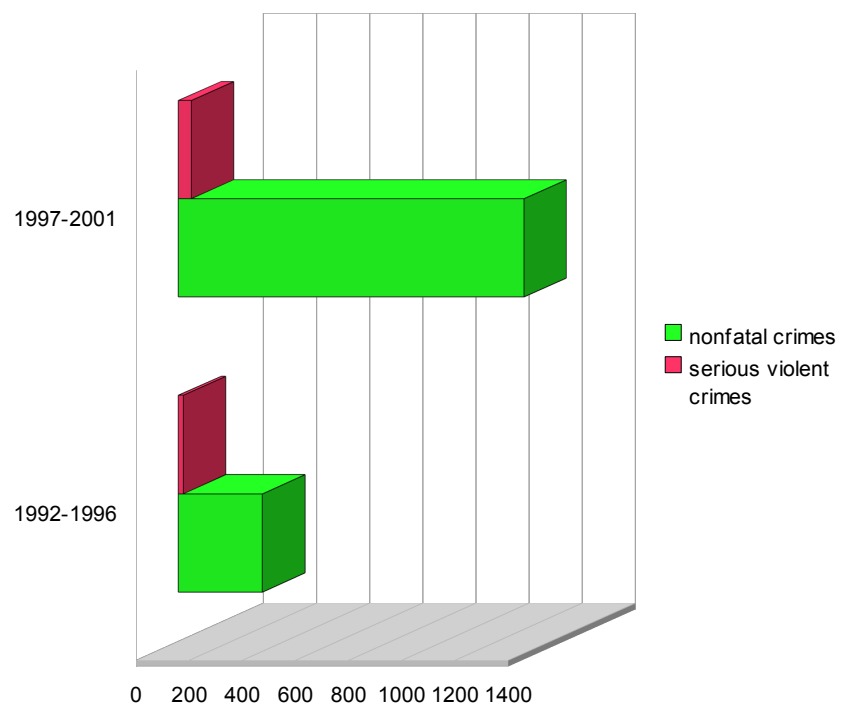
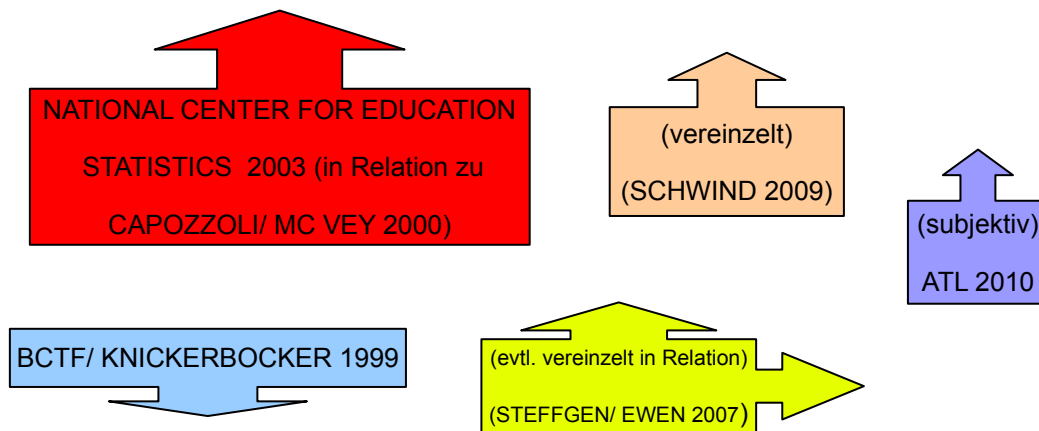


Diagramm 6: Vereinfachte, grob schematische Darstellung des Entwicklungstrends von Gewalt gegen Lehrer nach Maßgabe bestimmter internationaler Untersuchungen beziehungsweise Studienergebnisse



2.6 Kriminologische Einordnung der Studienergebnisse

Auf die besonderen grundsätzlichen Schwierigkeiten des Erfassens und Auswertens sowie sachgerechten Interpretierens jeglicher in kriminologischer (natürlich hier auch auch in pädagogischer) Hinsicht relevanter statistischer Daten weisen in diesem Zusammenhang beispielsweise STANDAERT (2003) und FELTES (2009) hin; so kann möglicherweise schon jeder einzelne dieser Schritte mit sehr unterschiedlichen Einfluss- oder Fehlerquellen behaftet sein, die eine einwandfreie Darstellung bestimmter Phänomene zu verfälschen mögen (ebenso VAN DE SANDE 1999: 9ff). Hinzu kommen beim Vergleich jeglicher empirischer Untersuchungen weitere Problematiken durch zuvor in möglicherweise unterschiedlicher Weise verwendete Messmethoden oder Analyseverfahren sowie die nie auszuschließende Verschiedenartigkeit der untersuchten Gruppen oder Phänomene (GOOSSENS 2008. 45ff), so wie von STANDAERT (2003: 95) deutlich betont:

„Het gevolg daarvan is dat de verzamelde gegevens niet alleen niet altijd toegankelijk zijn, maar bovendien ook door de verschillen in dataverzameling en design tot onvolkomen vergelijkingen leiden. Een coherent en efficient werkend wereldwijd systeem dat de informatie centraliseert en toegankelijk maakt voor discussie en vervolgsanalysen op de gegevens, bestaat (nog) niet“ (23).

Nach FELTES (2009: 43) ist es „ein Zeichen von seriöser Forschung, wenn die Ergebnisse nicht immer eindeutig sind und möglicherweise mehr Fragen aufwerfen als Antworten geben“. Die Schwierigkeiten bei der theoretisch-statistischen Darstellung krimineller Sachverhalte führt hierbei HEINZ (2005: 4) in folgender Weise aus: „'Kriminalität' ist kein Sachverhalt, der einfach gemessen werden könnte, wie etwa die Länge [...] eines Gegenstandes. 'Kriminalität' ist vielmehr ein von Struktur und Intensität strafrechtlicher Sozialkontrolle abhängiger Sachverhalt“. Es wird in diesem Zusammenhang ebenfalls darauf verwiesen, dass sowohl „vorherige [...] zeit-, raum- und kulturabhängige Festlegungen [...] als auch Prozesse der Wahrnehmung des Zustandes/Ereignisses“ (ebd.) festlegen, was als Kriminalität definiert und gemessen wird. Da „Wahrnehmung und Bewertung [...] zunächst vor allem durch das Opfer bzw. durch Tatzeugen [erfolgen]“ (ebd.), ergibt sich, dass über die selektive Bewertung des Sachverhaltes durch das Opfer nur dasjenige berichtet wird, was auch bekannt oder verfolgt werden soll. Alles Übrige bleibt unerwähnt und findet deshalb in den relevanten Statistiken keinen Einzug (sogenanntes Dunkelfeld) (ebd.). HEINZ (2005: 6) folgert daraus: „Hinsichtlich Umfang und Struktur [...] ist die 'Hellfeldkriminalität' ein nicht repräsentativer Ausschnitt der gegen Strafrechtsnormen verstoßenden Handlungen“.

Die Schwierigkeit der ursächlichen Nachvollziehbarkeit von bestimmten Kriminalitätsentwicklungen innerhalb festgelegter Zeiträume wird von HEINZ (2005: 6) ebenfalls mit sich möglicherweise ändernden Faktoren „des tatsächlichen Verhaltens, der Kriminalisierung (Neu- oder Entkriminalisierung), der sozialen Kontrolle [...], der Verfolgungsintensität oder der Erfassungsgrundsätze für die Statistiken [...]“ begründet. Auf die besonderen Problematiken bei der Beurteilung von kriminologischen oder in kriminologischer Hinsicht relevanten Statistiken sowie Sicherheitsberichten durch die Politik oder der zweifelsfrei dem Einfluss der Medien unterliegenden Öffentlichkeit macht hierbei auch BESTE (2003: 261) aufmerksam. So „stellt 'Kriminalität' einen politischen Rohstoff dar, der nicht unbedingt auf seine Abschaffung drängt, sondern der auf kontrollpolitischer Bühne beständig neu ausgehandelt wird“. Kritisch beurteilt BESTE (ebd.) weiterhin die Einbindung scheinbarer Kriminalitätstrends in politisch motivierte Handlungsoptionen aufgrund hier unterstellter populistischer Neigungen: „Wir haben es heute in

zahlreichen Politikfeldern mit einer Form populistischer Politik zu tun, die vornehmlich auf zustimmende Publikumsmeldungen als Reaktion auf 'entschiedenes Zupacken' setzt“. Möglicherweise basiert ein solches Vorgehen aber auch auf grundweg falschen Annahmen, die sich aus statistischen Fehlerquellen speisen. So wurde oben bereits auf einen vermuteten Anstieg der Jugendkriminalität (und damit auch von Gewaltvorfällen) verwiesen, der als solcher nicht zwangsläufig existieren muss, wie HEINZ (2005: 16) zu bedenken gibt: „Seit Ende der 80er Jahre [...] nimmt [die] Jugendkriminalität deutlich zu [...]. Diese aus den amtlichen Statistiken ersichtlichen Veränderungen spiegeln indes die Realität teilweise verzerrt wieder“. So stellt sich hier erneut die Frage, in welcher Form Gewalt gegen Lehrer als kriminelles gesellschaftliches Phänomen unterbunden werden kann, mit einem „entschiedenen Zupacken“ (ebd.), das hier nur als reaktives Handeln mit unabsehbaren Folgen gedeutet werden kann, oder aber in Form präventiver Maßnahmen (s. hierzu Kap. 4).

Die ausgemachte Schwierigkeit bei der Betrachtung von Gewaltvorfällen gegen Lehrer liegt jedoch darin– wie bereits angedeutet – dass es sich um Gewalt von Kindern oder größtenteils Jugendlichen handelt, deren Vergehen immer auch unter dem Aspekt eines einwirkenden erzieherischen Moments geahndet werden sollten: *„De massa van de leerlingen zijn 'normale' leerlingen die af en toe de tucht en het gezag in vraag stellen, dit veelal doen via relationele boodschappen en met verbaal geweld“* (24) (VAN MOSSEVELDE 1999: 195). Es zeigen sich nun zwei wesentliche Linien in der Bekämpfung von Gewalt gegen Lehrer ab. Zum Einen die Forderung nach einer höherer Anerkennung von Kindern und Jugendlichen mitsamt der Verbesserung ihrer individuellen Zukunftsperspektiven sowie einem einhergehenden intendierten schulischen und gesellschaftlichen Wandel, zum Anderen das konkrete Handeln anhand von bestimmten, tendenziell isolierten (da nur auf das Handlungsfeld der Schule ausgerichteten), pädagogisch orientierten Handreichungen oder Programmen zur Behebung als zweifelsfrei negativ anzusehender Gewalterscheinungen, womöglich auch in internationaler Übereinstimmung. Zur wirksamen Bekämpfung allerdings erscheint es wohl unerlässlich, an beiden Handlungsoptionen festzuhalten, gleichsam Ursache und Wirkung im Einklang anzugehen. Für den Bereich der allgemeinen Kriminalität stellt FELTES (2001) in diesem Zusammenhang in Analogie Folgendes fest:

„Von den Bürgern werden als Ursachen für die (vermutete) Zunahme von Kriminalität vor allem ökonomische, soziale und (infra)strukturelle Ursachen genannt, während zur Beseitigung dieser Kriminalitätsprobleme am häufigsten der Ausbau der polizeilichen Präsenz vorgeschlagen wird. Wenn man so will, haben die Bürger die gebetsmühlenartig vorgetragenen Forderungen internalisiert, wonach mehr Polizei und härtere Strafen Kriminalitätsprobleme lösen können, obwohl ihre eigene Analyse der Situation in ganz andere Richtungen weist“ (FELTES 2001).

In diesem Zusammenhang mahnt HEINZ (2005: 15f) weiterhin an, die statistisch festgestellte Kriminalitätsbelastung von Jugendlichen als ein weitverbreitetes Phänomen zunächst einmal zur Kenntnis zu nehmen: „Junge Menschen weisen allerdings in jeder Gesellschaft und zu allen Zeiten eine deutlich höhere Belastung mit registrierter Kriminalität auf als Erwachsene“. Weiterhin stellt HEINZ (2005: 16) fest: „Die Höherbelastung mit registrierter Kriminalität setzt sich nicht weit in das Vollerwachsenenalter hinein fort, sie bleibt vielmehr für die Mehrzahl der jungen Menschen Episode im Rahmen ihres Reifungs- und Anpassungsprozesses“. So kann Jugendkriminalität dann auch als „weit überwiegend 'normal' (im statistischen Sinne) und episodenhaft“ (HEINZ 2005: 16) bezeichnet werden, wie auch FELTES/ PUTZKE (2004) zu Bedenken geben: „Kriminalität ist im Jugendalter nach wie vor ebenso ubiquitär wie episodenhaft, das heißt: es 'trifft' viele (wenn auch nicht alle), bleibt aber für die meisten (zum Glück) folgenlos“.

2.7 Exkurs: Gewalt durch Eltern und Schulfremde

Verbale Gewalt durch die oben genannten Teilbereiche wie etwa Beleidigungen oder Beschimpfungen kann – wie mehrfach festgestellt – auf Seiten der Schüler auftreten, jedoch auch auf Seiten der Eltern ist dieser Umstand (wenngleich nachrangig) feststellbar und sollte deshalb an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Als nachrangig kann dieser Umstand deshalb gelten, da der Kontakt von Eltern mit dem Lehrpersonal einen ungleich geringeren Zeitraum im Vergleich zu demjenigen einnimmt, den Schüler mit Lehrern während des üblichen Unterrichtsgeschehens verbringen. Eine Besonderheit liegt weiterhin im Umstand der Strafmündigkeit der Eltern begründet, die veritable Gewalt gegen Lehrkräfte durch Eltern prinzipiell auf eine andere, justiziable Ebene

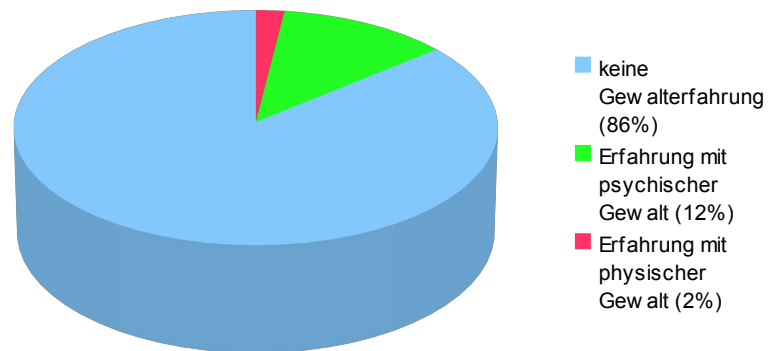
versetzt. In derartigen Fällen unterliegen Eltern der allgemeinen Strafbarkeit, sofern es denn zu einer Verfolgung der Delikte kommt. Gezielte verbale Gewalt gegen Lehrer kann in Deutschland nach § 194 (3) des Strafgesetzbuches beispielsweise etwa als Beamtenbeleidigung aufgefasst werden:

„Ist die Beleidigung gegen einem Amtsträger, einen für den öffentlichen Dienst besonders Verpflichteten [...] während der Ausübung seines Dienstes oder in Beziehung auf seinen Dienst begangen, so wird sie auch auf Antrag des Dienstvorgesetzten verfolgt“.

Die folgenden Bereiche von vorwiegend psychischer Gewalt gegen Lehrer werden in einzelnen Studien (s. unten) berichtet: Sachbezogene Diskussionen oder Erörterungen würden bewusst schwierig oder unmöglich gemacht, beispielsweise in Form von Vorhaltungen dem Lehrer gegenüber, etwaige aufgetretene Probleme im Umgang mit dem Kind seien das Resultat dessen eigener Arbeit, nicht aber die der möglicherweise mangelnden Einstellung oder Verhaltensweise des jeweiligen Schülers; schwerwiegendere Formen der psychischen Gewalt wie etwa Nötigung oder Bedrohung werden als ebenfalls evident geschildert - hierzu liegen mehrere internationale Untersuchungen aus beispielsweise Großbritannien (PHIPPEN 2011, WILLIAMS 2010) und den Niederlanden vor (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011). In den niederländischen Untersuchungen wurde festgestellt, dass zwischen 13 und 17 % Prozent aller befragten Lehrer mindestens einmal Opfer psychischer Gewalt durch Eltern geworden sind (ITS/ AOB 2007), nach Angaben des VERWEY-JONKER INSTITUUTS (2005) kommt es jährlich bei zwischen einem Siebtel und einem Neuntel aller Lehrer zu mindestens einem psychischen Gewaltvorfall; die Angaben für Erfahrungen mit physischer Gewalt bewegen sich innerhalb dieser Spanne (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 2).

„Uit het ITS/ AOB-onderzoek blijkt dat 1,7 procent van de leraren een ingrijpende fysieke aanvaring met ouders heeft gehad; 17 procent is wel eens uitgescholden door ouders, 13 procent bedreigd. De cijfers van het Verwey Jonker Instituut wijzen erop dat één op de zeven personeelsleden minimaal een keer per jaar wordt uitgescholden door ouders. [...] Eén op de negen personeelsleden geeft aan dat hij of zij tenminste eenmaal per jaar door ouders verbaal met geweld wordt bedreigd“ (25).

Diagramm 7: Vergleich der Erfahrungen befragter Lehrer (gemittelt in Prozent) zur Gewalt durch Eltern in verschiedenen niederländischen Untersuchungen



Eltern kommt bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen eine zweifelsfrei sehr entscheidende Bedeutung zu (SCHWIND 2009, GRAMBERG 2000, STRUCK 1996 u.v.m.), aus diesem Grunde stellt das vorbildhafte Verhalten der Eltern und das im schulischen Sinne förderliche, pädagogisch angemessen begründete Einwirken auf die Kinder und Jugendlichen eine wünschenswerte und besondere Aufgabe dar, die im Zusammenspiel mit den Lehrkräften womöglich die größten Effekte erzielen kann. Die Bereitschaft hierzu auch auf Elternseite zu erzeugen, sofern dies nötig sein sollte, stellt ebenfalls eine (besondere) schulische Aufgabe dar. Gewalt gegen Lehrer durch Eltern scheint – wir hier am Beispiel dargestellt – aber keineswegs ein länderspezifisches zu sein, sondern kann ebenfalls als ein internationales Problem angesehen werden (vgl. ASSOCIATION OF TEACHERS AND LECTURES 2010, CAPOZZOLI/MC VEY (2000: vi) bzw. Kap. 2.2.2.1). Wie bereits angedeutet (s. Kap. 2.6) sind die hier präsentierten, relativ geringen Fallzahlen beziehungsweise Häufigkeiten wenig aussagekräftig, eine nicht auszuschließende fehlende Berichterstattung beziehungsweise Nichterfassung oder Überbewertung etwaiger Vorfälle tragen zu einer Verfälschung der tatsächlichen Vorkommnisse zweifelsfrei bei. Zur Prävention von Gewaltvorfällen gegen Lehrer durch Eltern erscheint die frühzeitige Einbindung der Erziehungsberechtigten in den schulischen Kontext durchaus sinnvoll, um über vertrauensbildende Maßnahmen derartigen Situationen im Vorwege begegnen zu können. Für den Bereich des Umgangs mit Jugendlichen stellt KÖRNER (2009) fest: „Nur wenn verständlich wird, was einen Jugendlichen antreibt [...], werden pädagogische Antworten möglich – für den Umgang mit straffällig gewordenen und für die Entwicklung präventiver

Konzepte“. Gleiches muss auch für den Umgang mit Eltern gelten können, ein quasi rezeptiver Ansatz des Verständnisses für das Entstehen möglicher Konfliktsituationen und einem angemessenen Reagieren darauf. So halten FELTES/ PUTZKE (2004: 531) für in kriminologischer Hinsicht bedeutsame Maßnahmen generell das Folgende, auch für den Umgang in der Elternarbeit analog Übertragbare fest: „[Es ist] hinlänglich bekannt [...], dass präventive wie repressive Maßnahmen nur dann erfolgreich sind, wenn sie das soziale Umfeld des Betroffenen einbeziehen“. Hier müsste die Schule als soziales Umfeld mit einbezogen werden, denkbar etwa über eine Elternbeteiligung an bestimmten schulischen Aktivitäten (vgl. Kap. 4.3.2).

Ein besonderes Phänomen stellt das Vorkommen von gegen Lehrer gerichtete Gewalt durch Schulfremde dar. Prinzipiell können zunächst alle diejenigen Personen als schulfremd bezeichnet werden, die nicht selbst auf diejenige betreffende Schule gehen oder – im Falle anderer persönlicher Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen - nicht erziehungsberechtigt sind. Derartige Gewalt lässt sich darstellen vor allem in Form von Störungen des allgemeinen Schulfriedens wie etwa der unbefugten Unterbrechung des Unterrichts sowie psychischen (verbalen) und physischen Attacken des Lehrpersonals während der Unterrichtszeit. Als Gründe hierfür können wohl unterschiedlichste Motive benannt werden wie etwa grundsätzliche Neugierde, fremdbestimmte Einflussnahme durch aktuelle Schüler der jeweiligen Schule oder diffuse weitere Ursachen. Vermehrt tritt diese Form der Gewalt an denjenigen Schulstandorten auf, die als ohnehin überproportional mit Gewalt belastet gelten, etwa niedrigeren Schulformen (etwa Hauptschulen) in sozialen Problembezirken. Die Prävention solcher Fälle beziehungsweise die Reaktion hierauf wird je nach (internationaler) staatlicher oder schulischer Richtlinie in unterschiedlicher Weise gehandhabt, etwa durch spezielle Sicherungsvorkehrungen wie Schließsysteme, Überwachungskameras oder das Schulgelände beaufsichtigendes Sicherheitspersonal während des regulären Schulbetriebs (wie etwa an einzelnen europäischen oder außereuropäischen Schulen gehandhabt, s. Anhang 8.2); an zahlreichen US-amerikanischen Schulen sind derartige Maßnahmen zum Teil in standardisierter Form etabliert (CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 36).

3. URSACHEN DER GEWALT GEGEN LEHRER

Das Entstehen von Gewalt anhand bestimmter auf Schüler einwirkender Umstände erklären zu wollen, erscheint nicht unproblematisch. Sämtliche Einflüsse auf menschliches Verhalten unterliegen stets einer auch wechselseitigen Beeinflussung, sodass hier klare Zuweisungen – wie bereits oben für den (speziellen) Fall des Amoklaufs angedeutet – nur schwer möglich sind. Dennoch müssen für das Entstehen von Gewalt gegen Lehrer wohl drei Einflussfelder näher untersucht werden, in denen Schüler sich hauptsächlich bewegen beziehungsweise deren Wirkung sie ausgesetzt sind. Nach der Familie als primärer Sozialisationsinstanz (SCHWIND 2009: 192) ist dies zum Einen die in sich komplex ausdifferenzierte Gesellschaft im Allgemeinen, zum Anderen die in diese eingebetteten Institution Schule (GRAMBERG 2000) als sekundärer Sozialisationsinstanz (SCHWIND 2009: 227). Besondere individuelle psychologische Faktoren beziehungsweise weitere Erklärungsmodelle werden hierbei schließlich aufgrund ihrer ausgesprochen hohen Komplexität und Vielfältigkeit nur als solche erwähnt und unter Punkt **3.4** subsumiert.

3.1 Familiäre Sozialisation

Die Familie stellt naturgemäß die primäre Sozialisationsinstanz des Individuums dar (SCHWIND 2009: 192), ihr kommt demzufolge auch die anfänglich höchste Bedeutung bei der Herausbildung bestimmter Verhaltensweisen und Einstellungen von Kindern (und späterhin Jugendlichen) zu. Die Wichtigkeit der familiären Erziehung im Hinblick auf kriminologisch relevante Phänomene beziehungsweise ein kausaler Zusammenhang zwischen bestimmten familiären Dispositionen und sich hieraus ergebenden kriminologisch relevanten Folgen wird bei SCHWIND (2009: 189ff) sehr eingehend dargestellt. Eine besondere Wichtigkeit nimmt dabei neben vielen weiteren Faktoren (beispielsweise der wichtigen, stabilisierenden Funktion der Vaterrolle vor allem für Jungen, vgl. HÜTHER 2009 sowie WIERTH/ ASLAN 2003) der auf ein jedes Kind einwirkende Erziehungsstil der Eltern ein: „Aus kriminologischer Sicht, die mit empirischen Erkenntnissen der Pädagogik und Psychologie übereinstimmt, sind die Erziehungsstile auch für die dissoziale Entwicklung bedeutsam“ (SCHWIND 2009: 209) (vgl. **Diagramm 9**). Eine solche Parallele kann in diesem wichtigen Zusammenhang prinzipiell auch für den Bereich der Schule angenommen

werden, in der Kinder und Jugendliche fortwährend mit bestimmten Erziehungs-, zumindest aber Unterrichtsstilen von Lehrkräften konfrontiert werden, die sich aufgrund der zwangsläufigen steten Einwirkung auf die Psyche der Schüler auswirken müssen. Hier ist allerdings bei der Bewertung von Erziehungs- und Unterrichtsstilen entsprechende Umsicht geboten, da pädagogisches Vorgehen immer auch durch entsprechendes Schülerverhalten auf den Lehrer reflektiert wird (VAN MOSSEVELDE 1999: 47f, vgl. **Diagramm 8**). Die Schwierigkeit innerhalb eines (inter)nationalen pädagogischen Diskursen besteht somit auch darin, dass es hinsichtlich des idealen schulischen Erziehungs- oder Unterrichtsstils keine ausschließlich gültigen, zweifelsfreien Verbindlichkeiten oder Richtungsweisen gibt, einheitliche Lösungen für Gewaltphänomene somit ebenfalls schwer zu realisieren sind (diese Schwierigkeit stellt VAN MOSSEVELDE (2008: 83) ebenfalls deutlich heraus: *„De leraar die zoekt naar een éénduidige gebruiksanwijzing voor lastige leerlingen, zal steeds bedrogen uitkomen“* (26).).

Bildung ist in Deutschland – wie bereits angeführt – Ländersache, Schulprofile werden zunehmend innerhalb einer jeden Schule selbstverantwortlich entwickelt (vgl. beispielsweise HAMBURGISCHES SCHULGESETZ 2010), die Art der Unterrichtsführung hängt zu einem Großteil untrennbar von der persönlichen Individualität eines jeden Lehrers ab. Zudem liegt es in der Art des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, dass im Wesentlichen auch gegenseitige persönliche Übereinkünfte beziehungsweise eine gegenseitige Akzeptanz für das Gelingen eines guten Unterrichts ursächlich sind, was sich schwerlich nur über das starre Festhalten an bestimmten pädagogischen Vorgaben erreichen lassen kann (vgl. auch STRUCK 1996). So stellt SCHWIND (2009: 209) in diesem Zusammenhang für die familiäre Erziehung fest: „Welcher Erziehungsstil der 'richtige' ist, ist umstritten“; Gleiches kann auch für die schulische Erziehung nach wie vor nicht ausgeschlossen werden, in der es je nach gesellschaftlichem beziehungsweise pädagogischem Konsens zu stetigen Modifikationen des jeweils aktuell favorisierten Erziehungsstils kommt. Ganz entschieden fordert SCHWIND (2009: 223ff) bestimmte gesellschaftliche Modifikationen zugunsten der allgemeinen Verbesserung des Entstehens familiärer Unterstützungsstrukturen mit dem gewünschten Effekt der nachhaltigen Prävention negativer kindlicher und jugendlicher Verhaltensweisen

(auch in Bezug auf die Schule). Somit ergibt sich gleichzeitig eine intendierte gesellschaftlich relevante Präventionsmöglichkeit kriminologisch bedeutsamer Entwicklungen, letztlich auch des Entstehens von Gewalt gegen Lehrer. In diesem Zusammenhang merkt PFEIFFER (2008) ergänzend an: „Wir wissen, dass schlechte familiäre Rahmenbedingungen die Kriminalitätsrate nach oben treiben“. Eine entsprechend optimale familiäre Sozialisation jedes Kindes und Jugendlichen stellt also gleichzeitig auch einen wichtigen Faktor in der Kriminalitätsprävention dar und sollte somit nicht nur ein familiäres, sondern gleichzeitig auch ein gesamtgesellschaftliches Ziel sein. Diese Forderung wird ebenfalls von FELTES/ PUTZKE (2004: 532) untermauert:

„[Es] erhöht sich das Risiko der Entstehung von Jugendgewalt, wenn die Erfahrung innerfamiliärer Gewalt, gravierende soziale Benachteiligung der Familie und schlechte Zukunftschancen des Jugendlichen aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus zusammentreffen“.

Dass ein gewisser Anspruch an die Familie als Gestaltungselement der Gesellschaft besteht, wird in dieser Hinsicht von NAVE-HERZ (2008: 65) deutlich unterstrichen: „Von ihr wird die Leistung der physischen und psychischen Regeneration ihrer Mitglieder und damit auch der Gesamtgesellschaft erwartet“. Ebenso wie im Falle der Institution Schule bestehen auch klare gegenseitige Wechselwirkungen im Zusammenspiel zwischen Familie und Gesellschaft, die im Sinne einer Erfolg versprechenden Kriminalprävention prinzipiell in bestimmter Weise beeinflusst werden müssten, eine Forderung, die politische Gestaltung erforderlich macht: „Als Teil der Gesellschaft ist [die Familie] nicht nur durch diese geprägt; sie trägt ihrerseits wiederum stets dazu bei, sowohl Gesellschaft zu verändern als auch zu erhalten“ (NAVE-HERZ 2008: 68). Das gesamtgesellschaftlich angeregte und getragene Fördern von für Kinder und Jugendliche möglichst optimaler familiärer Strukturen wirkt sich somit – indirekt - günstig (das heißt präventiv beziehungsweise vermindernd) auch auf das Entstehen von Gewalt gegen Lehrer aus und sollte nicht nur aus diesem Grund ein gesellschaftspolitisch zu verfolgendes Ziel sein.

3.2 Gesellschaftliche Anforderungen

Zur Erklärung von Schülergewalt gegen Lehrer müssen verschiedene weitere Faktoren beziehungsweise Einflüsse auf Kinder und vor allem auf Jugendliche

(aufgrund höherer Reife) betrachtet werden. Es ist dies zum Einen die Schule mit ihrem Duktus der Erziehung der Jugendlichen in Abhängigkeit von bestimmten, aktuell favorisierten pädagogischen Leitlinien, zum Anderen die Gesellschaft, als dessen Teil die Schule somit angesehen werden muss (GRAMBERG 2000). Gesellschaftliche – hier: bildungspolitisch übersetzte – Entscheidungen prägen das Geschehen an Schulen, gleichermaßen verlassen Schüler diese Einrichtungen und spiegeln auf diese Weise den gesellschaftlichen Formungsprozess wider. Es stellt sich hierbei nun die Frage, in welcher Weise eine bestimmte gesamtgesellschaftliche Situation möglicherweise für die Entstehung von Gewalt an der Institution Schule und somit auch gegen Lehrer mit ursächlich ist, diese Gewalt also zu einem Teil evoziert. Herangezogen werden hierbei in der Diskussion vor allem auch Problematiken des frühzeitigen Einwirkens von (zu) hohen gesellschaftlichen Anforderungen infolge eines Leistungsprinzips, dem bereits Kinder und Jugendliche in der Schule ausgesetzt sind und das sie gleichwohl als Teil der gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden (die Schule fungiert hierbei quasi in der Funktion der Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf das spätere Orientieren und Agieren in der Gesellschaft beziehungsweise deren Prinzipien als gleichzeitiger Spiegel derselben darstellend). WILLISCH (2008:56) macht dies beispielsweise insofern deutlich, indem er den Erfolgs- und Leistungszwang vor allem bei männlichen Jugendlichen anspricht:

„Besonders junge Männer stünden so unter Leistungsdruck und Erfolgszwang, dass sie sich gewaltsam Luft verschaffen müssten. Dafür spricht einiges, doch letzten Endes stellt man mit dieser Argumentation die dominanten Jugendpraktiken unter einen 'Besonderheitsvorbehalt psychischen Fehlverhaltens', als wolle man sagen, der oder die halte das eben nicht aus, was nötig ist, um die gestiegenen Anforderungen moderner Gesellschaften zu bewältigen“.

In diesem Zusammenhang negiert WILLISCH (2008) somit auch ein übliches Erklärungsmuster im Falle der Eskalation des Anforderungsdrucks beziehungsweise des Auftretens von eventueller Gewalt mit einem persönlichen Manko des Einzelnen, der den Anforderungen nicht gewachsen sei. Das Auftreten von Gewalt und Wiederfinden in zahlreichen unterschiedlichen Schulformen auch in verschiedenen Ländern (s. Kap. 2.5) lässt gleichwohl den

Schluss zu, dass es sich insgesamt nicht um Einzelfälle handeln kann, sondern möglicherweise diese sogenannten Einzelfälle eine gewisse Form der – in unterschiedlicher Weise abgebildeten - Normalität darstellen. WILLISCH (2008) plädiert hierbei für ein Gesellschaftsmodell, in dem Jugendliche in dem zu beobachtenden Handeln der Erwachsenen glaubhafte Vorbilder vorfinden können (was allerdings gleichfalls voraussetzt, dass es Erwachsenen gelingt, tatsächlich in positiver Weise glaubhaft zu handeln, willentlich oder aber nach Maßgabe ebenfalls in gesellschaftlicher Hinsicht vorgegebener Normen – diese Forderung spielt auch eine Rolle beim Entstehen von Elterngewalt gegen Lehrer, s. Kap 2.7):

„Natürlich ist Jugend, von einem bestimmten Punkt an, immer sich selbst überlassen. Aber in stabilen Gesellschaften gibt es die Möglichkeit, sich an bestimmten Ideen, Überzeugungen oder Vorstellungen Erwachsener abzarbeiten. Wenn selbst Erwachsene diese Überzeugungen nicht glaubhaft vorleben können, muss die Jugend eigene Regeln erfinden. Diese Regeln basieren auf den in dieser Gesellschaft vorfindbaren Strukturen – aber sie werden aus der besonderen Lage und Perspektive einer Randgesellschaft funktionalisiert und gedeutet“ (WILLISCH 2008: 62).

Dieser Argumentation folgend wäre es wäre es demnach falsch, Jugendliche bei der Deutung „vorfindbarer Strukturen“ alleine beziehungsweise sich selbst zu überlassen: „Wir dürfen unsere Kinder, Jungen wie Mädchen, auf ihrer Suche nach einem Platz in dieser Gesellschaft nicht sich selbst oder gar den Medien überlassen“ (HÜTHER 2009). Problematisch wird dieses Alleingelassenwerden besonders dann, wenn Kinder und Jugendliche ihre Anstrengungen als unbeachtet anzusehen glauben und eigene Wege finden, dieses individuell empfundene Ungerechtigkeitsgefühl abzubauen; in diesem Prozess kann Gewalt als ein probates Mittel eingesetzt werden (s. unten). Extreme Taten wie beispielsweise Amokläufe (s. Kap. 2.2) stellen zwar eine Besonderheit dar, ergeben sich aber möglicherweise zum Teil auch aus den gleichen Beweggründen heraus. Hierbei spielt Nachahmung als Lernprozess ebenfalls eine große Rolle, was als ein wesentlicher menschlicher Verhaltenszug bezeichnet werden kann (BERGSMA/ VAN PETERSEN 2010: 184, METAAL/ JANSZ 1999: 101ff). Im Falle des Amoklaufs kann etwa derjenige an der US-amerikanischen *Columbine Highschool* in *Littleton* (1999) von

jugendlichen Attentätern möglicherweise als exemplarischer Anhaltspunkt für Nachahmungstaten gesehen werden: „Insbesondere der Amoklauf an der Columbine Highschool steht im Mittelpunkt, weil dieser als Vorbild für weitere Taten gilt. Dies ist insbesondere mit der Kommunikation der virtuellen Fangemeinde im Internet belegbar“ (HEITMEYER 2009). Einzelne Taten werden hierbei also zum nachahmenswerten Vorbild auserkoren, ein Prozess, der auch durch unterschiedlichste gesamtgesellschaftliche und speziell pädagogische Einwirkungsmöglichkeiten unterbunden werden sollte. Ein reflektierendes Erklärungsmodell bietet HEITMEYER (2009) an; auch er bezieht die gesamtgesellschaftliche Organisation beziehungsweise Ausrichtung mitsamt ihren (unvermeidbaren) Unzulänglichkeiten für die Entstehung von (schwerster) Schülergewalt mit ein und weist ihr eine der Hauptursachen zu. Allerdings werden hierbei kaum grundlegenden Alternativen als praktikable Modifikation aktueller Gesellschaftsorganisationen aufgezeigt; die oben dargestellten Phänomene der Gewalt durch Schüler finden sich schließlich prinzipiell auch in ganz unterschiedlichen Gesellschaften und Schulsystemen wieder. HEITMEYER (2009) benennt hierbei einen „doppelten Kontrollverlust“; fehlende Anerkennung von Jugendlichen durch Erwachsene führe zu deren eigenem Kontrollverlust infolge fehlender persönlicher Orientierung - diese Perspektivlosigkeit führe zu internen juvenilen Problematiken und einer Reflexion auf die Gesellschaft, die somit die Kontrolle über die Jugendlichen verliert. Die Ursache für Jugendgewalt liege demzufolge – wie in ähnlicher Weise auch bei WILLISCH/BUDE (2008) erläutert – somit nicht allein beim Jugendlichen selbst, sondern zum Großteil in der ihn formenden Erziehung und fehlenden Anerkennung:

„Der Kontrollverlust bei den Tätern besteht im Anerkennungszerfall und damit im Verlust der Kontrolle über das eigene Leben. Auf der gesellschaftlichen Seite gibt es einen Kontrollverlust, weil zwar vielfältige Hintergrundkonstellationen bekannt sind, es aber keine Kenntnisse über die situativen Auslöser gibt, sodass Verhinderung kaum gelingt“ (HEITMEYER 2009).

Es scheint, als wäre Anerkennung von Schülern hier ein möglicher probater Weg zur Behebung des Gewaltproblems. Es ist allerdings dennoch zu hinterfragen, in welcher Form Anerkennung konkret erfolgen sollte. Die Gesellschaft und die Institution Schule haben auch die Aufgabe – und müssen die Aufgabe haben – für den schulischen Ablauf unakzeptables Verhalten als

solches zu benennen und gegebenenfalls anerkennungsfrei zu sanktionieren. Weiterhin stellt HEITMEYER (2009) fest:

„Wo aber sind die beunruhigenden Quellen dieser Prozesse zu suchen? Ist es die anthropologische Grundausstattung? Die Forderung nach Aufrüstung der Polizei zwecks Überwachung 'anfälliger' Institutionen wie Schulen [...] ist populär, zielt aber nur auf Symptome. Um in die Tiefe zu gehen, muss man bei den Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen ansetzen“.

Will man also Gewalt wirksam bekämpfen, so gilt es nach HEITMEYER (2009), die Umstände des jugendlichen Aufwachsens in positiver Weise zu modifizieren; lassen sich aber die Umstände jedoch nicht rasch verbessern, so ergibt sich die entscheidende Frage, auf welche Weise sodann Gewalt im schulischen Kontext reduziert werden kann. HEITMEYER (2009) kritisiert in diesem Zusammenhang weiterhin den scheinbar zur Normalität gewordenen Zwang des gesellschaftlichen Ordnungsprinzips, Aufstieg durch Leistung zu erreichen: „Normalität – das heißt in dieser Gesellschaft: Ein Mensch identifiziert sich in hohem Maße mit den zentralen prämierten Werten wie Leistung, Selbstdurchsetzung und Aufstieg“. Jugendliche seien gleichsam gezwungen, dieses Prinzip als gesellschaftliche Normalität anzuerkennen und sich an ihr zu orientieren, da ihnen eine andere Möglichkeit nicht verbleibt („Diese Botschaft ist auch bei Jugendlichen angekommen und erzeugt einen hohen Druck“, ebd.). Unproblematisch – für die Gesamtgesellschaft mit ihren Anforderungen und Werten – ist das Verhalten der Jugendlichen sodann, wenn es ihnen gelingt, sich einzufügen, sich diesen Prinzipien quasi zu unterwerfen; schwierig wird es jedoch, wenn dies den Jugendlichen aus bestimmten Gründen nicht gelingt. Es stellt sich bei dieser Argumentation nach HEITMEYER (2009) allerdings die Frage, wodurch eine Gesellschaft prinzipiell abgebildet beziehungsweise dargestellt wird und wodurch sich ihre jeweiligen Prinzipien bilden. Eine nur einzige, singuläre Gesellschaft als solche existiert nicht; jede Gesamtgesellschaft ist immer auch in Subgesellschaften aufgegliedert und demzufolge auch wertpluralistisch. Unter Umständen nehmen sich Jugendliche letztlich die falschen Ebenen zum (nicht erreichbaren) Vorbild; die Aufgabe der Schule wäre es hier wohl, diesem Umstand entgegen zu wirken – was insofern schwierig bleiben muss, da „Wert[e] wie Leistung, Selbstdurchsetzung und Aufstieg“ (ebd.) in der Schule hoch bemessen werden.

„Die Reaktionen des 'Gescheiterten' werden – gerade wenn er sich wie bei einem Schulverweis, der tief in das weitere Leben eingreift, ungerecht behandelt fühlt – außer Kontrolle geraten. Es entsteht ein 'Tunnelblick', der kaum noch ein anderes Konfliktlösungsmuster als die Gewalt zulässt“ (HEITMEYER 2009).

HEITMEYER (2009) sieht das Entstehen von (Schüler-)Gewalt als Reaktion des „Gescheiterten“ (ebd.) auf subjektiv als Ungerechtigkeit empfundenes Scheitern an bestehenden gesellschaftlichen (auch schulischen) Normen an, dies auch als Folge nicht als ausreichend erhaltener Anerkennung, derer jedoch jeder Jugendliche in hohem Maße bedarf, um nicht als gesellschaftlich unbedeutend dazustehen. Ein Appell ist dieser Ansicht impliziert, nämlich derjenige des Anerkennens möglichst jedes Einzelnen in seiner Persönlichkeit oder der Gesamtheit seiner Taten und Leistungen. Passiert dies nicht, sei Gewalt – wie oben erwähnt - ein probates Mittel, diesem Konflikt zumindest kurzzeitig zu entgehen:

„Eine Variante ist die Überwindung der negativen Anerkennungsbilanzen und damit verbundener Ohnmacht durch Machtdemonstration. Gewalt ist die effektivste Waffe, der die Gewaltfantasien gewissermaßen 'zwischen geschaltet' sind, sie vermitteln also zwischen den Ohnmachtsempfindungen und der einsetzenden Planung von Gewalthandlungen“ (HEITMEYER 2009).

Eine besondere Bedeutung beim Zumessen von Anerkennung kommt nach HEITMEYER (2009) der Schule zu. Der Institution Schule obliegt es somit, den Jugendlichen insoweit zu motivieren und anzuerkennen, dass ihm eine Perspektive für das weitere Leben aufgezeigt werden kann (ebd.). Die Verletzung von Gerechtigkeitsempfindungen gilt es zu vermeiden (was aus pädagogischer Sicht insofern prekär erscheinen könnte, da es ebenfalls die Aufgabe der Schule ist, bestimmte ethisch-moralische und gleichsam gesellschaftlich akzeptierte Werte und Normen zu proklamieren und für deren Einhaltung zu sorgen, vgl. beispielsweise HAMBURGISCHES SCHULGESETZ 2010 § 49):

„Der Anerkennungszerfall ist also ein Prozess. Zentrale Normen wie der Unantastbarkeit menschlichen Lebens respektiert der Betroffene nur noch, wenn er sich selbst von den anderen ausreichend anerkannt fühlt. Das heißt: Die Anerkennung von Personen und der Respekt von Normen stabilisieren sich

gegenseitig. Dieser Prozess ist allerdings äußerst störanfällig, wenn Lehrer oder Eltern das Gerechtigkeitsgefühl verletzen“ (HEITMEYER 2009).

Als mögliche Folge stellt HEITMEYER (2009) fest: „Die Aufwertung der Moral, auch der Forderungen nach Gewaltfreiheit kann schnell ins Gegenteil umschlagen, wenn sich Enttäuschung über die Nichtrealisierbarkeit von Lebensplänen einstellt“. Hierbei muss allerdings zugestanden werden, dass das eventuelle Nicht-Erreichen von bestimmten Lebensplänen eine ganz natürliche Tatsache darstellen kann, auf die jeder Mensch im Laufe seiner Ontogenese möglicherweise permanent treffen wird. Es stellt sich somit die weitere Frage, in welcher Weise die Schule den Jugendlichen auf diesen Umstand vorbereitend präparieren kann und muss. Schließlich folgert HEITMEYER (2009):

„Die Debatte setzt auf die Verbreitung von proklamierten Werten wie Menschlichkeit und Solidarität. Doch die gesellschaftliche Realität wird von anderen Werten bestimmt, von Werten, die auch besonders belohnt werden: der Verabsolutierung von Selbstdurchsetzung, dem Aufstieg um jeden Preis, dem Erfolg auf Kosten anderer. Dieser Wertefundus ist längst durchgesetzt. Und die Jugendlichen haben die Doppelbödigkeit dieser Wertedebatte längst durchschaut“.

Nach HEITMEYER (2009) wäre quasi eine neu zu entwickelnde Kultur der Anerkennung jedes einzelnen Schülers in seiner Persönlichkeit - somit auch seinen individuellen Fähigkeiten - ein probates Mittel zur Reduzierung von Gewalt (gegen Lehrer): „Die einzig sinnvolle Konsequenz ist eine gesellschaftliche Debatte über eine neue Kultur der Anerkennung. Dafür gibt es derzeit keinerlei Anzeichen, das heißt, die Probleme des doppelten Kontrollverlustes werden weiterbestehen“ (ebd.). Diese Feststellung impliziert geradezu die Forderung nach einer Modifikation des schulischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen beziehungsweise deren Vorbereitung auf die Zukunft in der Gesamtgesellschaft, die ohne diesen angedachten Prozess stets aufs Neue mit (extremen) Gewaltvorfällen konfrontiert sein wird.

3.3 Schulische Faktoren

Die Erklärungsansätze von Gewalt im schulischen Kontext können ebenfalls als ausgesprochen komplex bezeichnet werden. Zum Einen können durch bestimmte, gesellschaftlich bedingte individuelle Sozialisationsfaktoren des

Schülers entstandene unterschiedlichste Persönlichkeitsmerkmale als Ursache für Gewalt gegenüber Lehrern angenommen werden, zum Anderen können jedoch genuin schulische Faktoren als Gewalt hervorrufend angesehen werden:

„By identifying the conditions that produce victims, schools may be able to affect teacher's vulnerability to mistreatment. The empirical findings regarding the role of school culture demonstrate that school, as an instance of socialisation, has a share of the responsibility for the violent behaviour of the students“ (STEFFGEN/ EWEN 2007: 89).

Im ersten Falle können hierbei Faktoren wie Ablehnung von strukturellen, auch autoritären Gefügen, allgemeiner Werteverlust, Akzeptanz und Ausübung von Gewalt sowie gesellschaftliche Ausgrenzung und Verwahrlosung als maßgeblich angenommen werden (wie oben dargestellt). Im zweiten Falle kann es durch die Funktion der Schule als Norm gebende Sozialisationsinstanz zu bestimmten Gewaltphänomenen kommen. Ein wesentlicher Umstand bei der möglichen Entwicklung von Spannungen auf Schülerseite und einer sich eventuell hieraus ergebenden Ablehnung der Schule als Institution liegt in dem geänderten Anforderungsprofil der Schule gegenüber dem Elternhaus begründet; die in der Familie vor dem Eintritt in die Schule zuvor geformte Persönlichkeitsstruktur des Kindes beziehungsweise Jugendlichen erfährt in einer jeden Schulstufe und durch den Kontakt mit einem jedem Lehrer eine bestimmte Veränderung mit bestimmten Folgen (SCHWIND 2009: 228). Gleichwohl lässt sich dieser Umstand nicht vermeiden und findet sich in ähnlicher Form im weiteren Lebensweg des Schülers wieder; die Spannung auf Schülerseite kann somit kaum verhindert werden, vielmehr müssten pädagogische Wege und Methoden gefunden werden, Schülern den angemessenen Umgang mit diesem Spannungsphänomen zu ermöglichen oder zu erleichtern. Dass beispielsweise das Geben von Zensuren einen gravierenden Einfluss auf die Schülerpsyche hat, gilt wohl als hinlänglich unbestritten. Ob und inwieweit hieraus Gewalttätigkeit im Falle des Scheiterns am Leistungsdruck resultieren kann, ist allerdings nicht unumstritten und basiert auch auf schwer kalkulierbaren Persönlichkeitsmerkmalen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. Das Fördern des Leistungsgedankens an der Schule, unter anderem auch vermittelt der Kategorisierung der Leistung durch Notengebung, wird häufig als Erklärungsmuster für das fatale Scheitern von

(schwächeren) Schülern herangezogen und als Instrument der Beurteilung der individuellen Stärken und Schwächen des Schülers abgelehnt, beispielsweise erwähnt bei SCHWIND (2009: 229): „Der Schüler flüchtet zur Selbstverteidigung in ‚auffällige‘ (z. B. Klassenkasper) und andere ‚abweichende‘ Verhaltensweisen (z. B. Aggression) oder akzeptiert ohne offene Auflehnung die ihm zugewiesene Außenseiterposition [...]“. Auf diese Weise verlören Schüler ihre Selbstachtung und seien anfällig(er) für abweichendes Verhalten (ebd.) mit möglicherweise negativen Folgen – Kriminalität und Schulversagen korrelieren hierbei positiv (SCHWIND 2009: 230). Nicht zuletzt scheint jeder einzelne Lehrer bestimmte, in seiner individuellen Persönlichkeit begründet liegende Ansatzmöglichkeiten für Gewalt von Schülerseite zu bieten (VAN MOSSEVELDE 2008 u. 1999, STEFFGEN/ EWEN 2007: 82f sowie WALGRAVE 1998). Die besonderen Eigenarten der einzelnen jeweiligen Lehrerpersönlichkeit mögen größtenteils in subjektiver Weise Gewalt auslösend sein; das auch in ethologischer Hinsicht manifestierte Grundmuster menschlicher Regungen wie etwa innere Anspannung oder Nervosität mit einem möglichen Aufforderungscharakter zur provozierenden Handlungen ist für Schüler leicht durchschau- und erkennbar:

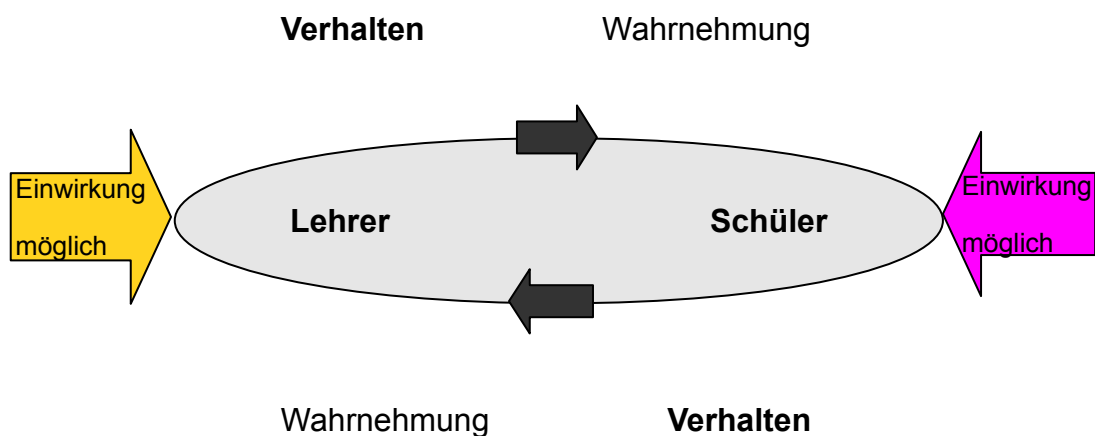
„Bei Schülern und Schülerinnen [...] [bekommt] die Person des Lehrers oder der Lehrerin für den Identifikationsgehalt einer Sache indirekt einen wichtigen Stellenwert: Ihre über den körperlichen Habitus und den Körperausdruck vermittelte Eigenart, die Art des Sprechens, die Körperhaltung, den Gang, die Physiognomie. Die Schülerinnen und Schüler erraten aufs subtilste die tiefere Bedeutung von Körper- und Haltungssignalen, und – das mag noch das harmloseste sein – sie bringen diese Körper- und Haltungssignale, die auch Indizien für die Hingabe an die Sache sind, auf entsprechende Etikettierungen und Begriffe“ (COMBE/ BUCHEN 1996: 286).

Die Bedeutsamkeit der Körpersprache für jede unter Publikumsbeobachtung stehende berufliche Tätigkeit stellt in diesem Zusammenhang auch VAN GEEL (1994) fest; der besondere Aspekt der Körpersprache als Faktor des möglichen Hervorrufens von Gewalt wird hierbei ebenso von VAN MOSSEVELDE (2008: 133) betont: „*Soms kun je wat doen aan je lichaamstal, soms ook niet. En toch is de lichaamstal van de leraar een belangrijk element in het lesgeven én in de preventie van lastig gedrag*“ (27). Zur Entstehung von Gewalt in der Institution Schule stellt HEITMEYER (2009) weiterhin fest:

„Die Schule stellt vielfältige Anerkennungsressourcen bereit, insbesondere über Leistung, um Voraussetzungen für eine positive Anerkennung im späteren Leben zu erwerben. Zugleich ist die Institution von Missachtungsaktivitäten durch die Lehrerschaft [...] durchsetzt“.

Hier impliziert HEITMEYER (2009) in seiner Äußerung die Ursache für Schüलगewalt mit der Missachtung von Kindern und Jugendlichen auch durch pädagogisches Fehlverhalten, ein Umstand, der zwar zweifellos möglich erscheint, prinzipiell jedoch das genaue Gegenteil einer jeden Lehrerausbildung darstellt; vielmehr ist es ein zentrales erzieherisches Mittel, ein gewisses Selbstachtungs- und Wertgefühl in jedem einzelnen Schüler zu erzeugen. Im Hinblick auf die Prävention von gegen Lehrkräfte gerichtete Gewalt muss demzufolge ein Ziel der Lehreraus- und Fortbildung darin bestehen, hierfür möglichst wenig Projektionsfläche zu bieten und dem Schüler stets einen selbstbewussten, menschlich ausgewogen-souveränen Gesamteindruck zu präsentieren. Wenn es Schülern – wie angedeutet – möglich sein kann, aufgrund bestimmter Attribute der Lehrperson Rückschlüsse auf mögliche Verhaltensweisen zu ziehen und hieraus Raum für mögliche Gewalttaten zu schöpfen, so muss diese Möglichkeit demzufolge möglichst über entsprechende persönliche Modifikationen effektiv minimiert werden.

Diagramm 8: Schematische Darstellung des Zusammenhangs zwischen sich wechselseitig beeinflussendem Lehrer- und Schülerverhalten (verändert nach VAN MOSSEVELDE 1999: 67)



Eine besondere Bedeutung erhält der jeweils vom Lehrer favorisierte und praktizierte Unterrichtsstil auch durch den Effekt der jeweils von einem Teil der Schüler in unterschiedlicher Weise erfolgenden möglichen Reaktion (auch in Form von physischer oder psychischer Gewalt); sie entsteht Folge der wechselseitigen Bindung zwischen beiden Parteien, der sich kein Akteur entziehen kann (GALENKAMP 2009: 139 mit Bezug auf WATZLAWICK 1970).

Diagramm 9: Schematische Darstellung unterschiedlichen Lehrerverhaltens mit möglichen Auswirkungen auf das korrespondierende Schülerverhalten (verändert nach SCHWIND 2009: 208)

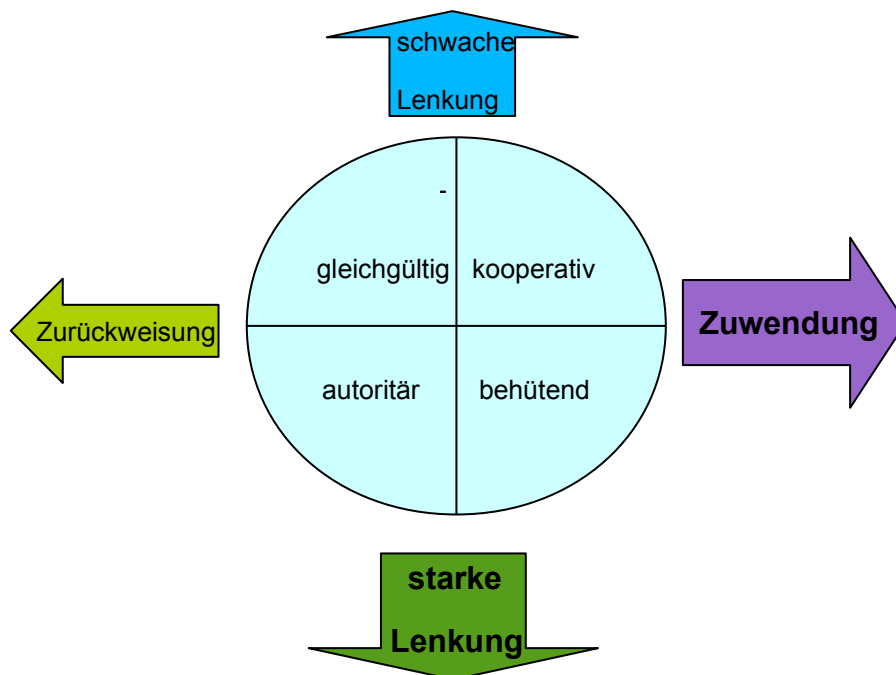
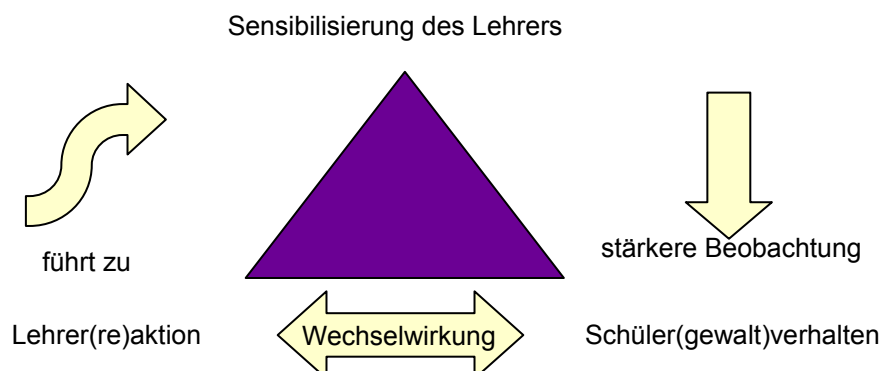


Diagramm 10: Schematische Darstellung der Wechselwirkung zwischen Schüler(gewalt)verhalten, Lehrer(re)aktion und Sensibilisierung des Lehrers für die Problematik



3.4 Individuelle Gründe/ weitere Erklärungsansätze

Nicht ausgeschlossen werden können zur Erklärung des Entstehens von Schülergewalt gegen Lehrer aber auch sehr differenzierte persönliche Umstände einzelner Kinder oder Jugendlicher, die über klassische Modelle wie beispielsweise Anerkennungsmangel (vgl. HEITMEYER 2009) oder Sozialisationsdefizite nicht ausreichend ergründet werden können (vgl. hierzu auch WEIHMANN/ SCHUCH 2010 sowie GRAMBERG 2000). Möglicherweise liegen einzelne, mitunter recht diffus bleibende Faktoren vor, die sich einer exakten Zuweisung entziehen und deshalb letztlich schwer kalkulierbar sind: *„In wezen is de mens een soort 'black box'. Er komt gedrag uit tevoorschijn, zonder dat we kunnen zien wat er zich van binnen afspeelt“* (28) (GALENKAMP 2009: 12). Nicht unerwähnt bleiben sollte in diesem Zusammenhang, dass es sich bei jedem einzelnen Menschen immer auch um ein höchst komplexes Wesen mit bestimmten psychischen (auch in ontologischer Hinsicht begründbaren) Besonderheiten und Eigenarten handelt (METAAL/ JANSZ 1999: 9ff), die klare Ursachenzuweisungen erschweren können. Dies bedeutet keineswegs die Reduzierung menschlicher Verhaltensweisen auf lediglich bloß genetisch determinierte Prozesse oder die gar Annahme, es scheine „demzufolge 'gefährliche' Menschen zu geben, die sich naturwissenschaftlich nachweisbar in ihrer individuellen biologischen Ausstattung von Ungefährlichen und Gesetzestreuen unterscheiden“ (KUNZ 2010: 2). Lediglich die Schwierigkeit der Beurteilung des Entstehens von Verhalten unter dem Eindruck und im Zusammenspiel verschiedenster Umwelteinflüsse sollte hier nicht unerwähnt werden. So stellen hierzu ROTH/ LÜCK/ STRÜBER (2006: 56) fest:

„Insgesamt gilt, dass das Zusammentreffen bestimmter genetisch, entwicklungsmäßig oder umweltbedingter kognitiver und emotionaler Risikofaktoren in der Kindheit für die Prognose der weiteren Entwicklung von Störungen des Sozialverhaltens, die sich in extremem Gewaltverhalten ausdrücken können, besonders ungünstig ist“.

Die Erklärung menschlicher Verhaltensweisen durch den Menschen selbst kann deshalb letztlich nie vollkommen und lückenlos zweifelsfrei sein; sie muss höchstwahrscheinlich momentanes, stets neueren wissenschaftlichen Erklärungsprozessen weichendes Stückwerk bleiben. So hält auch VAN

MOSSEVELDE (2008: 85) hierzu fest: *„Met mensen is het nu eenmaal zo dat bepaalde evenementen niet het gevolg zijn van één oorzaak of aanleiding. Meestal gaat het om een samenspel van verschillende factoren en/ of gebeurtenissen die samenkomen“* (29) (vgl. hierzu BESTES 2003: 263 mit Bezug auf STEINERT 1998: 24 zur tendenziell ähnlich gelagerten Problematik der Sozialwissenschaften beziehungsweise CAPOZZOLI/ MC VEY (2000: v): *„If, as social scientists might assert, the answers were to be found so methodically, then why, haven't these critical problems of school violence and gangs already been solved?“*). Dass beispielsweise Natur- und Sozialwissenschaften in diesem Zusammenhang fortwährend um die Deutungshoheit in der Ergründung und Erklärung bestimmter menschlicher Verhaltensphänomene ringen, kann als selbstverständlicher Prozess eines gewissermaßen natürlichen wissenschaftlichen Diskurses festgestellt werden: *„Natuurwetenschappen zullen ook overdraagbaar zijn naar sociale wetenschappen, al zal dit enige tijd vergen“* (30) (STANDAERT 2003: 11). Auf den in unterschiedlicher Weise wirkenden Einfluss unterschiedlichster Faktoren wie persönlicher Erlebnisse auf die Gehirn- und damit Persönlichkeitsbildung macht in dieser Hinsicht auch HÜTHER (2009) aufmerksam. Er stellt hierzu fest: *„Das Gehirn ist ein Organ, mit dem wir uns in der Welt orientieren, aber es wird erst im Kontakt mit dieser Welt geformt. Sprich: Unser Hirn wird so, wie wir es benutzen, besonders, wenn wir dabei begeistert sind“*. Diese Feststellung impliziert die Forderung nach einer schon frühkindlichen optimalen Nutzung des Gehirns durch Anforderung in einer Form, die es dem Kind oder später Jugendlichen ermöglicht, erworbene Potentiale in gesellschaftlich positiver Hinsicht sinn- und nutzbringend umzusetzen. So stellt KÖRNER (2009: 8) hierzu sinngemäß abschließend fest:

„Es ist außerordentlich schwierig, die große Zahl von Risikofaktoren (wie Hyperaktivität und Impulsivität des Kindes, Armut und niedriger sozialer Status der Eltern, schwache Schulleistungen) in ihrem überaus komplexen 'bio-psycho-sozialen' Zusammenwirken zu erfassen, um im Einzelfall eine Prognose über eine drohende Fehlentwicklung begründen zu können“.

Im diesem Zusammenhang wird auch die Frage des medialen Einflusses auf die kindliche und jugendliche Psyche mit der Folge sich möglicherweise ergebender Gewalthandlungen gegen Mitmenschen fortwährend diskutiert; so weisen etwa CAPOZZOLI/ MC VEY (2000: 24) darauf hin, dass beispielsweise

neben der Erörterung mit Erwachsenen eine mögliche juvenile Strategie bei der individuellen Bewältigung von Konfliktsituationen über das medial beeinflusste Lernen besteht: *„One way to learn about resolving conflict is from books, movies, computer, games, or music. The alarming fact is that in many of these media, conflict is often resolved in a violent manner“*. Ein mögliches gravierendes Problem für die Psyche des Kindes oder Jugendlichen kann demzufolge darin bestehen, dass medial beispielhaft vorgegebene gewalttätige Handlungsmöglichkeiten nicht als Fiktion, sondern als realisierbar angesehen werden könnten. So stellen CAPOZZOLI/ MC VEY (2000: 24) für Vorkommnisse derartiger Art folgendes fest: *„In most of the cases of school violence, the perpetrator has been suspect of being significantly influenced by some type of media. Another fact about the media is that it may desensitize young people to violence“*.

Wenn also die Darstellung gewalttätigen Handelns in Medien unterschiedlichster Art - einhergehend mit einer diesbezüglich möglicherweise kindlichen und jugendlichen Desensibilisierung im Empfinden von Gewalt – zur Übernahme derartigen modellhaften Verhaltens führen kann, so wäre es im Sinne der Gewaltprävention sinnvoll, diesem Umstand durch beispielsweise einer schulischen Medienerziehung (vgl. Kap. 4.4.1) zu sowie einem (pädagogisch begründeten) gesamtgesellschaftlichen Diskurs zu begegnen. So plädiert etwa BOONEN (2009: 176) dafür, ausgesuchte Filme in der schulischen Erziehung gezielt einzusetzen: *„[Diese Art von Filmen] verdient een plaats in het onderwijs in een lessenreeks over de geweldsproblematiek in de wereld van vandaag“* (31). Dass allerdings auf verschieden hierzu existierenden Studien basierende gegensätzliche Ansichten bestehen, kann (in internationaler Hinsicht) zweifelsfrei angenommen werden: *„Although media specialists and the public in general believe that there is only a minor negative influence on children, there have been a number of studies to the contrary on the media's influence on aggressive acts“* (CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 24) beziehungsweise:

„Hoe dan ook is het wetenschappelijk bewezen dat onderdrukte agressie wordt geactiveerd door computerspelletjes en gewelddadige films; dat zijn geen oorzaken van agressie, maar ze kunnen die agressieve gevoelens wel in gang zetten“ (32) (BOONEN 2009: 176).

Zur Erklärung des Auftretens von Schülergewalt gegen Lehrer ließen sich überdies weitere (inhaltlich zum Teil ähnliche) biologische, soziobiologische, soziologische, psychologische beziehungsweise psychoanalytische Erklärungsmodelle in Einzelfällen heranziehen (vgl. hierzu BERGSMA/ VAN PETERSEN 2010: 20f und CAPOZZOLI/ MC VEY 2000: 17ff), die jedoch aufgrund verschiedener Faktoren wie etwa allzu hoher Spezifität, fraglicher wissenschaftlicher Überprüfbarkeit oder Überschneidungen mit den oben aufgeführten Erklärungsansätzen allesamt nicht weiter angeführt beziehungsweise vertieft werden können. Beispielhaft wird die Schwierigkeit der exakten Definition und Erklärung des Begriffs der Gewalt (vgl. Kap. 2.1) erneut anhand der Unterscheidung von Aggression, aggressivem Verhalten und Gewalt nach VRIENS (2006: 50f), wobei hier jedem einzelnen Teilbereich dieses unerwünschten Verhaltens gegenüber Mitmenschen eine andere jeweils Ursache zugewiesen wird, die Reaktion hierauf demnach auch in differenzierter Form zu erfolgen hätte:

„Agressie is een instinct, een aangeboren potentie en onverbrekelijk verbonden met de natuur van de mens. [...] Agressief gedrag is niet noodzakelijke uitkomst van een instinctmatige potentie in een omgeving die dat kennelijk toelaat. [...] Geweld is een cultuurprobleem en gewelddadig gedrag komt minder voort uit agressie dan uit culturele situaties die geweld toelaten of zelfs bevorderen. Cultuur kan een bron van geweld zijn [...]“ (33) (ebd).

Während das Potential für Aggression dieser Ansicht folgend als ein elementarer Bestandteil der menschlichen Psyche angesehen wird, kommt der kulturellen Situation einer Gesellschaft die entscheidende Rolle im Entstehen und Zulassen von Gewalt zu (ebd.); eine Feststellung, die letztlich die besondere Rolle in der Prävention von gegen Lehrer gerichteter Schülergewalt auch der Schule zuweist und somit ein Thema des (inter)nationalen pädagogischen Diskurses darstellt.

4. BEDEUTUNG IM (INTER)NATIONALEN PÄDAGOGISCHEN DISKURS

Im Folgenden wird dargestellt, welche unmittelbaren und mittelbaren Auswirkung Schülergewalt gegen Lehrkräfte auf das Schul- und Lehrerleben in unterschiedlichen Bereichen haben und in welcher Weise im (inter)nationalen pädagogischen Diskurs hierauf derzeit reagiert wird; ein solcher internationaler Diskurs findet vor allem in Europa unter dem Eindruck einer sich zunehmend angleichenden Gesetzgebung in unterschiedlichen Maße statt (MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP 2004: 9ff), aber auch diesbezügliche globale Bestrebungen lassen sich feststellen (STANDAERT 2003: 95ff sowie BOONEN 2009). Hierbei stehen die schulischen Bemühungen natürlich zunächst im Vordergrund, wenngleich auch verschiedenste Forderungen nach einer übergreifenden, gesamtgesellschaftlich getragenen Problemlösung erörtert werden (s. hierzu auch Kapitel 5).

4.1 Auswirkungen auf das generelle Schulleben

4.1.1 Bedingungen des Unterrichts und deren Verletzung

Zunächst sollte nochmals festgehalten werden, dass sich die Schule als ein gesellschaftliches (Sub-) System ansehen lässt, somit als einen Ort, der charakteristische Strukturen sowie Elemente jeglicher anderer (Sub-)Gesellschaften im Prinzip deutlich und nachvollziehbar abbildet (vgl. BAECKER 2008: 297ff). Es findet hier vor allem eine Interaktion des Subjektes „als sozial-kulturelle Form, in der das Individuum als körperliche und psychische Einheit zu einem gesellschaftlich verständlichen und akzeptablen Wesen wird“ (RECKWITZ 2008: 288) – in erster Linie also des Schülers - mit anderen Subjekten (somit vor allem Schülern, aber auch Lehrern) statt. Die Organisationsstruktur der Schule allerdings gibt den Interaktionsmodus der Subjekte miteinander zu einem Großteil vor; das System „Schule“ gestaltet aufgrund der ihm zugrunde liegenden inneren und äußeren Rahmenbedingungen die Interaktion der beteiligten Subjekte beziehungsweise Individuen somit maßgeblich mit. Die einer jeden Schule zugrunde liegende Struktur „als eine der Möglichkeit nach relativ dauerhafte Form [...], die prozesshaft-flüchtigen Geschehnissen in ihrem Ablauf Beschränkungen auferlegt und sie darüber reguliert“ (GRESSHOFF 2008: 284) bietet somit

Möglichkeiten der Gestaltung des sozialen Subsystems „Schule“ und damit zum Teil auch der Gesamtgesellschaft an. Es findet sich hier beispielsweise ein bestimmter gesellschaftlicher Zweck dieses Systems, der auf unterschiedlichen Ebenen und im Zusammenspiel unterschiedlicher Altersschichten seinen Ausdruck findet; es bildet zudem exemplarisch hierarchische Strukturen ab (politisch motivierte und teilweise anonymisierte Anweisungen von übergeordneten Instanzen beziehungsweise Institutionen – vgl. SCHIMANK (2008: 123ff) - werden über einzelne Vorgesetzte an in struktureller Hinsicht untergebene Individuen zur Umsetzung weitergegeben); dieser Prozess findet auch in der Schule seine Entsprechung. Als Voraussetzung für einen geordneten - das heißt einen nach in gängiger, favorisierter pädagogischer Hinsicht sinnvoll strukturierten - Unterrichtsablauf muss hier auf Schülerseite zunächst die Akzeptanz des Lehrers als (positiv besetzte) Autorität und weiterhin der gesamten Institution Schule als dessen Wirkungsbereich gelten können (vgl. VAN MOSSEVELDE 2008 und ders. 1999: 21). Dafür erscheint es notwendig, dem Lehrer über sein Wirken durch die Kinder und Jugendlichen gleichsam Autorität zugesprochen zu bekommen: „Der Begriff 'Autorität' bezieht sich auf die wertmäßige, aus freien Stücken vorgenommene Anerkennung einer Person [...]“ (PARIS 2008: 33; vgl. auch SCHWIND 2009: 213). Hierbei erscheint die Autorität „dem Autorität-Gläubigen in verschiedenen, häufig miteinander verbundenen Dimensionen existenziell überlegen“ (PARIS 2008: 33), eine Situation, die für die Schule auf Grund der übergeordneten Positionierung des Lehrers zweifellos zutrifft. Die Legitimation der Autorität liegt hierbei idealerweise auch in ihrer vorbildhaften Funktion begründet: „Die Autorität wird geachtet, weil sie allgemein akzeptierte Werte, ein Ethos, repräsentiert und eine Ordnung schafft, die dem Einzelnen Orientierung und Sicherheit bietet“ (ebd.).

Die äußere, das heißt strukturelle Gestaltung des Unterrichts darf hierbei nur dem Lehrer obliegen; er ist es schließlich, der aufgrund der pädagogischen Ausbildung und einer staatlich legitimierten Handlungsvollmacht bestimmte Lernschritte der Schüler individuell einschätzen kann und planen muss, ihm obliegt letztlich auch die Fürsorge über den Zuwachs an sozial bedeutsamen und fachlich-inhaltlichen Kompetenzen jedes einzelnen Schülers, die diese aufgrund eventuell altersbedingt ungenügender Reife nur mangelhaft einschätzen und akzeptieren können (dazu MASCHKE (2003: 20): „Fehlende

Lebenserfahrung und damit verbundene Antizipation veranlassen zu spontanen Entscheidungen und Handlungen“.) Ebenso äußert sich hierzu VAN MOSSEVELDE (1999: 21): „*Immers, hij is het die de kennis moet overdragen, hij is het die de klasfeer moet bewaken, hij is het die de organisatie in handen moet houden, hij heeft het gezag in de klas*“ (34) (sowie hierzu ders. 1999: 21ff). Hierbei muss die notwendige „autoritative Macht“ (vgl. VON TROTHA 2008: 169) des Lehrers gleichwohl nicht zur Übernahme sämtlicher „Wertmaßstäbe, Urteile und Meinungen der Person“ (ebd.) führen - die für den Besuch des Unterrichts zeitweilige Anerkennung einer gewissen Weisungsbefugnis des Lehrers ist jedoch auf Schülerseite wohl unbestreitbar vonnöten. Da „allen Formen von Macht und Gewalt [gemeinsam ist], dass sie eine Wirklichkeit hervorbringen, deren Pole die Erfahrung von Ohnmacht beziehungsweise Unfreiheit auf der einen und des Handelns und der Freiheit auf der anderen Seite sind“ (VON TROTHA 2008: 170), ist die Verdeutlichung und Erklärung der Funktion der verliehenen Macht auf Lehrerseite zumindest den älteren Schülern gegenüber stets notwendig und sollte dem Unterrichtsgeschehen prinzipiell zugrunde liegen. Wird diese in der Institution Schule angelegte Konzeption des gegenseitigen Umgangs miteinander von Schülern jedoch (mutwillig oder unreflektiert) verletzt, kann Unterricht nicht diejenige sinnvolle Wirkung entfalten, die ihm prinzipiell jedoch zukommen soll.

Da sich schulischer Unterricht in einem gewissem Maße Länder übergreifend ähnelt – das Prinzip der Erziehung und Wissensvermittlung ist zweifelsohne universell; ebenso tritt Gewalt im menschlichen Zusammenleben global auf (s. BOONEN 2009: 20ff) - muss es im Sinne eines (inter)nationalen pädagogischen Diskurses liegen, für das natürliche Entstehen und das fortwährende Andauern von Lehrerautorität (im oben beschriebenen, positiven Sinne) innerhalb der Schule zu sorgen; dies vermittelt einer entsprechenden Lehrerausbildung beziehungsweise ständigen -fortbildung und somit einer auch gleichzeitigen Kriminalprävention (unter Beachtung der unter Kap. 3.3 dargestellten Zusammenhänge). Doch nicht nur negative Folgen für das Unterrichtsgeschehen sind zu verzeichnen, das Schulklima in seiner Gesamtheit kann von den Auswirkungen der Schüलगewalt gegen Lehrer in eindeutig negativer Weise betroffen sein (hierzu auch BOONEN 2009: 263ff u. ders. 2006). Zunächst lässt sich in diesen Fällen eine allgemein rauere

Atmosphäre konstatieren, die immer auch negative Folgen für das Wohlbefinden der Schüler und Lehrer infolge der wechselseitigen persönlichen Bindung (vgl. Diagramme 8 u. 9) haben muss. Freiwillige oder besondere Aktivitäten innerhalb der Schulgemeinschaft können infolge der negativeren Stimmung zunehmend zum Erliegen kommen, ein freud- oder stimmungsvolles Schulleben hierbei verblasen. Auf Lehrerseite können sich bestimmte Hemmungen im alltäglichen Umgang mit Schülern oder aber auch deutliche Angst ausbreiten, die sich in negativen Folgen für die in jedem Beruf zu schützende eigene Gesundheit (s. unten) niederschlagen können.

Auf diesen Zusammenhang weist auch FELTES (2001: 119) hin, indem er die Wichtigkeit eines subjektiv sicheren Arbeitsumfeldes für das individuelle Lebensgefühl, welches immer auch in einem Zusammenhang zu kriminologisch bedeutsamen Phänomenen steht, betont: „Das subjektive Sicherheitsgefühl wird als wesentlicher Bestandteil dessen gesehen, was als 'Lebensqualität' in postmodernen Zeiten gehandelt wird. [...] [B]efriedigende [...] Arbeit [...] [trägt zu dieser Lebensqualität ebenso bei]“. Die Gesundheit von Lehrern und Schülern stellt ein überaus hohes Gut dar und sollte auch im Sinne einer Erfolg versprechenden Kriminalprävention bewahrt beziehungsweise gefördert werden: „Ein gutes Schulklima, eine gesunde Schule [...] erweisen sich als wichtige Faktoren für ein gesundes Aufwachsen. Dies wiederum scheint die beste Immunisierung [...] gegen Versuchungen im Bereich Kriminalität [...] zu sein“ (FELTES/ PUTZKE 2004: 533). Es besteht weiterhin die Gefahr, dass Lehrer ebenfalls zunehmend mit Gegengewalt auf gegen sie gerichtete Schülergewalt reagieren können und es somit zu einer sich quasi selbst verstärkenden Gewaltspirale kommen kann. Hierzu merkt FELTES (2001: 124) an: „Die Viktimologie hat längst erkannt, daß die Täter- und Opferrolle häufig austauschbar ist [...] und es vom Zufall abhängig ist, wer wann in welcher Rolle auffällt“. Für ein gelungenes schulisches Miteinander müsste es hierbei deshalb darauf ankommen, einen solchen Umkehrprozess prinzipiell zu vermeiden, Lehrer als Reaktion auf Schülergewalt nicht mit eigener Gewalt antworten zu lassen, im Gegenzug allerdings Schülergewalt mithilfe unterschiedlichster Maßnahmen präventiv zu verhindern oder ihr mit angemessenen Maßnahmen reaktiv zu begegnen. Nicht zuletzt kann ein sich möglicherweise langsam einschleichendes negatives Image der Schule aufgrund von Gewaltvorfällen

weitreichende Folgen für das weitere Schulklima haben; Gewaltphänomene könnten als in gewisser Hinsicht üblich für den betreffenden Schulstandort angesehen und das Problem auf diese Weise somit bagatellisiert und im ihrem Angang aufgrund der relativen Häufigkeit vernachlässigt werden. Eine derartige Entwicklung fände hierbei ihre analoge inhaltliche Entsprechung im Phänomen des für die Exekutive sowie Judikative existierenden faktischen Widerspruchs zwischen den Legalitäts- und Opportunitätsprinzipien (vgl. §§ 152, 160, 163 beziehungsweise 153 StPO).

4.1.2 Auswirkungen auf die Lehrerbefindlichkeit

Angenommen werden kann nun (wahrscheinlich) (SCHWIND 2009: 238, s. Kapitel 2) eine allgemeine Erosion der Lehrerautorität mit sich hieraus für Lehrer und Schüler ergebenden negativen individuellen sowie schließlich allgemein-schulischen Folgen. Als eine sich ergebende Folge können beispielsweise gesundheitliche Problematiken wie neuronale Leiden oder Erschöpfungszustände bei Lehrern auftreten (COMBE/ BUCHEN 1996, STEFFGEN/ EWEN 2007: 82 unter Berufung auf GOLDSTEIN/ CONOLEY 1997, TIESMAN 2008, UNTERBRINK u. a. 2008, SCHWIND 2009: 238), die es im Sinne der Erhaltung der individuellen Gesundheit sowie der optimalen Aufrechterhaltung des Schulbetriebs prinzipiell zu vermeiden gilt. Diese negativen Begleiterscheinungen der ständigen Konfrontation mit nicht erwünschten Schülerverhaltensweisen sind nach COMBE/ BUCHEN (1996: 289) nicht jedoch allein auf den psychischen Konfliktprozess in der Auseinandersetzung nur mit Schülern zurückzuführen, sondern sie lassen sich auch als „Summe eines geradezu chronischen Aufarbeitungsdefizits“ (ebd.) - somit einer gewissen Überforderung - verstehen.

Eine solche tritt dann ein, wenn es dem Lehrer nicht mehr gelingt, eigene persönliche, mit Stress belastete Situationen in der beruflichen Arbeit professionell aufzuarbeiten und sich ein Moment des inneren, gewissermaßen psychosomatisch angelegten Verbrauchs einstellt, den es jedoch im Sinne der Gewaltvermeidung zu vermeiden gilt: *„Regression analysis indicates that victimisation of teachers could be predicted by class oriented strain, time pressure and school environment“* (STEFFGEN/ EWEN 2007: 81). Der folgende negative Prozess kann sich hierdurch ergeben: „Der Umschlag von einer

euphorisierenden Belastung in negativen Streß schlägt sich auf der Ebene der Immunisierung gegenüber den besonderen Problemen und Befindlichkeiten der Schüler [...] wieder“ (COMBE/ BUCHEN 1996: 288), es ergibt sich somit eine Art Motivationsverlust für die tägliche Arbeit sowie sich hieraus ergebend eine geringere Bereitschaft, Schülern notwendige Anerkennung oder Wertschätzung zukommen zu lassen. Doch gerade diese an sich wünschenswerte Einstellung ist im Hinblick auf die von HEITMEYER (2009) geforderte, stetig zu erbringende hohe Anerkennung und Zuwendung den Kindern und Jugendlichen gegenüber unbedingt aufrecht zu erhalten um Gewalt gegen Lehrer somit in ebenso wünschenswerter Weise zu unterbinden. Das Problem der gesundheitlichen Belastung (eines jeden Individuums, somit auch des Lehrers) infolge der Konfrontation mit Gewalt lässt sich in diesem Zusammenhang durch unterschiedliche Studien (s. unten) belegen (vgl. SCHWIND (2009: 412f): „Die (personale) Kriminalitätsfurcht (Kriminalität als Stressor) hat inzwischen (vor allem als Großstadtproblem) ein alarmierendes Ausmaß erreicht“; s. auch WALGRAVE 1998). Die allgemeinen Negativfolgen von Stress werden in diesem Zusammenhang auch von METAAL/ JANSZ (1999: 235ff) ausführlich dargestellt. Nicht nur stellt die unmittelbare Gewalterfahrung eine besondere Problematik für den jeweiligen Lehrer dar, ein mögliches (verfrühtes) Ausscheiden aus dem Dienst oder eine verminderte Belastungsfähigkeit zieht unweigerlich weitere negative Folgeschritte nach sich. Die Erforschung der Folgen der Gewalterfahrung durch Schüler wird hierbei – auch in internationaler Hinsicht - zunehmend aufs Neue angestrebt, etwa in Vorhaben des NATIONAL INSTITUTE OF OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH (TIESMAN 2008). Bestehenden dortigen Vorabstudien zufolge kann durchaus wiederholt angenommen werden, dass sich das Lehrpersonal in den USA landesweit insgesamt täglich mit Gewalt gegen sich selbst konfrontiert sehen muss (ebd.); auf 1000 Lehrer kommen hierbei 39 gegen diese gerichtete Straftaten:

„Because of an increase in the prevalence of school-based policies aimed at reducing violence in youth and recent reports suggesting that teachers and other school staff may face daily threats of workplace violence. Recent data demonstrates that teachers experience 39 crimes per 1,000 teachers“.

Gleichzeitig kann angemerkt werden, dass eine besondere Problematik in der schweren Vergleichbarkeit jeglicher in unterschiedlicher Weise konzipierter

Studien liegt, das Nachverfolgen der Wirksamkeit bestimmter Präventionsprogramme zumindest mit großen Schwierigkeiten behaftet ist: *„It is not known if these programs have any effect on workplace violence rates in teachers and school staff“* (ebd). Gleichzeitig wird hier erneut auf die besondere Anfälligkeit des Lehrpersonals für unterschiedlichste, auf komplexe Weise entstehende Gewalterfahrungen in verbaler und nonverbaler Hinsicht hingewiesen und die Wichtigkeit der Unversehrtheit der Lehrerschaft aus pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Gründen verdeutlicht:

„The scant research available demonstrates that teachers [...] may be at an increased risk for theft of personal property, verbal threats of physical harm, bullying, abuse, physical assault, and injury. [...]. School violence is a complex issue, and studying workplace violence in the school setting has unique challenges. It is important to protect the health and safety of the professionals who educate and support our youth“ (ebd.).

Jeder Lehrer hat überdies die Aufgabe, beim Auftreten von gegen ihn gerichtete Gewalt prinzipiell in differenzierter Weise vorgehen (vgl. hierzu KÖRNER 2009: 8, der jedem adulten Straftäter in Analogie eine individuell zugeschnittene Maßnahme zugesteht), was eine bedeutende pädagogische und persönliche Aufgabe darstellt. Zum Einen ist er verpflichtet, sich bei derartigen (schweren) Vorfällen an bestimmte Dienstvorschriften zu halten, ist quasi seinem Amt mit den damit verbundenen Funktionen und besonderen auferlegten Verhaltensweisen verpflichtet, zum Anderen ist die Subjektivität des Schülerverhaltens, die sich gegen die eigene Person richtet, kaum ohne Weiteres auszublenden; dies ermöglicht eine individuellen Reaktion - so etwa vormals auslegbar nach dem HAMBURGISCHEN SCHULGESETZ (2006) § 49 (1) (inzwischen (2010) geändert in § 49 (8): „Über von Schülerinnen und Schülern begangene Straftaten informiert die Schulleitung grundsätzlich die Polizei“.):

„Sind von Schülerinnen und Schülern an der Schule Handlungen im Sinne strafrechtlicher Bestimmungen von einiger Bedeutung begangen worden, informiert die Schulleitung die Polizei, sofern dem nicht gewichtige pädagogische Gründe im Einzelfall entgegenstehen“.

Die Schwierigkeit besteht hierbei in der Vermeidung allzu großer Emotionalität mit unabsehbaren Folgen – doch gerade diese Folgen können das Ziel der

gegen Lehrer gerichteten Gewalt sein. Im Zuge der Reaktion auf unvorhersehbare Gewalttätigkeiten von hauptsächlich Schülern, aber auch Eltern oder Schulfremden gegenüber Lehrern (vgl. Kap. 2.7) bieten einzelne private Sicherheitsschulen in Deutschland (wie etwa beispielsweise in Hamburg, BAASCH 2005) spezielle Fortbildungen zur gezielten Selbststärkung und -verteidigung von Lehrern in ihrem Arbeitsumfeld an. Zugrunde liegt die Intention, über bestimmte psychologisch fundierte Kommunikationsmethoden eine Unterbrechung der Aggressionshandlung des Täters zu erzielen und darüber hinausgehend über das Beherrschen derartiger Techniken zu einem effektiven Selbstschutz zu befähigen (nach BAASCH 2005). Zunächst scheint dieses Vorhaben ein zweifelsfrei sinnvolles zu sein, wird der Lehrer doch in seiner Körperlichkeit klar gestärkt (die Wichtigkeit von Körpersprache im Schulalltag wurde bereits oben erläutert) und für extreme Konfliktsituationen vorbereitet. Mag diese Schulung für das private Umfeld im Sinne der Vermeidung von Kriminalitätsfurcht durchaus seine Berechtigung haben, wird für das schulische Arbeitsumfeld über das Einbringen derartiger Angebote unterschwellig jedoch das gegenteilige Gefühl der Schwäche der Institution Schule vermittelt – sie offenbart sich somit als nicht in der Lage, vollends für die Sicherheit am Arbeitsplatz zu garantieren.

Die möglicherweise unterschwelligen Auswirkungen auf die Lehrerspsyche müssen hier durch den (zu unterstellenden) Vertrauensverlust als letztlich eindeutig negativ bewertet werden. Wenngleich zwar bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen bestimmte schulische Reaktionen als notwendig erscheinen lassen, darf dies jedoch nicht im Umkehrschluss für die stückweise Übertragung der Verantwortung für die individuelle Sicherheit des Lehrpersonals auf dieses selber führen - dies muss weiterhin prinzipiell die Aufgabe des Staates mitsamt seinen Möglichkeiten sein und bleiben. Nicht unerwähnt bleiben sollte an dieser Stelle nochmals die Vermutung, dass Gewalt von Seiten der Schüler gegen Lehrer gleichzeitig auch bestimmte Formen von Lehrgewalt provozieren könnte, es in diesem Zusammenhang also zu einer reflektiven Weitergabe der Gewalt an die Schüler geben könnte (s. oben u. **Diagramm 8**). Nach SCHWIND (2009: 238) geben beispielsweise SCHUBARTH u. a. (1999: 112) „aufgrund von Schülerbefragungen in Sachsen und Hessen [an], dass 9% der Lehrer 'schon mal handgreiflich werden' und 32% 'einen vor der

ganzen Klasse blamieren“. Beide Verhaltensweise sind im Sinne der kriminologisch relevanten Prävention von Schülergewalt unbedingt zu vermeiden. Hierzu merken auch FELTES/ PUTZKE (2004: 533) folglich an:

„Man wird sicher nicht behaupten können, dass (falsches) Lehrerverhalten Jugendliche kriminell werden lässt, aber Zusammenhänge im Sinne von Verstärken subjektiver Marginalisierungsgefühle und dem Beschleunigen von Ausgrenzungsprozessen lassen sich durchaus herstellen; und beides sind Faktoren, die Jugendkriminalität begünstigen“.

4.2 Konzepte zur Gewaltreduktion in Deutschland

Bei der Diskussion zur Entwicklung hier tragender Präventionskonzepte sind eine ganze Reihe von Fragen als immerwährende Diskussionsgrundlage zu stellen: Nach den Ursachen von Gewalt als Form menschlichen Handelns, ihrer konkreten, reaktiven Eindämmung, ihrer Hinterfragung auf präventive Vermeidbarkeit sowie der möglichen Funktion der Schule im Prozess von Gewaltentstehung auf Schülerseite. Doch die Frage der möglichen nachhaltigen Ausgestaltung und Wirkung von Gewaltpräventionskonzepten ist insofern noch nicht gänzlich beantwortet, da sich Gewaltprävention inhaltlich kaum vollends eindeutig definieren lässt, der Terminus „Gewalt“ selbst ebenfalls nicht gänzlich unzweideutig definiert ist (vgl. SCHATZ 2005, SCHWIND (2009: 32): „Der Gewaltbegriff ist umstritten“, s. Kap. 2.1). So stellt sich ebenfalls die ständige Frage, welchen Teilbereichen von Gewalt anhand welcher Vorgehensweisen im (schulischen Kontext) besondere Beachtung zukommen sollte.

Nach WEIHMANN/ SCHUCH (2010: 71) wird in diesem Zusammenhang die Kriminalitätsvorbeugung „in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unterteilt. Dabei sind die primäre und tertiäre Prävention der Kriminologie zuzuordnen. Die Sekundärprävention will durch Strafnormen abschrecken“. Für den Bereich der Schule müssten gleichwohl alle drei Bereiche der Präventionsarbeit relevant sein: Primäre Prävention in dem Erfassen der Ursachen und zukünftigen Vermeidung derjenigen Umstände, die Gewalt gegen Lehrer generieren, sekundäre Prävention in dem Verhängen von bestimmten Sanktionen im Sinne von sowohl positiver als auch negativer General- und Spezialprävention (vgl. hierzu MOMSEN/ RACKOW 2004: 336ff) sowie schließlich Tertiärprävention mit dem Bemühen, Rückfällen von kindlichen und

jugendlichen Straf- beziehungsweise Gewalttätern ver hindernd entgegenzuwirken. Der Primärprävention allerdings kommt hierbei die größte Bedeutung zu; idealerweise stärkt sie das Rechtsbewusstsein der Bevölkerung (somit auch der Schüler) durch eine Verknüpfung unterschiedlichster gesellschaftlicher Teilbereiche wie etwa Sozial-, Wirtschafts- und Kulturpolitik (WEIHMANN/ SCHUCH 2010: 620). Diese Aufgabe ist breit gefächert:

„Angesprochen sind hier die Familie, der Kindergarten, die Schule, die Ausbildung, das Freizeitverhalten und das Fernsehen. Von Geburt an soll der Mensch durch Erziehung und vorgelebtes gutes Beispiel erlernen, dass ein sozial verträgliches Miteinander nur erreicht wird, wenn sich alle an die Regeln halten. Im Bereich der Primärprävention erfahren Ethik und Moral im sicherheitspolitischen Sinne speziell in Zeiten eines wirtschaftlichen Abschwungs eine Renaissance. Während die Moral die in einem Gesellschaftssystem relevanten Werte, Einstellungen und Haltungen als Rahmen skizziert, sorgt die Ethik für das Bewusstsein, nach diesen Werten zu handeln. Die Familie und alle Bildungsträger tragen hier eine besondere Verantwortung“ (ebd.).

Deutlich wird an dieser Stelle, dass erfolgreiche Prävention somit nicht allein auf den Bereich der Schule beschränkt sein kann, sondern sich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt (vgl. BODENBURG/ GLUBA/ PRASSE 2006: 28ff); die oben anklingende Forderung nach frühzeitiger Implementation ethischer Verhaltensformen findet sich beispielsweise in der Überlegung SCHWINDs (2009: 244) wieder, Benimm- beziehungsweise Ethikunterricht verstärkt an Schulen zu installieren (s. unten). Für das Gelingen der Vermeidung von genereller Schülerkriminalität ist also das erfolgreiche Zusammenarbeiten sämtlicher Gremien beziehungsweise Institutionen wie unterschiedlichen Behörden, Polizei, Justiz, Sozialdiensten, Medien, Schulen, Kirchen, Vereinen, Verbänden sowie Träger der Kinder- und Jugendhilfe (nach WEIHMANN/ SCHUCH 2010: 625) auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene (schließlich auch internationaler Ebene) erforderlich – was eine recht schwierige Aufgabe aufgrund verschiedener rechtlicher Barrieren darstellt. Hierbei sei erneut darauf hingewiesen, dass Bildung in Deutschland zudem Ländersache (u.a. GRUNDGESETZ Art. 74) ist, vereinheitlichte Programme schon aus diesem Grund schwer zu realisieren sein dürften.

4.2.1 Schülerstreitschlichtungsprogramme

Das im Bereich des sozialen Lernens angesiedelte Programm der Schülerstreitschlichtung ist inzwischen – beispielsweise in Hamburg etwa seit Beginn des Jahres 2000 (FONTAINE/ KAEDING/ NÖLLENBURG 2010: 1) - an zahlreichen bundesdeutschen Schulen etabliert und findet sich hierbei in ganz unterschiedlichen Schulformen, von der Grundschule (GUGEL 2008) über die Haupt- und Realschule bis hin zum Gymnasium. Wesentliches Kennzeichen dieser primär schülerzentrierten Form der Auseinandersetzung mit Gewalt ist das sich eigenverantwortlich regulierende Schlichten von Schülerstreitigkeiten durch von zuvor qualifizierten Mediatoren (wie etwa Lehrern oder Sozialpädagogen in der pädagogischen Vorbildrolle) ausgebildeten Schülerstreitschlichtern. Hierbei zielt das Erziehen der Kinder und Jugendlichen zum deeskalierenden Umgang mit Aggression und Gewalt (hierzu auch ROSENBERG 2003) zwar in erster Linie nicht auf eine mit Erwachsenen korrespondierende Ebene ab – vielmehr vollzieht sich die Regulation des Konflikts in einem weitgehend schülerzentrierten Prozess – dennoch stellt das Erlernen des Umgangs mit Gewalt(potentialen) für jeden einzelnen Schüler eine wichtige Erfahrung und Schulung im Umgang mit Erwachsenen dar. Auf diese Weise kommt es zu einer fortwährenden, sich intrinsisch vollziehenden Reflexion und einer damit einhergehenden gleichzeitigen, pädagogisch gewünschten Zurücknahme des eigenen Gewaltpotentials. Erlernte Muster der Gewaltkontrolle und des Lösens von Konflikten können auf diese Weise permanent abgerufen und nutzbringend für den schulischen Alltag angewendet werden.

Erlernte Gewaltvermeidung kommt somit dem gesamten Schulleben zugute, resultiert auch in einer deutlichen Gewaltvermeidung dem Lehrpersonal gegenüber. Dies betrifft nicht nur das Verhältnis den Mediatoren gegenüber, deren Kontakt zu den Schülerstreitschlichtern selbst als vorgelebte Gewaltprävention angesehen werden kann, sondern auch allen anderen Mitgliedern eines Kollegiums. Hierzu merken FELTES/ PUTZKE (2004: 533) an, dass „[...] konstruktives, die Persönlichkeit des Jugendlichen stärkendes Lehrerverhalten positive Effekte haben [kann], insbesondere dann, wenn es durch Konfliktvermeidungs- oder Streitschlichter-Projekte unterstützt wird“.

4.2.2 Anti-Gewalt-Trainingsprogramme

Bei dem in Hamburg seit 2010 entwickelten sogenannten „*cool in school*“ – Projekt (LUDWIGSHAUSEN/ BÖHM 2010) handelt es sich um ein spezielles Trainingsprogramm für explizit gewalttätige männliche Schüler, die sich gegenüber üblichen schulinternen Ordnungsmaßnahmen wie bestimmten Handlungsaufgaben oder förmlichen Verweisen als resistent erwiesen haben beziehungsweise durch wiederholte schwerwiegende Regelverstöße innerhalb des Schulbetriebs aufgefallen sind. Die wesentliche Aufgabe des Programms besteht darin, diese Schüler mit ihrem nicht schulkonformen und in dieser Hinsicht unakzeptablen Verhalten zunächst zu konfrontieren und über die möglichst erfolgreiche empathische Auseinandersetzung mit der Opferrolle Rechtfertigungsmuster für ihre Taten aufzubrechen und diese schließlich nachhaltig zu negieren (hierzu auch GOOSSENS 2008: 79 mit Bezug auf OLWEUS 1989). Als derartige mögliche Rechtfertigungsmuster können hierbei nach LUDWIGSHAUSEN/ BÖHM (2010: 1) „die Ablehnung von Verantwortung [...], die Umdeutung und/ oder Verneinung des Unrechts [...], die Bagatellisierung des Ablaufs und/ oder der Folgen [...], die Verdammung der Verdammten [...], die Berufung auf höhere Instanzen oder Werte [...]“ gelten.

Das Trainingsprogramm zielt weiterhin darauf ab, eigene - für ein möglichst friedvolles Schulleben als offensichtlich falsch geltende - Handlungsweisen nach erfolgreicher Erkenntnis zukünftig erfolgreich zu vermeiden, dies basierend auf unterschiedlichsten, sozialpsychologisch fundiert angelegten Verhaltenstrainingsmethoden. Die Notwendigkeit für derartige Programme unterstreicht auch HÜTHER (2009): „Jungs brauchen stabile Bindungen und Aufgaben, an denen sie wachsen können. Und wir müssen sie vor ungünstigen Rahmenbedingungen schützen“. Die Erfolge dieses Programms werden als durchaus ansprechend beschrieben (LUDWIGSHAUSEN/ BÖHM 2010: 4). So sei etwa durch die Anhebung der individuellen Frustrationstoleranzgrenze sowie die Besinnung auf sozialverträgliche mitmenschliche Umgangsformen die Gewaltbereitschaft der relevanten Schülerklientel signifikant gesunken, es träten zudem durch die gesteigerte Konzentrationsfähigkeit deutlich weniger schwerwiegende Unterrichtsstörungen oder Gewaltvorfälle auf (ebd.); weiteren Trainingsprogrammen liegen ähnliche Zielsetzungen zugrunde.

4.2.3 Verschiedene weitere Programme

Ein weiteres, auch für die Arbeit mit gewaltbereiten oder gewalttätigen Schülern konzipiertes Trainingsprogramm ist das so genannte „Mentorenprogramm“ (beispielsweise LANDESREGIERUNG BADEN - WÜRTTEMBERG 2000: 14, ZENTRALE GESCHÄFTSSTELLE POLIZEILICHE KRIMINALPRÄVENTION 2005: 34) in variierenden Ausgestaltungen (vgl. hierzu HÜTHER 2009 u. WIERTH/ASLAN 2003 zur Bedeutung der speziell männlichen Vorbildfunktion). Hierbei findet eine Reflexion charakteristischer schülerspezifischer Gewaltdelikte - auch Lehrern gegenüber - mithilfe von ehemaligen, zum Teil selbst delinquenten Schülern, nun jedoch im Alltagsleben integriert-unauffälligen, jetzt als Mentoren fungierenden (Jung-)Erwachsenen sämtlicher Bevölkerungsgruppen statt. Das Ziel besteht hierbei darin, Jugendliche von der letztlichen Ausweglosigkeit dauerhaft gewalttätigen Handelns zu überzeugen und ihnen dies über die Verdeutlichung der konkreten (kriminellen) Biographien ihres Gegenübers zu verdeutlichen. Maßgeblich hierbei ist die Annahme, über gewöhnliche(re) Programme schwer erreichbare (ältere) Schüler mit bestimmten problematischen sozialen Verhaltensformen quasi mit Ihresgleichen zu konfrontieren, ihnen somit die Möglichkeit zu geben, sich in die Biografie des Gegenübers hineinzusetzen und hierbei Konsequenzen des eigenen Handelns in negativer und positiver Hinsicht nachzuvollziehen. HÜTHER (2009) formuliert hierzu pointiert Folgendes: „Ein Teil der Jungs bleibt auf der Strecke. Die erfolgreichen landen in gesellschaftlich akzeptierten Positionen. Die anderen enden als Landstreicher, Drogenabhängige, Kriminelle, Schläger“. Neben den hier dargestellten (Gewaltpräventions-)Konzepten existieren außerdem zahlreiche weitere ähnliche derartige Programme, die sich jedoch inhaltlich und konzeptionell überschneiden beziehungsweise nur regional bedeutsame Abweichungen darstellen und deshalb ausgespart bleiben können; hierzu existieren einige – auch (inter)nationale - Publikationen (vgl. JOHR 2006, KESSLER/ STROHMEIER 2009, GALENKAMP 2009 u. a.).

4.3 Internationale Konzepte zur Gewaltreduktion

Im Folgenden werden bestimmte ausgewählte internationale Konzepte zur Reduktion von Schülergewalt gegen Lehrer vorgestellt; hierbei liegt der Schwerpunkt auf denjenigen Maßnahmen, die sich im Vergleich zu den oben

vorgestellten Konzepten grundsätzlich unterscheiden - die zusätzliche, den deutschen Maßnahmen prinzipiengleiche Implementation derartiger Programme an internationalen Schulen kann aufgrund eines pädagogischen Diskurses sowie der Notwendigkeit breit gefächerter Maßnahmen angenommen werden.

4.3.1 Modelle der Reaktion

Wie oben bereits angeführt, kann bei fehlender gesellschaftlicher Unterstützung beziehungsweise offensichtlicher Hilflosigkeit im Umgang mit Gewalt gegen Lehrer die Institution Schule nur auf einzelne individuelle Konzepte ausweichen. Ein solches ist beispielsweise 2009 mit dem „*Veilige Publieke Taak Onderwijs*“ (35) (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 2) entwickelt worden. Das Ziel dieses Programmes besteht darin, aggressives Verhalten von Schülern deutlich zurückzuweisen und somit das Nachgehen der Lehrerarbeit in einem gewaltfreien Rahmen zu ermöglichen (ebd.). Hierzu wurden acht Hauptregeln beziehungsweise Anweisungen für den täglichen Arbeitsprozess aufgestellt, die letztlich klar strukturiert eine Art Handreichung darstellen (ebd.); das Spektrum reicht hierbei von der eingehenden Verdeutlichung von schulischen Normen den Schülern gegenüber, der schrittweisen, anfänglichen raschen Meldung und Registrierung des Vorfalls bis hin zur Anzeige bei der Polizei sowie Einwirkung auf den Täter und der nachsorgenden Opferbetreuung (ebd.):

„Draag uw schoolnorm van acceptabel gedrag uit. Bevorder dat personeel elk voorval van agressie en geweld meldt. Registreer alle incidenten van agressie en geweld. Train het onderwijspersoneel in het voorkomen van en omgaan met agressie en geweld. Reageer binnen 48 uur richting de dader. Bevorder dat werknemers aangifte doen en/of geef strafbare feiten (zoals fysiek geweld en bedreiging) zelf aan bij de politie. Verhaal de schade op de dader. Verleen nazorg aan onderwijspersoneel dat slachtoffer is van agressie en geweld“ (36).

Hierbei handelt es sich - objektiv betrachtet - um eine in erster Linie weitgehend reaktive Methode in dem Bestreben, über konsequente Folgehandlungen Gewaltvorfälle disziplinarisch im Zusammenspiel von Schule und Gesellschaft (hier in Form einer mit ihr kooperierenden Institution wie der Polizei) in Form von Spezialprävention (vgl. MOMSEN/ RACKOW 2004: 337) individuell zu ahnden, aber auch über die implizite Verdeutlichung von Strafmaßnahmen einen erhofften positiven Effekt auf das zukünftige Verhalten der Gesamtheit

der Schüler zu erzielen – somit in Form von Generalprävention (vgl. MOMSEN/RACKOW 2004: 338). Auf Reaktion zielen in ähnlicher Weise auch die Handreichungen des VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING (2011) in Belgien hin; Schülergewalt gegen Lehrer wird hier zunächst primär über vorbildhaftes, gewaltloses Verhalten zu verhindern versucht (ebd.): *„Als leerkrachten en opvoeders niet telkens snel reageren, wordt geweld een probleem. Maar ze kunnen geweld ook voorkomen. Door geweldloos op te voeden bijvoorbeeld“* (37). Weitere sechs Anweisungen für den Umgang mit Gewalt zielen jedoch auf eher modellhafte Handlungen ab, die die vermuteten möglicherweise auch Ausschlag gebenden weiteren eigentlichen (sozialen, gesamtgesellschaftlichen) Ursachen (s. Kap. 3.3) nicht berücksichtigen und insofern die Unvorbereitetheit auf Lehrerseite verdeutlichen; die Hilflosigkeit der Schule wird insofern hier indirekt zugegeben und Handlungsoptionen an andere Institutionen verwiesen (ebd.):

„Zorg voor een time-out: neem eerst de bedreiging van het moment weg en zoek naar een gemeenschappelijk veiligheidsgebied [...]. Zoek naar de echte oorzaak in een open (niet bestraffend) gesprek [...]. Maak duidelijk wat kan en wat niet kan. Gebruik daartoe bij voorkeur ik-boodschappen [...]. Luister naar zijn argumenten [...]. Straf nooit het kind, maar zijn gedrag. Zorg ervoor dat de straf zo natuurlijk mogelijk aansluit bij het gedrag [...]. Probeer ook (lichaams)taal goed te interpreteren. Sommige leerlingen komen misschien agressief over, maar bedoelen het niet zo [...]. De school kan zeker niet alles oplossen. Als agressie een probleem wordt, zoek je het best deskundige hulp“ (38).

Der Aspekt des „time-outs“ als rasche Unterbrechung des Konflikts wird hierbei auch von VAN MOSSEVELDE (1999: 120f) hervorgehoben. Aufschlussreich ist jedoch einerseits das Zugestehen des Entstehens von Gewalt in einem vermuteten anderen als dem aktuellen situativen Kontext (*„Zoek naar de echte oorzaak in een open (niet bestraffend) gesprek“* [...]) (38.), andererseits das Festhalten am raschen Bestrafen der nicht erwünschten Handlung (*„Straf nooit het kind, maar zijn gedrag. Zorg ervoor dat de straf zo natuurlijk mogelijk aansluit bij het gedrag“* [...]) (38.), eine Vorgehensweise, die sich prinzipiell widerspricht beziehungsweise die offen zugestandenen eigentlichen Ursachen unverändert erscheinen lässt, was die – bereits mehrfach erwähnte – Hilflosigkeit auf Seiten

der Lehrerschaft verdeutlicht (eine eingehende Anweisung für den Einsatz von schulischen Strafen findet sich ebenfalls bei VAN MOSSEVELDE 2009: 144f). Für den Bereich der allgemeinen Jugendkriminalität merken FELTES/ PUTZKE (2004: 529) in Analogie zu dieser Situation schließlich kritisch an:

„Die Protagonisten derartiger Argumentationsmuster versuchen zu vermitteln, dass es sich um ein bedeutsames gesellschaftliches Problem handelt, das man mit repressiven, polizeilichen und strafrechtlichen Mitteln in den Griff bekommen kann. Dabei ist bereits die Grundannahme, gesellschaftliche Probleme mit dem Strafrecht zu lösen, mehr als fraglich“.

Für den Fall des geringen Erfolges der Methoden der empfohlenen Handreichung beziehungsweise des Eintretens von Gewaltvorfällen empfiehlt das niederländische CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID (2011: 3) die Kontaktierung der Polizei nach vorhergehender Informierung der Eltern, dies auch über die Initiative der Schulleitung, sofern sich das Opfer hierzu nicht in der Lage sieht; Maßnahmen, die ebenfalls deutlich auf Reaktion, weniger auf Prävention basieren und deshalb die weiteren ursächlichen Probleme nicht ausreichend berücksichtigen:

„Op basis van de aangifte kan vervolging plaatsvinden. Het komt voor dat het slachtoffer wel aangifte wil doen, maar daar zelf psychisch of fysiek niet toe in staat is. De schoolleiding kan dan, met een schriftelijke volmacht van de werknemer, namens hem of haar aangifte doen. Voordat het slachtoffer – of de school namens het slachtoffer – aangifte doet tegen een leerling, moeten eerst de ouders van de betreffende leerling worden geïnformeerd. Slachtoffers zien soms bezwaren om aangifte te doen. Ze willen het incident niet te zwaar maken, zijn bang voor represailles of willen liever geen ‘gedoe’ met justitie. Begrijpelijke bezwaren, maar de schoolleiding zou er bij het slachtoffer op aan moeten dringen om toch aangifte te doen“ (39) (ebd.).

Dass es möglicherweise nicht zur Aufdeckung sämtlicher Gewaltvorfälle infolge persönlicher Hemmschwellen der betroffenen Lehrer kommt und insofern die statistische Erfassung einer starken subjektiven Filterung mit einer zwangsläufigen Verfälschung der tatsächlichen Häufigkeit unterliegt, wird auch hier erneut deutlich (*„Slachtoffers zien soms bezwaren om aangifte te doen. Ze willen het incident niet te zwaar maken, zijn bang voor represailles of willen liever geen ‘gedoe’ met justitie“ (39).*). Es muss deshalb auch im Sinne eines

pädagogischen Diskurses liegen, derartigen Hemmschwellen mit weitreichenden negativen Folgen über eine entsprechende Schulung präventiv zu begegnen, sofern sich diese Art des Vorgehens gegen Schülergewalt (nach jeweiliger pädagogischer beziehungsweise schulisch-juristischer Ausrichtung) zunehmend als praktikabel und deshalb plausibel erweisen sollte; zumindest beachtet eine solche Methodik kaum eventuelle angebrachte gesellschaftliche Modifikationsnotwendigkeiten und ist somit leicht umsetzbar, stellt gleichsam aber eine bloße Weitergabe der Problematik dar.

4.3.2 Modelle der Prävention

Ein dagegen deutlich abweichendes, klar präventives Programm zur Reduzierung von allgemeiner Schülergewalt beziehungsweise Schülergewalt gegen Lehrer wird beispielsweise in Brasilien nach Maßgabe und Empfehlungen der UNESCO sowie des nationalen Bildungsministeriums praktiziert (JORNAL DA CIÊNCIA 2004). Hierbei werden im Zuge der Einbindung des gesamten schulischen Umfeldes (bestimmte am Programm Teil habende) Schulen an festgelegten Wochenenden für verschiedene kulturelle und sportliche Aktivitäten mit den beteiligten Schülern, Eltern oder aber der gesamten Gemeinde geöffnet (ebd.). Dabei könne ein statistischer Rückgang in der Erfassung von Sachbeschädigung (um 29 %) und Gewalt gegen Personen (Schüler und Lehrer) (um 27 %) verzeichnet werden (ebd.):

„Um programa que tem apresentado resultados positivos na diminuição da violência é o Escola Aberta, elaborado pela Unesco em parceria com o MEC (Ministério da Educação), que mantém as instituições abertas nos finais de semana e promove atividades culturais e esportivas para alunos, pais e para toda a comunidade. [...] A violência contra o patrimônio havia diminuído 29 %, e a violência contra a pessoa tinha sido reduzida em 27 % nas escolas“ (40).

Der implizite pädagogische Ansatz zeigt hier, dass in präventiver Form über die Einbeziehung möglichst weitreichender gesellschaftlicher Ebenen (vgl. WEIHMANN/ SCHUCH 2010) versucht wird, kriminologisch bedeutsame Gewaltphänomene entscheidend zu reduzieren. Es liegt also ein ganz unterschiedliches Gewaltreduktionsmodell im Gegensatz zum zuvor angeführten, eher reaktiv angelegten niederländischen beziehungsweise belgischen Ansatz vor, der prinzipiell nur konkrete Handlungsschritte auf

erfolgte Taten anbietet. Beide Handlungsweisen erscheinen aus der jeweiligen gesamtgesellschaftlichen und pädagogischen Situation als dennoch durchaus sinnvoll. Sofern – wie erwähnt - eine der Hauptursachen für das Aufkommen von Gewalt gegen Lehrer an brasilianischen Schulen in sozialer Ausgrenzung der betreffenden Schüler begründet liegt, so stellt das Mittel der Öffnung der Schule sowie der Einbeziehung des gesamten sozialen Umfeldes eine probate Methode dar, soziale Ausgrenzung zunächst temporär zu minimieren. Scheint jedoch soziale Ausgrenzung nach gesamtgesellschaftlicher (hier niederländischer oder belgischer) Ansicht nicht vorzuliegen, so stellt die Methode der konventionellen Reaktion auf Schülergewalt mithilfe schulbeziehungswise strafrechtlicher Mittel (in Form von Handreichungen oder Anzeigen) in dieser Hinsicht das vermeintlich einzige Mittel dar. Die relative Unwirksamkeit dieser letztgenannten Vorgehensweisen allerdings zeigt sich in dem fortgesetzten Vorkommen derartiger Phänomene, entsprechende erzieherische Mittel scheinen somit nicht vollends zu überzeugen.

4.4 Weitere grundlegende Handlungsoptionen

4.4.1 Schulische Aufgaben

Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Häufigkeit des Fehlens des Schülers im Unterricht und dem Auftreten kriminellen Verhaltens (auch mit dem möglichen Effekt der Entwicklung von bestimmten Gewaltformen gegen Lehrer) (SCHWIND 2009: 230). Eine wesentliche Zielsetzung der in diesem Zusammenhang schulischen Gewaltprävention besteht demzufolge in dem konsequenten Vermeiden beziehungsweise Ahnden des Fernbleibens vom Unterricht (FUNK 2000: 28). Zwar besteht prinzipiell eine Nachfragepflicht auf schulischer Seite, diese wird jedoch möglicherweise häufig nicht konsequent oder nachhaltig genug ausgeübt - ansonsten wäre dieses Phänomen zwangsläufig nicht existent. Würden sämtliche Schüler sämtlicher Schulen stets ihrer Schulpflicht nachkommen, könnten derartige kriminologisch bedeutsame Zusammenhänge nicht festgestellt werden. Es scheint die Schule in diesem Punkt somit überfordert zu sein, den anzunehmenden Verwaltungsaufwand sachgerecht umzusetzen. In diesem Sinne wäre ein rascherer Prozess vonnöten, möglicherweise zentralisiert umgesetzt unter Einbeziehung bestimmter staatlicher Institutionen oder Verwaltungseinrichtungen.

Im Rahmen der pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten schulischen Handelns kommen der Schule bestimmte weitere Präventionsfunktionen zu. Als wünschenswert und sinnvoll erscheint hier die Etablierung einer gezielten Medienerziehung (SCHWIND 2009: 244, vgl. BOONEN 2009), um Schüler sensibler und bewusster für den Umgang mit beispielsweise Gewalt verherrlichenden Abbildungen beziehungsweise Videos zu machen. Weiterhin könnte eine Art Rechtskundeunterricht in höheren Klassenstufen Schüler auf die Folgen unachtsamen Gebrauchs derartigen Materials aufmerksam machen sowie die strafrechtlichen Auswirkungen von (psychischer) Gewalt verdeutlichen. Die von SCHWIND (2009: 244) angeregte Einführung von „Benimmunterricht“ beziehungsweise Notengebung für gesellschaftlich angebrachte und in der Schule zu vermittelnde soziale (ethisch akzeptierte) Verhaltensformen findet sich in Grundzügen bereits beispielsweise in den Lehrkonzepten Hamburger Primarschulen; bestimmte einzelne soziale Kompetenzen werden im Zeugnis kategorisiert aufgeführt und vermerkt. Eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung eines möglichst gewaltfreien und sozial verträglichen schulischen Miteinanders kommt überdies der jeweiligen Schulleitung zu. Sie ist es, die über den ihr zugewiesenen Handlungsspielraum (KARSTANJE 2000: 191ff u. KRÜGER 2000: 221ff) bestimmte deeskalierende Prozesse in Gang setzen und steuern kann; ein probates Mittel ist hier etwa die Erhöhung der Lehreranzahl in den Pausen (SCHWIND 2009: 245), um über die gezeigte Präsenz ein gewisses ambivalentes Gefühl der Beaufsichtigung und Beobachtung auf Schülerseite zu erreichen. Ein differenziert gestalteter Schulhof mit etwaigen Ruhearealen oder der Möglichkeit zum spielerischen Abbauen von aufgestauten Spannungen ist nach SCHWIND (2009: 245) in jedem Falle empfehlenswert, spricht womöglich jedoch eher jüngere Schüler an. Älteren Schülern müsste in Ergänzung hierzu in den Pausen die Möglichkeit gegeben werden, altersgemäße Erholungsmöglichkeiten wie etwa spezielle Pausenfreizeiträume nutzen zu können.

Dem Tragen von Schuluniformen (SCHWIND 2009: 245) - wie in vielen europäischen und außereuropäischen Ländern üblich – oder aber bestimmter Schulkleidung (BROSE 2005) in weniger normierter Ausprägung liegt der Gedanke zugrunde, über das Präsentieren von Einheitlichkeit das schulische Gemeinschafts- und Identifikationsgefühl zu stärken und somit die Gefahr des

Abweichens von sozialen Standards zu vermeiden; Schulkleidung bietet den Vorteil, über das Anlegen der „Arbeitskleidung“ die Wertigkeit der Schule zu erhöhen und über diese intrinsische Erhöhung der Bedeutung des Schulbesuchs eine gewisse nachhaltige Achtung auch vor dem Lehrpersonal zu erzeugen. Der schulischen Kooperation mit Sportvereinen kommt ebenfalls eine große Bedeutung zu (SCHWIND 2009: 246); Sportvereine erfüllen unter anderem die wesentlichen, zum Teil auch in kriminologischer Hinsicht nicht unbedeutenden Funktionen der Kenntnisnahme von und Implikation bestimmter Regeln und Normen sowie Knüpfung von sozialen Kontakten mit dem Effekt der emotionalen Stabilität und Ausgeglichenheit. Ebenso wie der Schulleitung eine tragende Rolle in der Gestaltung eines gewaltfreien Umfeldes zukommt, trifft dies natürlich auch auf jede einzelne Lehrkraft zu: *„School administrators and teachers have legal and moral obligations in both violence prevention and student protection“* (CAPOZZOLI/ MC VEY 200: 29). Auch sie verfügt über einen gewissen Spielraum in der Ausgestaltung und Einhaltung der schulischen Regularien sowie des Umgangs der Schüler untereinander und des Umgangs mit ihr selber. Als Basis für einen positiven gemeinschaftlichen Schüler- und Lehrerumgang miteinander gilt das verbindliche Vereinbaren und Einhalten von Klassenregeln (SCHWIND 2009: 247), nach WEIHMANN/ SCHUCH (2010: 629) besonders solchen, die sich eindeutig und klar gegen Gewalt (auch gegen Lehrer) richten:

„Neben menschlicher Zuwendung benötigen Kinder vor allem in Risiko- und Gefährdungssituationen deutliche vorbeugende Signale (Verbote), damit ihre Persönlichkeitsentwicklung gefördert wird. Sie müssen auf Fehlverhalten ausdrücklich hingewiesen und aufgefordert werden, dieses abzustellen. Nur wer bereits im Kindesalter lernt, die Rechte anderer zu respektieren, rücksichtsvoll zu sein und für andere einzutreten, der wird das auch als Erwachsener beherzigen“.

Im Sinne einer nachhaltigen, auch für andere Gesellschaftsbereiche relevanten Gewaltprävention kommt der Akzeptanz von bestimmten Regeln auf Schülerseite in der Schule große Bedeutung zu. „Es bestehen Auffälligkeiten zwischen Regelresistenz in der Schule und Gewaltbereitschaft“ (KAUERHOF 2009 in WEIHMANN/ SCHUCH 2010: 629; vgl. hierzu auch SCHWIND 2009: 230). Etwaige Gewaltvorfälle sollten gleichwohl nicht zur Stigmatisierung des Täters

führen, sondern Gewaltvorfälle gemeinsam besprochen und reflektiert werden (vgl. Kap. 4.3.1). Im Sinne eines Täter-Opfer-Ausgleichs (der auch in der Konzeption der Schülerstreitschlichtung eine Rolle spielt, vgl. GUGEL 2008) ist es sinngemäß sodann wohl wichtig, begangenes Unrecht auszugleichen, um das Bewusstsein für begangenes Fehlverhalten zu schärfen. In diesem Zusammenhang erscheinen begründete positive Rückmeldungen an auffällig gewordene Kinder sinnvoll, um die gewünschte Normentreue zu stabilisieren. Allgemeinen Kennzeichen oder Bestandteilen eines gesundes Schulklimas beziehungsweise einer gesunden Schule wie etwa attraktiver Unterricht in vielerlei Hinsicht sowie das Durchführen von gemeinsamen Aktivitäten der gesamten Klasse kommen ebenfalls präventive Funktionen zu (SCHWIND 2009: 247). Schließlich wäre es sogar denkbar, Eltern am Unterricht zu beteiligen (vgl. WILLIAMS 2010), um ihnen ein Gefühl für die schwierigen Momente des Unterrichtens zu vermitteln oder gar im Falle der Aggression durch das betreffende eigene Kind ihnen einen Teil der Erziehungsaufgaben zu übertragen, sofern die Lehrkraft in bestimmten Momenten hier Unterstützung benötigt. Deutlich wird zudem auch die Forderung nach individuellen Zugängen und Lösungen von Gewaltproblematiken. Nach KÖRNER (2009: 6) lassen sich Gewalttäter in verschiedenen Kategorien subsumieren beziehungsweise es liegt eine solche Kategorisierung nach psychologischen Erkenntnissen vor, um Gewalttäter in ihrer Differenziertheit einordnen zu können – dies mit dem Hintergedanken, bestimmte individuell zugeschnittene, pädagogische Handlungsperspektiven offerieren und auf diese Verschiedenartigkeit entsprechend reagieren zu können:

„Es liegt auf der Hand, dass solche typologischen Unterscheidungen für die Frage nach geeigneten pädagogischen Strategien von großer Bedeutung sind. Denn der Affekttäter muss lernen, seine Wut zu kontrollieren [...]. Der instrumentelle Täter soll ein moralisches Bewusstsein entwickeln [...] und vermutlich wird er das nur tun, wenn er im Pädagogen ein Vorbild findet, mit dem er sich identifiziert. Der 'intrinsische' oder 'Frustr-Täter' hingegen bedarf einer pädagogischen Strategie, die eine tiefverwurzelte Störung seiner Persönlichkeit berücksichtigt“.

Auch FELTES/ PUTZKE (2004: 531) teilen diese Forderung und erachten es als wichtig, in individueller Weise auf kriminell gewordene beziehungsweise

gewalttätige Jugendliche einzugehen und eine Unterscheidung hinsichtlich der Schwere der individuellen Verfehlungen vorzunehmen: „Es kann [...] wichtig sein, bei der Reaktion auf abweichendes Verhalten Jugendlicher zu unterscheiden zwischen Tätern, die ein- bis dreimal auffällig werden und solchen, die als Mehrfachtäter angesehen werden müssen“. In diesem Zusammenhang gibt auch JOHR (2006) wieder: „Die hohe Gewaltbereitschaft geht immer nur von einem zahlenmäßig kleinen Schüleranteil aus“. Im Sinne der Prävention von Gewalt gegen Lehrer wird somit erneut mehrfach die Forderung nach auf den betreffenden Schüler individuell zugeschnittenen Handlungsoptionen beziehungsweise -konzepten deutlich, die neben allgemeineren präventiven wie reaktiven Konzepten im Sinne der oben beschriebenen Maßnahmen Bedeutung erlangen sollen.

4.4.2 Gesellschaftliche Aufgaben

Um das Problem der Gewalt gegen Lehrer nicht nur kurzfristig, sondern auch nachhaltig minimieren zu können, lassen sich ganz unterschiedliche Handlungsoptionen diskutieren. Die Aufstellung und Veränderung der Rahmenbedingungen der schulischen Organisation (Organisation hier nach TACKE (2008: 212) „als (rationales) Mittel zum Erreichen eines Zwecks aufgefasst [...]“ - also auch des Zwecks der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als Vorbereitung für die Aufnahme in die – adulte - Gesamtgesellschaft) ist eine genuin gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die äußere Organisation des Systems Schule wird bildungspolitisch vorgegeben. Bestimmte Modifikationsmöglichkeiten wären demnach im (inter)nationalen pädagogischen Diskurs zunächst hier auszuloten und später aufgrund der Universalität von Gewaltvorfällen gegen Lehrer letztendlich auch global zu diskutieren beziehungsweise – sofern möglich - zu realisieren.

Als berechtigt und sinnvoll erscheint zunächst (s. SCHWIND 2009: 243 sowie STANDAERT (2003: 42): „[...] *massascholing [is] een kritisch factor [...]*“ (41).) die Forderung nach insgesamt kleineren Schulen für sämtliche Schulformen. Sie gelten als leichter zu überblicken, das Schulklima wirkt aufgrund der Übersichtlichkeit familiärer, Gewaltvorfälle sind durch direktere beziehungsweise persönlichere Bindungen zwischen Schülern und Lehrkräften eher vermeidbar, etwaige Rückmeldungen können rascher und gründlicher

vollzogen werden. In einem ähnlichen Kontext bewegt sich die Forderung nach kleineren Klassen (SCHWIND 2009: 243), welche sich für die stabile Konstituierung persönlicher Bindungen ebenfalls vorteilhaft auswirken können, zudem ermöglichen kleine Klassen eine bessere soziale Kontrolle jedes einzelnen Schülers und somit eine zunehmend optimale Gewaltprävention. Ebenso erscheinen Ganztagschulen (SCHWIND 2009: 243) aufgrund ihrer starken sozialen Einbindung des Schülers in gefestigte Strukturen der Gewaltprävention förderlich. Ein breit gefächertes Unterrichtsprogramm mit einer Auswahl von beispielsweise ästhetischen Fächern im Nachmittagsbereich ermöglicht es den Schülern, Freizeit sinnvoll zu verbringen und auf diese Weise weniger anfällig gegenüber Gewalttendenzen zu werden. Allerdings ist das Einrichten von Ganztagschulen und das Einbetten in das Wohnumfeld der Schule nur sinnvoll unter Beachtung des sozialen Kontextes; die prinzipielle Freiheit in der Schulwahl setzt hierbei die Akzeptanz (vgl. GRAMBERG 2000: 117ff) der betreffenden Elternschaft voraus.

„Hauptschulen sind heute, anders als früher, ein Faktor, der zur Verstärkung von Jugendgewalt führt“ (PFEIFFER 2008). Dies impliziert die Forderung nach der Abschaffung der Schulform der Hauptschule zugunsten anderer Schulformen, wenngleich sich dadurch das Entwickeln einer schwierigen Schülerklientel aufgrund möglicherweise weiterer besonderer sozialer oder persönlicher Umstände derart nicht a priori vermindern lässt. Ein weiterer Schwerpunkt ist nach SCHWIND (2009: 243) in der Lehrerausbildung zu finden. Bereits im Referendariat müsste es demnach zu einer stärkeren Thematisierung von Gewaltphänomenen kommen, als dies bisher vermutlich der Fall ist (vgl. BUSCH/ UNKART 2007). Die Lehrerschaft darf gegen sie gerichtete Gewalt wünschenswerterweise nicht größtenteils unvorbereitet gegenüber treten, sie müsste Handlungsfähigkeit früh vermittelt bekommen, was als somit als Aufgabe an die – auch gesellschaftlich gewünschte Funktion - von Lehrern gestellt werden kann. Zudem wäre das weitere Einstellen von vergleichsweise jüngeren Lehrern (SCHWIND 2009: 243) mit einer angenommen höheren Resistenz gegenüber einwirkendem Stress zur Prävention von Gewalt verursachenden Situationen wünschenswert. Die Schaffung von möglicher schulischer Sicherheit ließe sich weiterhin auch durch eine in bestimmten Punkten nützliche Gesetzgebung optimieren; wenngleich

zwar sämtliche im Folgenden genannten Handlungsansätze stets kontrovers diskutiert werden, so beeinflussen diese eventuell in positiver Hinsicht das wichtige subjektive Sicherheitsgefühl von Lehrern. Hierzu gehören die folgenden Handlungsanregungen: Zunächst könnten schärfere Waffengesetze (nach SCHWIND 2009: 242) helfen, schwerste Gewaltverbrechen wie tödliche Angriffe auf Lehrer (s. Kap. 2.2) durch - erhoffte - verminderte Beschaffungsmöglichkeiten zu vermindern. Eine gelegentliche Polizeipräsenz innerhalb der Schule (SCHWIND 2009: 242) könnte im Sinne einer Generalprävention nicht nur die Verzahnung von staatlichen Institutionen anregen oder verbessern, sondern auch Kompaktheit im möglichen Ahnden von Gewalt demonstrieren (beispielsweise in Form sogenannter „cop-4-u“-Projekte (BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG 2011), aktuell durchgeführt an einigen Hamburger Haupt- und Realschulen). Monitorüberwachung innerhalb der Schule (SCHWIND 2009: 243) könnte Gewalt vermeiden helfen durch das eventuelle Erzeugen eines Bewusstseins der jederzeit möglichen Täteridentifizierung oder rascher Eingriffsmöglichkeiten. Eine besondere Bedeutung schreibt schließlich PFEIFFER (2008) dem gemeinschaftlichen Engagement unterschiedlichster Gesellschaftsschichten bei der Reduzierung oder Prävention von Jugendgewalt und somit implizit auch der Gewalt gegen Lehrer zu. Die besondere pädagogische Funktion der Institution Schule in der Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf ein späteres gesamtgesellschaftlich akzeptiertes, hier erhofft gewaltloses Zusammenleben sämtlicher Generationen stellt BOONEN (2009: 162) abschließend wie folgt heraus (vgl. **Diagramme 8 u. 9**):

„De beste basis daarvoor is een positief pedagogisch klimaat: in het gezin, in de klas op school. In zo'n pedagogisch klimaat is de opvoeder als positief voorbeeld aanwezig, worden kinderen met respect behandeld en leren ze met vallen en opstaan om conflicten op een geweldloze manier op te lossen. [...] Het is dus alleszins de moeite waard om ermee aan de slag te gaan, niet allen voor de toekomstige generatie, maar evenzeer voor onszelf“ (42).

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zunächst erscheint es auffällig, wenn an nahezu jeder Schulform jedes einzelnen in dieser Arbeit untersuchten Landes von Schüलगewalt gegen Lehrer in unterschiedlichem, jedoch keineswegs unbedeutendem Maße berichtet wird. Zwar konnte im Rahmen dieser Arbeit nur eine selektive Länderauswahl erfolgen, dennoch ist Gewalt gegen Lehrer sowohl in gemeinhin als wirtschaftlich höher entwickelten (wie etwa beispielsweise den Niederlanden, so GRAMBERG (2000: 44): „[De] situatie in Nederland [is] in vergelijking met andere landen nog altijd redelijk rooskleurig te noemen“ (43.)) als auch in tendenziell weniger progressiv geltenden Gesellschaften nachweisbar; somit scheint in diesem Fall nur ein recht loser Zusammenhang zwischen vermuteter erfolgreicher Sozialpolitik und Kriminalität in Form von Gewalt gegen Lehrer zu bestehen (anders als üblicherweise für allgemeine Kriminalitätsentwicklungen angenommen (FELTES 2006: 160): „[...] und schon vor über 100 Jahren hatte Franz von Liszt darauf hingewiesen, dass die beste Kriminalpolitik eine gute Sozialpolitik sei“.). Da jedoch die Fallzahlen in den jeweiligen Untersuchungen zum Teil stark schwanken und letztlich keine Untersuchung mit der anderen aufgrund (wahrscheinlicher) verschiedenartiger Abweichungen in den jeweiligen Methodiken vergleichbar ist, familiäre oder persönliche Umstände der Schüler als Hintergründe für das individuelle Auftreten von Gewalt mutmaßlich nicht berücksichtigt wurden, kann auch nur sehr vage vermutet und schwer nachgewiesen werden, inwiefern hoher oder fehlender gesellschaftlicher Druck infolge der jeweils prägenden gesellschaftlichen Ausrichtung tatsächlich Gewalt verursachend ist. Hierzu sind, wie erwähnt, die einzelnen Faktoren zu unterschiedlich, die Bandbreite der äußerlichen Einflussnahme auf die Schüler zu unterschiedlich.

Festgestellt werden kann jedoch, dass in sämtlichen erwähnten Ländern mit in globaler Hinsicht vergleichsweise überwiegend höherem Lebensstandard Schüलगewalt gegen Lehrer auftritt. Insofern kann Gewaltvermeidung wohl letztlich nur in begrenztem Maße über ernsthafte, sachgerechte persönliche Anerkennung schwacher und gefährdeter (älterer) Schüler oder deren Leistungen in einem Kreislauf des Wettbewerbs oder der propagierten Erhöhung des individuellen Lebensstandards erreicht werden; ein solcher

Ansatz berücksichtigt schlichtweg weder bestimmte aktuelle gesellschaftliche Ausrichtungen oder verweist unzureichend auf zukünftige eigene persönliche Entfaltungsmöglichkeiten. Eine Pädagogik der Rücksichtnahme scheint demzufolge zwar in moralischer Hinsicht ein zweifelsfrei anzustrebendes Ziel zu sein, bereitet den Schüler auf das Leben außerhalb der Schule jedoch nicht unbedingt optimal vor. Hier gerät die Ausbildung in der Schule in eine Art Gewissenskonflikt, die Frage nämlich, inwieweit sie auf das Leben außerhalb der Schule vorbereiten kann, gar vorbereiten muss oder aber einer humane(re)n Ausrichtung verpflichtet ist, die – überspitzt formuliert – in diesem Zusammenhang als derzeit scheinbar überholt erscheint, sich nach ethischen Gesichtspunkten jedoch als die bessere präsentiert.

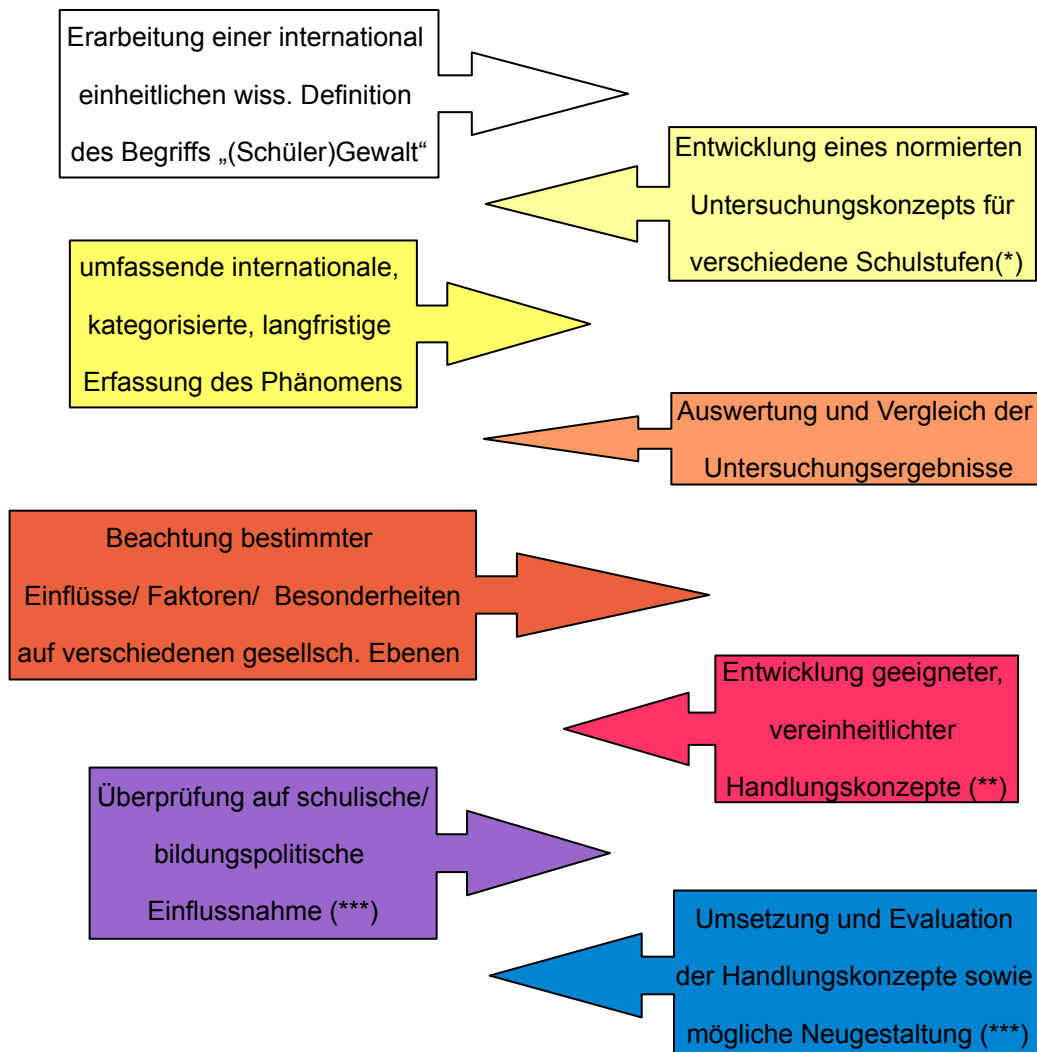
Da die Schule in ihrem Bildungsauftrag den Maßgaben der Politik folgen muss und damit auch folgt, ist die Entscheidung über die inhaltlich-pädagogische Ausrichtung der Schule eine politisch und damit auch letztlich gesellschaftlich motivierte. Mit dem Aufkommen von Gewalt gegen Lehrer in ihren oben dargestellten Formen kann die Schule nur als überfordert dastehen, sofern sie mit diesem Problem sich selbst überlassen bleibt. Es bleibt somit der Institution Schule als gesellschaftlichem Subsystem kaum ein anderer Weg übrig, als in gewissermaßen klassischer Form mit Sanktionen oder beschränkten präventiven Maßnahmen auf Schülergewalt zu reagieren, sofern bisherige Gewaltpräventionskonzepte innerhalb des Systems Schule möglicherweise als nicht wirksam genug erscheinen, entweder also vorher innerhalb der Familie stattfinden oder aber aufgrund gesellschaftlicher Realitäten auch außerhalb der Schule stattfinden müssten. Hierbei sollte gerade an diesem Punkt angesetzt werden und die Schule in ihrer großen Bedeutung für die Erziehung der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit jegliche mögliche und denkbare Unterstützung erhalten. Die Schule müsste eine zentrale(re) Positionierung innerhalb der Gesellschaft erhalten, die die besondere Verpflichtung dieser Institution ihr gegenüber widerspiegelt. Jegliche Vernachlässigung dieser Forderung wird sich vermutlich zwangsläufig in negativen gesellschaftlich relevanten Prozessen niederschlagen. Das Auftreten von Gewalt ist – wie gezeigt – jedoch nicht in jeder Schulform gleich hoch, auch liegen hierbei Unterschiede in verschiedenen Altersstufen vor. Weniger relative Gewalt an Gymnasien beispielsweise könnte auch damit begründbar sein, dass Schülern

dieser Schulform aufgrund der ihnen zukommenden innerschulischen Erziehung und Bildung eine vermutlich höhere Chance auf eine zukünftige gesellschaftliche Etablierung haben, sie in diesem Bewusstsein eine gewisse (reflektierte) Gelassenheit verspüren oder aber aufgrund der anderen eigenen Alters- und Bildungsstruktur als insgesamt weniger anfällig für das Äußern von Gewalt gegen Lehrer sind, obwohl gerade am Gymnasium der Leistungsdruck objektiv höher erscheinen mag, doch eben nicht für jeden einzelnen dortigen Schüler. Schülern niedrigerer Bildungseinrichtungen müsste ein ebensolches Gefühl des „Sich-Lohnens“ der eigenen Anstrengung vermittelt werden, um hier Gewalt präventiv vorzubeugen. Da sich Gewalt gegen Lehrer aber auch als ein temporäres und passageres Problem darstellt, muss im schulischen Alltag – auch im Sinne der Persönlichkeitsbildung und notwendigen Grenzerfahrung des Einzelnen (s. WEIHMANN/ SCHUCH 2010: 29) – umsichtig gegen dieses Phänomen vorgegangen werden.

Die (inter)national diskutierten schulischen Konzepte gegen Gewalt stellen möglicherweise derzeit die bisher einzigen möglichen probaten Mittel zur Gewaltreduzierung dar, wenngleich sich diese zum Teil kaum wesentlich unterscheiden, größtenteils (wie am Beispiel der Niederlanden oder Belgien gezeigt) reaktiv angelegt sind und somit letztlich eine gewisse Hilflosigkeit widerspiegeln, da auf einen vermuteten, weiteren wesentlichen Ursachenbereich nicht eingegangen wird. Es müssten nach Auswahl der einzelnen Konzepte (inter)nationale pädagogische Maßnahmen in Kombination mit gesellschaftlichen Modifikationen entwickelt werden, um diesem Problem wirksam entgegen treten zu können. Das Beispiel der Niederlanden als ein bildungspolitisch progressives und pädagogisch innovatives Land zeigt, dass Forderungen nach zumindest landesweiter Vereinheitlichung sowie Professionalisierung des Unterrichtspersonals auch dort bestehen: *„Hiertoe willen wij [...] inzetten op [...] het verder professionaliseren van onderwijspersoneel en het ontwikkelen van een landelijke norm voor (on)gewenst gedrag in het onderwijs“* (44) (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 3). Da Gewalt gegen Lehrer also ein internationales Problem darstellt, könnte und müsste die angestrebte Lösung letztlich auch in einem übergeordneten internationalen pädagogischen Diskurs unter Beteiligung weiterer gesellschaftlicher Institutionen und auf Basis weiterer gesellschaftlicher

Ebenen gefunden werden. Doch ein solcher Prozess findet wohl derzeit nur begrenzt und trotz einzelner europäischer Annäherungen zudem unzureichend statt; ansonsten wären vereinheitlichte Lösungsansätze hierzu offensichtlicher.

Diagramm 11: Synopse (schematische Darstellung methodischer Schritte zur möglichen zukünftigen internationalen Erfassung und Behebung der Problematik)



(*) Praktische Ansätze hierzu finden sich beispielsweise in einer Handreichung für Lehrer zur kategorisierten Erfassung von Schülergewalt der BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER (2005: 34)

(**) Praktische Ansätze hierzu finden sich beispielsweise im „*Veilige Publieke Taak Onderwijs*“ (35), entwickelt in den Niederlanden (CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID 2011: 2)

(***) Theoretische Ansätze hierzu finden sich beispielsweise in US-amerikanischen Vorhaben des NATIONAL INSTITUTE OF OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH (TIESMAN 2008)

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Unter Kapitel 1.2 wurden einzelne Thesen aufgestellt, nach denen Gewalt gegen Lehrer ein Länder übergreifendes, im internationalen pädagogischen Diskurs zunehmend vorzufindendes und gesamtgesellschaftlich bedeutsames Problem ist, das die Schule mit ihren Mitteln allein nicht vollends zu lösen vermag, die Schule als Ort der Sozialisation ihrerseits aufgrund ihrer institutionellen Anlage selbst Gewalt gegen Lehrer hervorrufen kann, auf die diese nicht oder nur unzureichend vorbereitet sind, die Beschaffenheit der heutigen schulischen Ausbildung in diesem Zusammenhang grundlegend modifiziert und stets den aktuellen gesellschaftlichen Situationen entsprechend aufs Neue angepasst werden muss, bestimmte gesellschaftliche Veränderungen zur Reduzierung von Gewalt gegen Lehrer dringend notwendig sind, da Schule und Gesellschaft in einem engen Verhältnis zueinander stehen und schulische Phänomene somit nicht isoliert betrachtet werden können. Die Überprüfung dieser Hypothesen führt zusammengefasst nun zu den folgenden Ergebnissen:

Gewalt gegen Lehrer kann insgesamt betrachtet als ein wohl substanzielles gesamtgesellschaftliches Phänomen betrachtet werden und darf deshalb nicht nur im Bereich der Schule besondere Beachtung mit allen erforderlichen Konsequenzen erfahren. Zwar tritt die Gewalt gegen das Lehrpersonal in der Institution Schule auf, dennoch kann die Schule in einem gewissen Maß auch als Spiegelbild der Gesellschaft, mindestens aber in diese eingebettet verstanden werden, woraus sich auch hier eine gesamtgesellschaftliche Dimension ergibt. Die Gewalt gegen Lehrer hat in den vergangenen Jahrzehnten quantitativ und qualitativ nach jetzigem Kenntnisstand sowohl einerseits scheinbar zugenommen - dies keineswegs nur begrenzt auf Deutschland - andererseits gibt es auch gegenläufige Befunde. Die vorliegenden Untersuchungen konnten jedoch zeigen, dass in nahezu sämtlichen Ländern Gewalt gegen Lehrer ein ernstzunehmendes Problem darstellt. Entsprechende Untersuchungen verweisen auf entsprechende Problematiken in europäischen Ländern wie beispielsweise Deutschland, Belgien, Luxemburg, den Niederlanden oder der Slowakei, aber auch in außereuropäischen Ländern wie Brasilien, Kanada oder die USA wird über ähnliche Phänomene berichtet.

Gewalt gegen Lehrer stellt somit ein klar internationales Problem dar und äußert sich zudem in ähnlichen, vergleichbaren Ausdrucksformen; hierbei sind besonders physische und psychische sowie als Sonderform der letzten auf Medien gestützte Gewaltformen zu nennen. In diesem Zusammenhang ist weiterhin festzuhalten, dass sämtliche Studien über das Auftreten von Gewalt gegen Lehrer als keineswegs genormt gelten können und sich somit große Probleme hinsichtlich der Vergleichbarkeit oder zur generellen Aussagefähigkeit dieses Phänomens ergeben. Viele Studien bilden nur limitierte zeitliche Ausschnitte ab oder beschränken sich auf kurze zeitliche Entwicklungsabschnitte, die langfristige Trends kaum darstellen können. Weiterhin unterscheiden sich die Studien (mutmaßlich) hinsichtlich der Qualifizierung und Quantifizierung der Gewalt, wodurch eine gewisse Objektivierbarkeit zusätzlich erschwert wird. In diesem Zusammenhang spielt es weiterhin eine Rolle, dass Gewalt von Lehrern stets subjektiv erfahren wird und demzufolge auch anfänglich nur subjektiv darauf reagiert werden kann; was Gewalt ist, kann zudem immer auch bestimmten definitorischen Abweichungen unterliegen. Ein Großteil der existierenden Untersuchungen über Gewalt gegen Lehrer ist zudem vergleichsweise zeitlich eher jüngerer Natur, es ist allerdings hierbei fraglich, ob dieses Phänomen auch ein ebenfalls jüngeres ist; möglicherweise sind vorher lediglich weniger umfangreiche Untersuchungen als Folge eines weniger bedeutsamen Wechselspiels zwischen thematisch bezogener Sensibilität und erfolgreicher Lehrerreaktion hierauf durchgeführt worden.

Gewalt gegen Lehrer äußert sich in konkreten physischen Formen der Körperverletzung wie etwa Schlagen oder Treten oder psychischer Gewalt in unterschiedlichen Formen der Beleidigung beziehungsweise Beschimpfung oder Bedrohung. Die Gewalt wird nicht nur von Schülern ausgeübt - auch Angehörige oder Schulfremde können hierbei beteiligt sein. Eine besondere Form stellt hierbei der Amoklauf dar, dessen Prävention ebenso wie die der anderen Gewaltformen generell wünschenswert ist. Gewalt gegen Lehrer findet vor allem an niedrigeren Bildungseinrichtungen wie etwa Haupt- oder Realschulen und in Großstädten mit problematischem Einzugsgebiet statt. Hierbei sind männliche Lehrer im Vergleich zu weiblichen eher von (physischer) Gewalt betroffen. Gewalt gegen weibliche Lehrkräfte oder Vorfälle im ländlichen

Raum treten vergleichsweise weniger oder in anderer Form auf (hier als Gewalt mit teilweise sexuell zu interpretierendem Hintergrund). Der Großteil der Gewalt wird von einer vergleichsweise kleinen Schülergruppe ausgeübt. Auf Gewaltvorfälle scheint die Lehrerschaft kaum oder nur unzureichend vorbereitet zu sein; zum Einen wird aus (bildungs-)politischen Gründen das Problem der Gewalt gegen Lehrer in der Öffentlichkeit nach Lehreransicht kaum ausreichend diskutiert, zum Anderen spielt diese Problematik in der Lehrerausbildung selbst kaum eine tragende Rolle. Für das Entstehen von Gewalt gegen Lehrer können vielerlei unterschiedlichste Einflüsse benannt werden. Neben familiären oder gesamtgesellschaftlichen Einflüssen können die Ursachen auch mit bestimmten individuellen Persönlichkeitsmerkmalen einzelner Gewalttäter begründet werden. Weiterhin ist auch die Institution Schule mitsamt der Lehrerschaft in ihrer Individualität an den Gründen nicht unschuldig – nicht jeder Lehrer gilt als gleichermaßen anfällig für Gewaltattacken, Schüler erscheinen sehr wohl in der Lage, aufgrund einzelner, menschlicher Lehrereigenarten quasi gezielt bestimmte Kandidaten zu bestimmen.

Es korrelieren zudem die mit dieser Institution verbundenen Erziehungs- und Wertemaßstäbe möglicherweise mit den in der Familie erlernten Verhaltensweisen (in negativer Hinsicht); so stellt die Schule mitsamt der Lehrerschaft etwa bestimmte Ansprüche an das individuelle Schülerverhalten, auf das viele Kinder und Jugendliche in diesen Fällen familiär entweder nicht vorbereitet werden oder nicht mehr vorbereitet werden können. Infolgedessen kann die Institution Schule letztlich aufgrund der entstehenden Konflikte abgelehnt werden und sich der Frust gegen die Lehrerschaft wenden. Die Schule trägt auch durch eine nie synchron agierende Lehrerschaft aufgrund der individuellen Prägung einer jeden Schüler-Lehrer-Relation sowie struktureller Mängel im Umgang mit Gewalt zum Entstehen dieses Phänomens bei; Letzteres wird auch durch nicht vereinheitlichte Maßnahmen im Umgang mit Schülergewalt – auf unterschiedlicher, auch internationaler Ebene - deutlich. Zur Vermeidung von Gewalt gegen Lehrer sind unterschiedlichste Programme an Schulen etabliert worden, die zwar teilweise ihren Ursprung in der gewünschten Vermeidung von Schülergewalt haben, gleichermaßen aber auch im oben beschriebenen Sinne der Prävention der Gewalt Lehrern gegenüber sinnvoll eingesetzt werden können. Hierzu gehören diverse Streitschlichtungs-

und Gewaltpräventionsprogramme; zusätzlich zu diesen Programmen sind dennoch weitere grundlegende Handlungsschritte nötig, da trotz unterschiedlichster Maßnahmen keine vollständige Behebung der Problematik festgestellt werden kann; Schülergewalt gegen Lehrer ist ein beständiges, (inter)nationales Phänomen. Deutlich wurde auch, dass Gewaltphänomene, sofern sie nicht im Vorwege präventiv angegangen wurden, auch durch konsequente und deutliche Maßnahmen begegnet wird, sofern dies den pädagogisch erfahrbaren, bildungspolitisch fundierten Konsens darstellt. Das Problem der Gewalt gegen Lehrer lässt sich weiterhin nur schwerlich innerhalb der Institution Schule lösen, vielmehr muss dieses Problem, ebenso wie Gewaltphänomene generell, gesamtgesellschaftlich auf vielerlei Ebenen angegangen werden.

So stellt auch NASSEHI (2008: 89) fest: „Zusammengehalten wird 'Gesellschaft' [...] letztlich nur dadurch, dass immer wieder praktische Lösungen für gegenwartsbasierte Situationen zu finden sind“. Hierzu ist vor allem eine Verbesserung der sozialen Lage in denjenigen Einzugsgebieten vonnöten, in denen Gewalt gehäuft auftritt. Das geringere Auftreten von Gewalt in bestimmten ländlichen Bereichen oder weiteren hier relevanten Schulstrukturen zeigt auf, wie ein gesundes Umfeld für Schüler und somit auch für Lehrer aussehen kann. Die Aufgabe der nicht nur Bildungs- und Schul-, sondern gesamten Politik besteht darin, die hier aufgeworfenen Zusammenhänge genauer zu erörtern und im Interesse der gesamten Bevölkerung sämtlicher Schichten und Strukturen für Abhilfe zu sorgen. Im Interesse der Kriminologie muss es weiterhin liegen, das Entstehen von Gewalt in unterschiedlichen Zusammenhängen stets aufs Neue zu ergründen sowie die Diskussion über deren Erscheinungsformen und Ursachen und sowie Bekämpfungsmethoden durch weitere Forschungen auch zukünftig zu erhalten: „*Een nieuwe beweging ontstaat niet uit het niets*“ (45) (STANDAERT 2003: 11).

7. LITERATUR

ASSOCIATION OF TEACHERS AND LECTURES (ATL). Over a quarter of education staff have dealt with physical violence by pupils. London: Internetpublikation der Association of Teachers and Lectures, 2010 (www.atl.org.uk/media-office/media-archive/ATL-behaviour-survey-2010.asp).

BAASCH, Dirk. Konflikt- und Krisenmanagement. Hamburg: diba-Sicherheitsschule, 2005.

BAECKER, Dirk. System. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 297 - 300.

BAIER, Dirk, PFEIFFER, Christian, SIMONSON, Julia und RABOLD, Susann. Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Forschungsbericht Nr. 107 2009.

BECKER-TEXTOR, Ingeborg und TEXTOR, Martin (Hrsg.): SGB VIII - Online Handbuch. Würzburg: Internetpublikation, 2005 (www.sgbviii.de/webmasters.html).

BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG. Cop4u-Projekt. Hamburg: Internetpublikation der Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011 (www.handeln-gegen-jugendgewalt.hamburg.de/np-cop4u/).

BELLIGER, Andrea und KRIEGER, David. Ritual. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 244 – 247.

BERGSMA, Ad und VAN PETERSEN, Korina. Psychologie van a tot z. Houten: Spectrum, 7. Aufl. 2010.

BESTE, Hubert. Der Periodische Sicherheitsbericht und die Lage der deutschen Kriminologie. In: Kriminalistik Journal (4) 35. Jg. 2003, S. 260 – 266.

BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER, Schulabteilung (Hrsg). Gewalt gegen Lehrkräfte. Münster: Bezirksregierung Münster, 2005 (www.bezreg-muenster.nrw.de/startseite/service/broschueren/mailform/Gewalt_gegen_Lehrer/Gewalt_gegen_Lehrer.pdf).

BLANKE, Bernhard. Winnenden: Offene Fragen. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (2) 2009, S. 165 – 174..

BODENBURG, Winfried, GLUBA, Alexander und PRASSE, Stefan. Kriminalität im Schulkontext. Neue Wege in der Zusammenarbeit zwischen Schule, Polizei und Staatsanwaltschaft aus Sicht der niedersächsischen Polizei. In: Kriminalistik 60. Jg. 2006, S. 28ff.

BOONEN, Roger. De geweldige school en maatschappij. Antwerpen, Apeldoorn: Garant, 2009.

BOONEN, Roger (Hrsg). Geweldig. Antwerpen, Apeldoorn: Garant, 2006.

BROSE, Karin. Schulkleidung ist nicht Schuluniform. Hamburg: Regiobuch, 2005.

BUDE, Heinz und WILLISCH, Andreas (Hrsg.). Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2008.

BUNDESVERBAND DER UNFALLKASSEN (Hrsg). Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993 – 2003. München: Internetpublikation des Bundesverbandes der Unfallkassen, 2005 (www.dguv.de/inhalt/zahlen/documents/Gewalt_an_Schulen.pdf).

BUSCH, Rolf und UNKART, Diana. Die Abtreter der Gesellschaft? Lehrer werden im Klassenzimmer bedroht, verprügelt oder im Internet zum Gespött gemacht. In: „Südthüringer Zeitung“, 05.07.2007. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

CAPOZZOLI, Thomas K. und MC VEY, R. Steve. Kids Killing Kids. Managing Violence and Gangs in Schools. Boca Raton: St. Lucie Press, 2000.

CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID. Agressie tegen onderwijspersoneel. Utrecht: Internetpublikation des Centrum School en Veiligheid, 2011 (www.schoolenveiligheid.nl/NR/rdonlyres/0838DFF1-42E2-45DC-A6B3-455CA703FBAB/0/Informatiebladagressietegenpersoneel.PDF).

CENTRUM SCHOOL EN VEILIGHEID. Aangifte na agressie tegen onderwijspersoneel. Utrecht: Internetpublikation des Centrum School en Veiligheid, 2011 (www.schoolenveiligheid.nl/NR/rdonlyres/C0EAAF7B-710A-49A8-83E4-AB3F5437E381/0/Infobladaangiftenaagressie.pdf).

COMBE, Arno und BUCHEN, Sylvia. Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Juventa, 1996.

DER SPIEGEL (1) Jg. 2000. Hamburg: Gruner und Jahr, 2000.

DZUKA, Jozef und DALBERT, Claudia. Student Violence Against Teachers: Teachers' Well-Being and the Belief in a Just World. In: European Psychologist, Vol. 12 (4) 2007, S. 253 – 260 (dies., adaptierte Internetpublikation: (www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/ppsych/chap_dzuka%20violence%20in%20schools%20eu%20final.pdf, S. 1- 27).

EBERSPÄCHER, Matthias. Cyber-Mobbing gegen Lehrer. Pornomontagen und Hinrichtungsvideos. Hamburg: Internetpublikation des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“, 2007 (www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,488062,00.html).

EUROPEES AGENTSCHAP VOOR VEILIGHEID EN GEZONDHEID OP HET WERK. Preventie van agressie tegen school- en onderwijspersoneel. In: facts (47). Belgien: Europees Agentschap voor veiligheid en gezondheid op het werk (Hrsg.), 2003 (osha.europa.eu/nl/publications/factsheets/47).

FALLER, Adolf und SCHÜNKE, Michael. Der Körper des Menschen. Einführung in Bau und Funktion. Stuttgart: Thieme, 15. Aufl. 2008.

FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg.). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam, 2008.

FEHERVARY, J. und STANGL, W. (Hrsg.). Regionalisierung und Internationalisierung der Sicherheitsexekutive. Wien: Universitätsverlag, 2001.

FELTES, Thomas. „Community Policing“ – ein polizeipolitisches Modell für Europa? In: FEHERVARY, J. Und STANGL, W. (Hrsg.). Regionalisierung und Internationalisierung der Sicherheitsexekutive. Wien: Universitätsverlag 2001, S. 119 - 132.

FELTES, Thomas. Gewalt in der Schule. In: Der Bürger im Staat (1), 53. Jg. 2003, S. 30 - 38. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), 2003.

FELTES, Thomas und PUTZKE, Holm. Kriminologische Betrachtungen zur Jugendkriminalität. In: Kriminalistik (8) 58. Jg. 2004, S. 529 – 535.

FELTES, Thomas. Kriminalpolitik. In: LANGE, J. (Hrsg.). Wörterbuch zur Inneren Sicherheit. Wiesbaden 2006, S. 160 – 164.

FELTES, Thomas. Wer oder was beeinflusst die polizeiliche Aufklärungsquote? In: Kriminalistik (1) 63. Jg. 2009, S. 36 – 45.

FONTAINE, Eike, KAEDING, Peer und NÖLLENBURG, Katty. Streitschlichtung. Mindeststandards für Schulen bei der Ein – und Durchführung von Streitschlichtung. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2010 (www.li.hamburg.de/contentblob/2817642/data/pdf-mindeststandards-fuer-schulen-bei-der-ein-und-durchfuehrung-von-streitschlichtung-pdf-880-kb.pdf).

FUCHS, Marek und LUEDTKE, J. Gewalt und Kriminalität an Schulen. In: RAITHEL, J. und MANSEL, J. (Hrsg.). Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Weinheim 2003, S. 161 – 181.

FUCHS, Marek, LAMNEK, S. und LUEDTKE, J.. Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen: Leske & Budrich, 1996.

FUNK, Walter. Gewalt in der Schule. Determinanten und Perspektiven zukünftiger Forschung. Nürnberg: Internetpublikation des Instituts für empirische Soziologie, 5/ 2000 (www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m_5_2000.pdf).

GALENKAMP, Henk. Bang voor boos? De invloed van emoties op veiligheid in de school. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, 2006.

GALENKAMP, Henk. Krachtige leraren, prachtig onderwijs. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, 2009.

GASSER, Karin. Stadt und Delinquenz. Theoretische und empirische Beiträge der frühen Chicago School of Sociology. Internetpublikation (www.sozmag.sociologie.ch/02/stadtdelinquenz.xml).

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hrsg.). Cyber-Mobbing in Schulen. Internetpublikation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2007 (www.gew.de/Binaries/Binary31975/REPORT_CM2007.pdf).

GEEL, Victor VAN. Lichaamstal. Baarn: Intro, 1994.

GOLDSTEIN, A. P. und CONOLEY, J. C. (Hrsg.). School violence intervention. A practical handbook. New York: The Guilford Press, 1997.

GOOSSENS, Frits. Gedrag onder de loep. Methodisch observeren in theorie en praktijk. Bussum: Coutinho, 2008.

GRAMBERG, Peter. De school als spiegel von den omgeving. Amsterdam: Thela Thesis, 2000.

GRAMBERG, Peter. School Segregation. The case of Amsterdam. In: Urban Studies Vol. 35 (3) 1998, S. 547 – 564.

GRESSHOFF, Rainer. Struktur. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg.). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 284 - 287.

GRUNDGESETZ (GG). München: dtb, 42. Aufl. 2010.

GUGEL, Günther. Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und den Umgang mit Kindern. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik, 2008.

GUGGENBÜHL, A. Fascinerend geweld. Omgaan met agressie op school. Rotterdam: Lemniscat, 1996.

HAMBURGISCHES SCHULGESETZ. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), 2006 (Neufassung 2010).

HANS, Barbara. Cyber-Mobbing gegen Lehrer. Von Schülern verhöhnt – und die ganze Welt sieht zu. Hamburg: Internetpublikation des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“, 2007 (www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,475987,00.html).

HEINZ, Wolfgang. Glossar statistisch relevanter Begriffe. Konstanz: Internetpublikation des Konstanzer Inventars Kriminalitätsentwicklung, 2005 (www.uni-konstanz.de/rtf/kik/deutsch5.htm).

HEINZ, Wolfgang. Kriminalität in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Jugend- und Gewaltdelinquenz. Konstanz: Internetpublikation des Konstanzer Inventars Kriminalitätsentwicklung, 2005 (www.uni-konstanz.de/rtf/kik).

HEITMEYER, Wilhelm. Jugendliche Massenmörder. Der doppelte Kontrollverlust. Hamburg: Internetpublikation der Tageszeitung „die tageszeitung“, 19.03.2009 (www.taz.de/!32009/).

HOFFMANN, Jens, ROBERTZ, Frank und ROSHDI, Karoline. Zielgerichtete schwere Gewalt und Amok an Schulen. Eine empirische Studie zur Prävention schwerer Gewalttaten. In: Kriminalistik (4) 63. Jg. 2009, S. 196ff.

HOLTAPPELS, Heinz Günter., HEITMEYER, Wilhelm, MELZER, W. und TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.). Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim: Juventa, 1997 (2. Aufl. 1999).

HURRELMANN, Klaus. Sozialisation. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg.). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 253 – 256.

HURRELMANN, Klaus und BRÜNDEL, Heidrun. Gewalt an Schulen. Weinheim: Beltz, 2007.

HÜTHER, Gerald. Das Wichtigste wäre ein richtig guter Vater. Frankfurt: Internetpublikation der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, 02.11.2009 (www.faz.net/s).

ITS/ AOB (Algemene Onderwijsbond) (Hrsg): De goede naam van de school. Utrecht: ITS/ AOB, 2007.

JOHR, Henning. „Faustlos an 100 Schulen“. Gewaltdelikte an Bildungseinrichtungen des Landes sind deutlich zurückgegangen. In: Ostthüringer Zeitung, 22.08.2006. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

JORNAL DA CIÊNCIA. Professores apontam violência nas escolas. São Paulo: Internetpublikation des Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (Hrsg.), 2004 (www.jornaldaciencia.org.br/detalhe.jsp?id=21134).

KARSTANJE, Peter. Onderwijskundig schoolleiderschap. In: MEIJNEN, G. Wim und van WIERINGEN, A. M. L. (Hrsg.). Onderwijs in maatschappelijk perspectief. Leuven, Apeldoorn: Garant 2000, S. 191 - 220.

KAUERHOF, Rico. Hooligans fallen nicht vom Himmel. Gewaltpräventionsprojekt. In: „Frankfurter Allgemeine Rundschau“, 18.09.2009.

KERNER, Hans-Jürgen. Ist die Kriminalitätslage in unserem Lande schlimmer geworden? In: Der Bürger im Staat (1), 53. Jg. 2003, S. 4 - 8. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.).

KESSLER, Doris und STROHMEIER, Dagmar. Gewaltprävention an Schulen. Wien: Internetpublikation des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, 2009 (www.özepts.at/oz/element.php?e=1&id=24).

KNUSS(ß)MANN, Rainer. Vergleichende Biologie des Menschen. Stuttgart: Fischer, 1996.

KNICKERBOCKER, Nancy. SFU/ BCTF study of violence against teachers. In: Teacher Vol. 12 (3) 1999, S. 6. Vancouver: Internetpublikation der British Columbia Teachers' Federation (BCTF), 1999 (www.bctf.ca/uploadedFiles/Publications/Teacher_newsmag/archive/1999-2000/1999-11/index.pdf).

KÖHLER, Regina und ANDERS, Florentine. Gewalt von Schülern gegen Lehrer nimmt zu. Internetpublikation der „Berliner Morgenpost“, 27.11.2008 (www.morgenpost.de/printarchiv/berlin/article987540/Gewalt_von_Schuelern_gegen_L_ehrer_nimmt_zu.html).

KÖRNER, Jürgen. Jeder Gewalttäter braucht das ihm gemäße Programm. In: „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ 29.10.2009, S. 8.

KRÜGER, Meta. Perspectieven op schoolleiderschap: de relatie tussen onderzoek en praktijk. In: MEIJNEN, G. Wim und van WIERINGEN, A. M. L. (Hrsg.). Onderwijs in maatschappelijk perspectief. Leuven, Apeldoorn: Garant 2000, S. 221 - 240.

KUNZ, Karl-Ludwig. Lebenswissenschaften und die Biorenaissance in der Kriminologie In: Gefährliche Menschenbilder 2010, S. 124 – 137 (ders., adaptierte Internetpublikation der Universität Bern: (www.krim.unibe.ch/unibe/rechtswissenschaft/isk/content/e2464/e2488/files2489/Kunz_08GIWK_ger.pdf)).

LANDEREGIERUNG BADEN - WÜRTTEMBERG (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Innenministerium Baden - Württemberg, Sozialministerium Baden - Württemberg). Vorbeugung hat Vorrang: Netzwerk gegen Gewalt an Schulen. Stuttgart: Internetpublikation der Landesregierung Baden - Württemberg, 2000 (www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/gewaltpraevention/netzw/netzwerk.pdf).

LANGE, Hans-Jürgen. (Hrsg.). Wörterbuch zur Inneren Sicherheit. Wiesbaden, 2006.

LEMPPE, Reinhart. Nebenrealitäten. Jugendgewalt aus Zukunftsangst. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, 2009.

LIFE. Vol. 11 (14). Mobsters and Gangsters. New York, 2011.

LUDWIGSHAUSEN, Claudia und BÖHM, Christian. Das „Cool in School“-Projekt. Hamburg: Internetpublikation des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2010 (www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Cool-in-school-Infos-2.pdf).

MASCHKE, Werner. Kinder- und Jugenddelinquenz. In: Der Bürger im Staat (1), 53. Jg. 2003, S. 19 - 24. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.).

MEIJNEN, G. Wim und VAN WIERINGEN, A. M. L. (Hrsg.). Onderwijs in maatschappelijk perspectief. Leuven, Apeldoorn: Garant, 2000.

METAAL, Nico und JANSZ, Jeroen. Psychologie. De stand van de zaken. Lisse: Swets & Zeitlinger BV, 8. Aufl. 1999.

MINISTERIE VAN BINNENLANDSE ZAKEN (Hrsg.). Confrontaties met agressie. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken, 2007.

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP (Hrsg.). Onderwijs en Europa: Europese invloeden in Nederland. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004.

MOMSEN, Carsten und RACKOW, Peter. Die Straftheorien. In: JA (4) 2004, S. 336 – 340.

MOSSEVELDE, Eddy VAN. De klas in de hand. Omgaan met en (bege)leiden von leerlingen. Leuven, Amersfoort: Acco, 8. Aufl. 2008.

MOSSEVELDE, Eddy VAN. Pubers in de klas. Hoe blif je hen de baas? Leuven, Amersfoort: Acco, 1999.

NASSEHI, Armin. Gesellschaft. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg.). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 85 – 89.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. Nonfatal Teacher Victimization at School-Teacher Reports. Teachers threatened with injury or attacked by students. Washington: Internetpublikation des U.S. Department of Education (Hrsg.) 2003, S. 29 - 30 (www.nces.ed.gov/pubs2004/2004004.pdf).

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. Nonfatal Teacher Victimization at School-Teacher Reports. Nonfatal teacher victimization at school. Washington: Internetpublikation des U.S. Department of Education (Hrsg.) 2003, S. 28 – 29 (www.nces.ed.gov/pubs2004/2004004.pdf).

NAVE-HERZ, Rosemarie. Familie. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg.). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 65 - 69.

OLWEUS, Dan. The Bully/ victim Questionnaire. Bergen: Universtiy of Bergen, 1989.

OLWEUS, Dan. Bullying at School. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

OLWEUS, Dan. Gewalt in der Schule. Bern: Huber, 2006.

ORTEGA, Rosario, MORA - MERCHAN, Joaquín A. und JÄGER, Thomas (Hrsg.). Gewalt, Mobbing und Bullying in der Schule. Die Rolle der Medien, Kommunen und des Internet. Koblenz: Internetpublikation des Zentrums für empirische pädagogische Forschung, 2007 (www.bullying-in-school.info/uploads/media/E-Book_German_01.pdf).

OSTTHÜRINGER ZEITUNG. Kommentar: „Strategie beibehalten“. Die Gewalt an den Schulen nimmt ab. In: Ostthüringer Zeitung, 22.08.2006. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

OSTTHÜRINGER ZEITUNG. Lehrerverband fordert mehr Schulpsychologen. Gewalt schwelt auch an Thüringer Schulen. In: Ostthüringer Zeitung, 06.04.2006. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

PARIS, Rainer. Autorität. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 33 – 35.

PFEIFFER, Christian. „In München muss mehr passieren“. Hamburg: Internetpublikation der Tageszeitung „die tageszeitung“, 26.07.2008 (www.taz.de/1/politik/deutschland/artikel/1/in-muenchen-muss-mehr-passieren).

PHIPPEN, Andy. The Online Abuse of Professionals. Plymouth: Internetpublikation des UK Safer Internet Centre, 2011 (www.swgfl.org.uk/Satying-Safe/Files/Documents/Prof-Abuse-Full-Report).

POLLMANN, Elsa. Tatort Schule. Wenn Jugendliche Amok laufen. Marburg: Tectum, 2008.

RAHIR, Kim. Schulgewalt in Frankreich. Die stolze Bildungsnation kapituliert. Hamburg: Internetpublikation des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“, 2006 (www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,400142,00.html).

RAITHEL, J. und MANSEL, J. (Hrsg). Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Weinheim, 2003.

RECKWITZ, Andreas. Subjekt. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 288 - 291.

REIMANN, Anna. Gewalt gegen Lehrer. Verprügelt, bedroht, ausgeraubt. Hamburg: Internetpublikation des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“, 2007 (www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,489550,00.html).

REISER-FISCHER, Angelika. Lehrer leiden unter Mobbing. In: „Thüringer Allgemeine“, 12.06.2007. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

ROBERTZ, Frank. School Shootings. Über die Relevanz der Phantasie für die Begehung von Mehrfachtötungen durch Jugendliche. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, 2004.

ROBERTZ, Frank und WICKENHÄUSER, Ruben. Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. Heidelberg: Springer, 2007.

ROSENBERG, M.. Life-enriching Education. Nonviolent Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict and Enhance Relationships. Encinitas: Puddle Dancer Press, 2003.

ROTH, Gerhard, LÜCK, Monika und STRÜBER, Daniel. „Freier Wille“ und Schuld von Gewaltstraftätern aus Sicht der Hirnforschung und Neuropsychologie. In: Neue Kriminalpolitik (2) 2006, S. 55 – 59.

SANDE, J. P. VAN DE. Gedragsobservatie. Een inleiding tot systematisch observeren. Groningen: Wolters-Noordhoff, 3. Aufl. 1999.

SCHATZ, Günther. Gewaltprävention. In: BECKER-TEXTOR, Ingeborg und TEXTOR, Martin (Hrsg.): SGB VIII - Online Handbuch. Würzburg: Internetpublikation, 2005 (www.sgbviii.de/webmasters.html).

SCHIMANK, Uwe. Institution. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 123 - 126.

SCHROER, Markus. Individuum/ Individualisierung. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 113 - 117.

SCHUBARTH, Wilfried u. a. Im Gewaltausmaß vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter u. a.. Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim 1999, S. 101 - 118.

SCHWIND, Hans-Dieter. Kriminologie. Heidelberg: Kriminalistik Verlag, 19. Aufl. 2009.

SCHWIND, Hans-Dieter und BAUMANN, J. et al.. Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Endgutachten der Gewaltkommission der Bundesregierung. Berlin, 1990.

SCHWIND, Hans-Dieter; ROITSCH, Karin, GIELEN, Birgit. Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter, HEITMEYER, Wilhelm, MELZER, W. und TILLMANN, Klaus-Jürgen. (Hrsg). Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim: Juventa, 2. Aufl. 1999.

SCHWIND, Hans-Dieter; ROITSCH, Karin, GIELEN, Birgit und AHLBORN, W.. Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. Mainz, 1995.

SEIDEL, Eberhard. Die Fäulnis im Fundament. In: „die tageszeitung“ 27.05.2006, S. 3.

STANDAERT, Roger. Inspectorates of education in Europe. A critical analysis. Leuven, Leusden: Acco, 2001.

STANDAERT, Roger. Vergelijken von oderwijssystemen. Leuven, Leusden: Acco, 2003.

STEFFGEN, Georges und EWEN, Norbert. Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung. Luxemburg: Imprimerie Saint-Paul, 2004.

STEFFGEN, Georges und EWEN, Norbert. Teachers As Victims Of School Violence – The Influence Of Strain And School Culture. In: International Journal on Violence and Schools (3) 2007, S. 81 – 93 (www.ijvs.org/files/Revue-03/pp-81-93-Steffgen-IJVS-n3.pdf).

STEINERT, Heinz. Reflexivität. Zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs der Sozialwissenschaften. In: STEINERT, Heinz (Hrsg.). Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Studentexte zur Sozialwissenschaft Bd. 14. Frankfurt a.M. 1998, S. 15 - 28.

STEINERT, Heinz (Hrsg.). Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Studentexte zur Sozialwissenschaft Bd. 14. Frankfurt a.M., 1998.

STICHWEH, Rudolf. Globalisierung/ Weltgesellschaft. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 92 - 95.

STIFTUNG GEGEN GEWALT AN FRAUEN UND KINDERN. Berlin: Internetpublikation der Stiftung gegen Gewalt an Frauen und Kindern, 2010 (www.stiftung-gegen-gewalt.ch/index.php?7id=8).

STRAFGESETZBUCH (StGB). München: dtb, 47. Aufl. 2009.

STRAFPROZESSORDNUNG (StPO). München: dtb, 46. Aufl. 2009.

STRUCK, Peter. Die Kunst der Erziehung. Ein Plädoyer für ein zeitgemäßes Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.

SÜDTHÜRINGER ZEITUNG. Wir tun genug, um Gewalt an Schulen zu verhindern, sagt die Regierung. Die eine Realität – und die andere. In: Südthüringer Zeitung, 13.06.2006. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

SUTTERLÜTY, Ferdinand. Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a. M.: Campus, 2002.

SYPE, Karen VAN DER und VAN ROOSBROEK, Marc. Geweld op schoelen. Hoe het toenemende geweld veilig onderwijs bedreigt. Houten, Antwerpen: Unieboek BV, 2006:

TACKE, Veronika. Organisation. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 212 – 214.

TIESMAN, Hope. Violence Against Teachers and School Staff. USA: Internetpublikation des National Institute for Occupational Safety and Health, 2008 (www.cdc.gov/niosh/blog/nsb041408_teacher.html).

THÜRINGER ALLGEMEINE. Hohe Dunkelziffer. In: Thüringer Allgemeine, 31.03.2006. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

THÜRINGISCHE LANDESZEITUNG. Runder Tisch an jeder Schule. In: Thüringische Landeszeitung, 26.04.2006. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

THÜRINGISCHE LANDESZEITUNG. „Das Massaker muss ständige Mahnung sein“. In: Thüringische Landeszeitung, 26.04.2006. Internetpublikation des Thüringer Lehrerverbandes (www.tlv.de/354.html).

TROTHA, Trutz VON. Macht/ Gewalt. In: FARZIN, Sina und JORDAN, Stefan (Hrsg). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam 2008, S. 169 - 171.

UNTERBRINK, Thomas u. a. Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. In: International Archives of Occupational and Environmental Health, Vol. 82 (1) 2008, S. 117 - 123. (www.springerlink.com/content/q8478137j7x48367/fulltext.pdf)

VERWEY-JONKER INSTITUUT (Hrsg.). Geweld en agressie in het onderwijs. Utrecht: Verwey Jonker Instituut, 2005.

VETTENBURG, Nicole und HUYBREGTS, Inge. Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar den onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en antisociaal gedrag bij leerlingen. Leuven: Onderzoeksgroep Juegdcriminologie, 2001.

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING. Geweld. Belgien: Internetpublikation des Vlaams Ministerie van Onderwijs en Forming, 2011 (www.klasse.be/leraren/eerstelij.php?id=7397).

VRIENS, Lennart. Een padagogische visie op geweld. In: BOONEN, Roger (Hrsg). Geweldig. Antwerpen, Apeldoorn: Garant 2006, S. 50 - 51.

WALGRAVE, Lode. Geweld op school. Onveiligheid en onveiligheidsgevoelens. Belgien: Internetpublikation des Vlaams Ministerie van Onderwijs en Forming , 1998 (www.ond.vlaanderen.be/obpwe/projecten/1998/9804/default.htm).

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet und JACKSON, Don. De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. Houten: Bohn Stafleu Van Lochum, 1970.

WEIHMANN, Robert und SCHUCH, Claus Peter. Kriminalistik. Hilden: Verlag Deutsche Polizeiliteratur, 11. Aufl. 2010.

WELTGESUNDHEITSORGANISATION (WHO) (Hrsg.). Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Kopenhagen: Internetpublikation der WHO Europa, 2003 (www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf).

WETZELS, Peter et al. Jugend und Gewalt. Baden-Baden, 2001.

WIERTH, Alke und ASLAN, Hakan. Ehre und hohle Männlichkeit. In: „die Tageszeitung“ 10.02.2003, S. 3.

WILLIAMS, L. E., WINFREE, L. T. und CLINTON, L.. Trouble in the schoolhouse. New views on victimisation, fear of crime and teacher perceptions of the workplace. In: Violence and victims (4) 1989, S. 27 – 44.

WILLIAMS, Rachel. Teachers reveal toll of violence against them in schools. Großbritannien: Internetpublikation des „The Guardian“, 2010 (www.guardian.co.uk/education/2010/mar/29/violent-students-schools-teachers).

WILLISCH, Andreas. Drogen am Eichberg oder Feuer im Ausländerheim. In: BUDE, Heinz und WILLISCH, Andreas. Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008, S. 50 - 63.

WONDEREN, Ron VAN. Agressie en geweld in het onderwijs. Eindrapport. Leiden: Nederlands Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Hrsg.), 2004.

ZENTRALE GESCHÄFTSTELLE POLIZEILICHE KRIMINALPRÄVENTION DER LÄNDER UND DES BUNDES (Hrsg.). Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Internetpublikation der Zentrale(n) Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, 2005 (www.polizei-bw.de/praevention/Documents/gewalt/BROSCH%20-%20Gewalterfahrungen%20von%20Kindern%20und%20Jugendlichen.pdf).

8. ANHANG

8.1 Übersetzungen der fremdsprachlichen Zitate	115
8.2 Auflistung bestimmter (inter)nationaler Schulen	126
8.3 Auflistung bestimmter internationaler Institute/ Quellen	127
8.3.1 Europa	127
8.3.2 Global	128
8.4 Persönlicher Nachsatz	129
8.5 Redlichkeitserklärungen	130

8.1 Übersetzungen der fremdsprachlichen Zitate

Im Folgenden werden hier entsprechend der in der Arbeit auftauchenden inhaltlichen Reihenfolge nach die Übersetzungen zu den Zitaten in Niederländisch und Portugiesisch aufgeführt.

(1)

„De regionale cultuur bepaalt vooral het [onderwijs-] niveau“.

„Die regionale Kultur bestimmt vor allem das [Unterrichts-] Niveau“.

(2)

„Met zowel leerlingen, leerkrachten als directies onvermijdelijk in den rol van slachtoffer“.

„Mit sowohl Schülern, Lehrern als auch Direktoren unvermeidlich in der Rolle des Opfers“.

(3)

„De leraar die in 2000 lesgeeft met dezelfde tuchtmethoden in de rugzak, met lichaamstal uit 1980 [...] heeft dringend nascholing nodig [...]“.

„Derjenige Lehrer, der im Jahre 2000 mit denselben Methoden, mit derselben Körpersprache wie im Jahre 1980 unterrichtet, hat dringend Nachhilfe nötig“.

(4)

„Europa [krijgt] sinds de Bologna-afpraak van de Europese onderwijsministers in 1999 en de afspraken van de Europese regeringsleiders in 2000 in Lissabon steeds meer invloed op het nationale onderwijsbeleid“.

„Europa bekommt seit dem Bologna-Vertrag der Europäischen Bildungsminister im Jahre 1999 und den Verträgen der Europäischen Regierungschefs aus dem Jahre 2000 in Lissabon stets mehr Einfluss auf den nationalen Erziehungssektor“.

(5)

„Een goede kennis van deze systemen is nodig omdat we regelmatig daarmee worden geconfronteerd in verband met uitwisselingen [...], overgangen van het ene naar het andere systeem en samenwerkingsverbanden“.

„Eine gute Kenntnis dieser Systeme ist notwendig, weil wir regelmäßig mit ihnen konfrontiert werden durch (Schüler-)Wechsel, Übergängen vom einen in das andere System und partnerschaftlicher Zusammenarbeit“.

(6)

„Hieronder valt dus niet alleen fysiek geweld, maar ook schelden, beledigen en vormen van psychologische oorlogvoering“.

„Hierunter fallen nicht allein physische Gewalt, sondern auch Schimpfen, Beleidigen und Formen der psychologischen Kriegsführung“.

(7)

„Geweld ist een kracht ('force')“.

„Gewalt ist eine Macht“.

(8)

„De zwaarste vorm van geweld is het dodende geweld“.

„Die schwerste Form von Gewalt ist die tödliche Gewalt“.

(9)

„Pesquisa inédita da Unesco feita em seis capitais mostra que 30 % deles já viram armas nas mãos de alunos“.

„Eine unveröffentlichte Untersuchung der Unesco, durchgeführt an sechs Hauptstädten, zeigt, dass 30 % von ihnen schon Waffen in den Händen der Schüler erblickt haben“.

(10)

„o porte de armas, a atuação de gangues e do tráfico de drogas, o furto e a agressão física e verbal“.

„das Tragen von Waffen, das Vorkommen von Gang-Aktivitäten, Drogenhandel, Diebstahl und physische sowie verbale Aggressivität“.

(11)

„86 % deles admitem haver violência em seu local de trabalho“.

„86 % von ihnen geben zu, Gewalt an ihrem Arbeitsplatz erfahren zu haben“.

(12)

„Pesquisadores e sociólogos apontam como principal razão da violência nas escolas a própria exclusão social“.

„Wissenschaftler und Soziologen zeigen auf, dass die hauptsächliche Ursache von Gewalt an Schulen soziale Ausgrenzung ist“.

(13)

„schoolgebonden normovertretend gedrag (les storen, klas verlaten)“

„schulgebundenes, normübertretendes Verhalten (Unterricht stören, Klasse verlassen)“

(14)

„Uit onderzoeken blijkt dat personeel uit alle onderwijssectoren regelmatig slachtoffer is van beledigingen, verbale bedreigingen, scheldpartijen en soms harde trappen. Niet alleen leerlingen, ook ouders maken zich hieraan schuldig“.

„Aus den Untersuchungen geht hervor, dass das Personal aller Schulformen regelmäßig Opfer von Beleidigungen, verbalen Attacken, Beschimpfungen und manchmal härteren Angriffen ist. Nicht nur Schüler, auch Eltern machen sich hierbei schuldig“.

(15)

„Confrontaties met agressie“

„Konfrontationen mit Aggression“

(16)

„De goede naam van de school“

„Der gute Name der Schule“

(17)

„Geweld en agressie in het onderwijs“

„Gewalt und Aggression im Unterricht“

(18)

„Het Ministerie van Binnenlandse Zaken voerde in 2006 een personeelsonderzoek uit. Hieruit blijkt dat vooral personeel in het voortgezet onderwijs wordt geconfronteerd met verbaal geweld (66 procent). In het primair onderwijs en de bve-sector liggen deze percentages op respectievelijk 48 en 50 procent. Uit dit onderzoek komt naar voren dat gemiddeld 10 procent van het onderwijspersoneel te maken krijgt met fysiek geweld“.

„Das Innenministerium führte im Jahre 2006 eine Personalbefragung durch. Hieraus ging hervor, dass sich vor allem das Personal an weiterführenden Schulen mit verbaler Gewalt konfrontiert sieht (66 Prozent). Im Grundschulbereich und dem bve-Sektor liegen diese Prozentangaben zwischen 48 und 50 Prozent. Bei der Untersuchung kam heraus, dass es durchschnittlich 10 Prozent des Unterrichtspersonals mit physischer Gewalt zu tun bekommt“.

(19)

„Uit het ITS/AOb-onderzoek blijkt dat zwaar fysiek geweld door leerlingen zeldzaam is (gemiddeld 1 procent), leerlingen uiten hun agressie meestal verbaal. Bedreiging met slag- of steekwapens komt met 2 procent vaker voor. Met name in het voortgezet onderwijs worden leraren geconfronteerd met video-opnamen op websites (7 procent)“.

„Aus der ITS/AOB-Untersuchung geht hervor, dass schwere physische Gewalt durch Schüler selten vorkommt (im Durchschnitt mit 1 Prozent), Schüler äußern ihre Aggression meistens verbal. Bedrohung mit Schlag- oder Stichwaffen kommt mit 2 Prozent dagegen öfter vor. Besonders im Bereich der weiterführenden Schulen werden Lehrer konfrontiert mit auf Web-Seiten veröffentlichten Video-Aufnahmen (7 Prozent)“.

(20)

„Op ongeveer de helft van de onderzochte scholen [...] zijn personeelsleden wel eens uitgescholden, een kwart is wel eens verbaal bedreigd en 11 procent is slachtoffer geweest van discriminerende opmerkingen. Verbale agressie vindt het meest plaats in het speciaal voortgezet onderwijs/ speciaal basisonderwijs, 15 procent van de personeelsleden in dit type onderwijs wordt wekelijks of dagelijks door leerlingen uitgescholden en 6 procent van hen wordt wekelijks of dagelijks verbaal bedreigd met geweld“.

„An ungefähr der Hälfte der untersuchten Schulen wird das Personal gelegentlich beschimpft, jeder vierte Mitarbeiter wird gelegentlich verbal bedroht und 11 Prozent der Mitarbeiter sind bereits Opfer von diskriminierenden Bemerkungen geworden. Verbale

Aggression tritt zumeist an Sonderschulen auf, 15 Prozent des Personal dieses Schultyps wird wöchentlich oder täglich durch Schüler beschimpft und 6 Prozent wird wöchentlich oder täglich verbal Gewalt angedroht“.

(21)

„'erg of 'zeer bang“

„'stark' oder 'sehr' ängstlich“

(22)

„minder bang“

weniger ängstlich

(23)

„Het gevolg daarvan is dat de verzamelde gegevens niet alleen niet altijd toegankelijk zijn, maar bovendien ook door de verschillen in dataverzameling en design tot onvolkomen vergelijkingen leiden. Een coherent en efficiënt werkend wereldwijd systeem dat de informatie centraliseert en toegankelijk maakt voor discussie en vervolgsanalyses op de gegevens, bestaat (nog) niet“.

„Die Folgen davon sind, dass die angesammelten Daten nicht nur nicht jederzeit zugänglich sind, sondern zudem auch durch die verschiedenen Methoden der Datenerfassung und -aufbereitung nicht ohne Weiteres vergleichbar sind. Ein effizientes, weltweit funktionierendes und vergleichbares System, das Informationen für Diskussionen und Folgeanalysen zugänglich macht, existiert (noch) nicht“.

(24)

„De massa van de leerlingen zijn 'normale' leerlingen die af en toe de tucht en het gezag in vraag stellen, dit veelal doen via relationele boodschappen en met verbaal geweld“.

„Bei der Masse der Schüler handelt es sich um 'normale' Schüler, die ab und zu die Erziehung und das Gesagte in Frage stellen, dieses häufig tun durch persönliche Botschaften und mit verbaler Gewalt“.

(25)

„Uit het ITS/ AOB-onderzoek blijkt dat 1,7 procent van de leraren een ingrijpende fysieke aanvaring met ouders heeft gehad; 17 procent is wel eens uitgescholden door ouders, 13 procent bedreigd. De cijfers van het Verwey Jonker Instituut wijzen erop dat

één op de zeven personeelsleden minimaal een keer per jaar wordt uitgescholden door ouders. [...] Eén op de negen personeelsleden geeft aan dat hij of zij tenminste eenmaal per jaar door ouders verbaal met geweld wordt bedreigd“.

„Aus der ITS/ AOB-Untersuchung geht hervor, dass bisher 1,7 Prozent der Lehrer eine tiefgreifende körperliche Auseinandersetzung mit Eltern gehabt haben, 17 Prozent sind beschimpft worden, 13 Prozent bedroht. Die Zahlen des Verwey Jonker Instituts weisen darauf hin, dass jeder siebte Mitarbeiter mindestens einmal pro Jahr von Eltern beschimpft wird. Jeder neunte Mitarbeiter beziehungsweise Mitarbeiterin gibt an, mindestens einmal jährlich mit verbaler Gewalt konfrontiert zu werden“.

(26)

„De leraar die zoekt naar een éénduidige gebruiksaanwijzing voor lastige leerlingen, zal steeds bedrogen uitkomen“.

„Der Lehrer, der nach eindeutigen Gebrauchsanweisungen für schwierige Schüler sucht, wird sich stets betrogen vorkommen“.

(27)

„Soms kun je wat doen aan je lichaamstal, soms ook niet. En toch is de lichaamstal van de leraar een belangrijk element in het lesgeven én in de preventie van lastig gedrag“

„Manchmal kann man etwas an der Körpersprache tun, manchmal auch nicht. Und doch ist die Körpersprache des Lehrers ein wichtiges Element in der Lösung und der Prävention unangemessenen Verhaltens“.

(28)

„In wezen is de mens een soort 'black box'. Er komt gedrag uit tevoorschijn, zonder dat we kunnen zien wat er zich van binnen afspeelt“.

„In gewisser Weise ist der Mensch eine Art 'black box'. Es kommt Verhalten zum Vorschein, ohne dass wir sehen können, was sich im Inneren abspielt“.

(29)

„Met mensen is het nu eenmaal zo dat bepaalde evenementen niet het gevolg zijn van één oorzaak of aanleiding. Meestal gaat het om een samenspel van verschillende factoren en/ of gebeurtenissen die samenkomen“.

„Mit Menschen verhält es sich nun einmal so, dass negative Vorkommnisse nicht das Ergebnis einer Ursache oder Grundes sind. Meistens geht es um ein Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren und/ oder Ereignissen, die zusammenkommen“.

(30)

„Natuurwetenschappen zullen ook overdraagbaar zijn naar sociale wetenschappen, al zal dit enige tijd vergen“.

„Naturwissenschaften sollen auch übertragbar sein auf Sozialwissenschaften, aber dazu wird einige Zeit vergehen“.

(31)

„verdient een plaats in het onderwijs in een lessenreeks over de geweldsproblematiek in de wereld van vandaag“.

„verdient einen Platz in der Erziehung oder eine eigene Vortragsreihe über die Gewaltproblematik in der heutigen Welt“.

(32)

„Hoe dan ook is het wetenschappelijk bewezen dat onderdrukte agressie wordt geactiveerd door computerspelletjes en gewelddadige films; dat zijn geen oorzaken van agressie, maar ze kunnen die agressieve gevoelens wel in gang zetten“.

„So ist es dann auch wissenschaftlich bewiesen, dass unterdrückte Aggression durch Computerspiele und gewalttätige Filme hervorgerufen wird; sie sind keine Ursachen von Aggression, aber sie können aggressive Gefühle wohl in Gang setzen.“

(33)

„Agressie is een instinct, een aangeboren potentie en onverbrekkelijk verbonden met de natuur van de mens. [...] Agressief gedrag is niet noodzakelijke uitkomst van een instinctmatige potentie in een omgeving die dat kennelijk toelaat. [...] Geweld is een cultuurprobleem en gewelddadig gedrag komt minder voort uit agressie dan uit culturele situaties die geweld toelaten of zelfs bevorderen. Cultuur kan een bron van geweld zijn“.

„Aggression ist ein Instinkt, ein angeborenes Potential und untrennbar verbunden mit der menschlichen Natur. Aggressives Verhalten entstammt nicht notwendigerweise einer aggressiven Umgebung, die dieses offensichtlich zulässt. Gewalt ist ein kulturelles Problem und gewalttätiges Verhalten entstammt weniger der Aggression

denn aus kulturellen Umständen, die Gewalt zulässt oder sogar befürwortet. Kultur selbst kann eine Quelle von Gewalt sein“.

(34)

„Immers, hij is het die de kennis moet overdragen, hij is het die de klassfeer moet bewaken, hij is het die de organisatie in handen moet houden, hij heeft het gezag in de klas“.

„In der Tat, er ist es, der sein Wissen weiterzugeben hat, er ist es, der für die Atmosphäre innerhalb der Klasse zu sorgen hat, er ist es, der die Organisation zu händeln hat, er hat das Sagen innerhalb der Klasse“.

(35)

„Veilige Publieke Taak Onderwijs“

„Anweisung für öffentliche Sicherheit“

(36)

„Draag uw schoolnorm van acceptabel gedrag uit. Bevorder dat personeel elk voorval van agressie en geweld meldt. Registreer alle incidenten van agressie en geweld. Train het onderwijspersoneel in het voorkomen van en omgaan met agressie en geweld. Reageer binnen 48 uur richting de dader. Bevorder dat werknemers aangifte doen en/of geef strafbare feiten (zoals fysiek geweld en bedreiging) zelf aan bij de politie. Verhaal de schade op de dader. Verleen nazorg aan onderwijspersoneel dat slachtoffer is van agressie en geweld“.

„Etablieren Sie akzeptable Schulnormen. Sorgen Sie dafür, dass das Personal jeden Aggressions- und Gewaltvorfall meldet. Registrieren Sie alle Aggressions- und Gewaltvorfälle. Schulen Sie das Lehrpersonal im richtigen Umgang mit Aggression und Gewalt. Reagieren Sie binnen 48 Stunden gegen den Täter. Sorgen Sie dafür, dass das Personal bei strafbaren Taten (etwa physischer Gewalt und Bedrohung) selbst Anzeige bei der Polizei erstattet. Erläutern Sie dem Täter die Schäden. Sorgen Sie für Nachsorge bei den Opfern von Aggression und Gewalt“.

(37)

„Als leerkrachten en opvoeders niet telkens snel reageren, wordt geweld een probleem. Maar ze kunnen geweld ook voorkomen. Door geweldloos op te voeden bijvoorbeeld“.

„Wenn Lehrkräfte und Erzieher nicht schnell genug reagieren, wird Gewalt zu einem Problem. Aber sie können der Gewalt auch zuvorkommen. Beispielsweise durch ein gewaltloses Verhalten“.

(38)

„Zorg voor een time-out: neem eerst de bedreiging van het moment weg en zoek naar een gemeenschappelijk veiligheidsgebied [...]. Zoek naar de echte oorzaak in een open (niet bestraffend) gesprek [...]. Maak duidelijk wat kan en wat niet kan. Gebruik daartoe bij voorkeur ik-boodschappen [...]. Luister naar zijn argumenten [...]. Straf nooit het kind, maar zijn gedrag. Zorg ervoor dat de straf zo natuurlijk mogelijk aansluit bij het gedrag [...]. Probeer ook (lichaams)taal goed te interpreteren. Sommige leerlingen komen misschien agressief over, maar bedoelen het niet zo [...]. De school kan zeker niet alles oplossen. Als agressie een probleem wordt, zoek je het best deskundige hulp“.

„Sorge für eine zeitliche Unterbrechung: Weise zuerst die momentane Bedrohung zurück und suche nach einem gemeinschaftlichen, neutralen Boden. Suche nach der wirklichen Ursache in einem offenen (nicht bestrafenden) Gespräch. Erkläre deutlich, was zulässig ist und was nicht. Benutze dazu Ich-Botschaften. Höre den Argumenten des Täters zu. Strafe nicht das Kind selbst, sondern sein Verhalten. Sorge dafür, dass sich die Strafe rasch an sein Verhalten anschließt. Versuche auch, Körpersprache zu interpretieren. Einige Schüler wirken möglicherweise aggressiv, meinen es aber nicht so. Die Schule kann sicher nicht alle Probleme lösen. Wenn Aggression ein Problem wird, suche dir am besten entsprechende Hilfe“.

(39)

„Op basis van de aangifte kan vervolging plaatsvinden. Het komt voor dat het slachtoffer wel aangifte wil doen, maar daar zelf psychisch of fysiek niet toe in staat is. De schoolleiding kan dan, met een schriftelijke volmacht van de werknemer, namens hem of haar aangifte doen. Voordat het slachtoffer – of de school namens het slachtoffer – aangifte doet tegen een leerling, moeten eerst de ouders van de betreffende leerling worden geïnformeerd. Slachtoffers zien soms bezwaren om aangifte te doen. Ze willen het incident niet te zwaar maken, zijn bang voor represailles of willen liever geen ‘gedoe’ met justitie. Begrijpelijke bezwaren, maar de schoolleiding zou er bij het slachtoffer op aan moeten dringen om toch aangifte te doen“.

„Auf der Basis einer Anzeige kann Strafverfolgung stattfinden. Er kommt vor, dass das Opfer wohl Anzeige erstatten möchte, aber dazu psychisch oder physisch selber nicht in der Lage ist. Die Schulleitung kann sodann mit einer schriftlichen Vollmacht des Arbeitnehmers in seinem Namen Anzeige erstatten. Im Falle der eigenen oder

schulischen Anzeige im Namen des Opfers müssen zuerst die Eltern des betreffenden Schülers informiert werden. Opfer tun sich oft schwer damit, Anzeige zu erstatten. Sie wollen den Vorfall nicht überbewerten, haben Angst vor Repressalien oder wollen mit der Justiz nichts 'zu tun' haben. Verständliche Befürchtungen, doch die Schulleitung sollte das Opfer ermutigen, dennoch Anzeige zu erstatten“.

(40)

„Um programa que tem apresentado resultados positivos na diminuição da violência é o Escola Aberta, elaborado pela Unesco em parceria com o MEC (Ministério da Educação), que mantém as instituições abertas nos finais de semana e promove atividades culturais e esportivas para alunos, pais e para toda a comunidade. [...] A violência contra o patrimônio havia diminuído 29 %, e a violência contra a pessoa tinha sido reduzida em 27 % nas escolas“.

„Ein Programm, das positive Ergebnisse bei der Reduzierung von Gewalt aufgezeigt hat, ist das der Offenen Schule, ausgearbeitet von der Unesco in Zusammenarbeit mit dem MEC (Bildungsministerium), wobei die Schulen am Wochenende geöffnet werden und hierbei kulturelle sowie sportliche Aktivitäten für Schüler, Eltern und die gesamte Gemeinde anbieten. Die Gewalt an Schulen gegen Sachen wurde hierbei um 29 %, gegen Personen um 27 % reduziert“.

(41)

„massascholing [is] een kritisch factor“

„Massenbeschulung ist ein kritischer Faktor“

(42)

„De beste basis daarvoor is een positief pedagogisch klimaat: in het gezin, in de klas op school. In zo'n padagogisch klimaat is de opvoeder als positief voorbeeld aanwezig, worden kinderen met respect behandeld en leren ze met vallen en opstaan om conflicten op een geweldloze manier op te lossen. [...] Het is dus alleszins de moeite waard om ermee aan de slag te gaan, niet allen voor de toekomstig generatie, maar evenzeer voor onszelf“.

„Die beste Basis dafür ist ein positives pädagogisches Klima: in der Familie, in der Schulklasse. In einem solchen pädagogischen Klima ist der Erzieher als Vorbild maßgeblich, werden Kinder mit Respekt behandelt und sie lernen immer wieder erneut, Konflikte auf eine gewaltlose Art und Weise zu lösen. Es ist allemal der Mühe wert,

hierbei entschlossen vorzugehen, nicht allein für die zukünftige Generation, sondern ebenso für uns selbst“.

(43)

„Hiertoe willen wij [...] inzetten op [...] het verder professionaliseren van onderwijspersoneel en het ontwikkelen van een landelijke norm voor (on)gewenst gedrag in het onderwijs“.

„Hierzu wollen wir uns einsetzen für das weitere Professionalisieren von Lehrpersonal und das Entwickeln einer landesweiten Norm gegen unerwünschtes Verhalten im Unterricht“.

(44)

„[De] situatie in Nederland [is] in vergelijking met andere landen nog altijd redelijk rooskleurig te noemen“.

Die Situation in den Niederlanden ist im Vergleich zu anderen Ländern immer noch als ausgesprochen rosafarben zu bezeichnen.

(45)

„Een nieuwe beweging ontstaat niet uit het niets“.

„Eine neue Bewegung entsteht nicht aus dem Nichts“.

Bemerkung zur grammatikalischen Wortwahl sowie zur Rechtschreibung: Es wurde bei der Berufsbezeichnung der Einfachheit halber ausschließlich durchgehend das maskuline Genus „Lehrer“ sowie in diesem Zusammenhang „Schüler“ verwendet; ausdrücklich gemeint sind hierbei (ebenso wie in der gesamten Arbeit) natürlich sowohl Lehrer als auch Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen, sofern nicht ausdrücklich anders angegeben. Vereinzelt inzwischen überholte Wortschreibungen wurden bei den jeweiligen Zitaten sowie in der gesamten Arbeit der Authentizität halber beibehalten.

8.2 Auflistung bestimmter (inter)nationaler Schulen

Die hier aufgeführten (inter)nationalen Schulen sind mir durch eigene Unterrichtstätigkeit beziehungsweise Hospitationen persönlich bekannt und verfüg(t)en in unterschiedlichem Maße über die unter Kapitel 2.7 aufgeführten Sicherheitsmaßnahmen gegen Gewaltvorfälle durch Schüler, Eltern oder auch schulfremde Personen:

Integrierte Haupt- und Realschule Bunatwiete (inzwischen aufgelöst) Bunatwiete 12 21073 Hamburg, Deutschland	Stadtteil- und Starterschule Maretstraße Maretstraße 50 21073 Hamburg, Deutschland
De Amsterdamse Montessorischool Willem Witsenstraat 14 1077 AZ Amsterdam, Nederland	Sint Aloysiusschool Westerstraat 202 1015 MS Amsterdam, Nederland
СРЕДНЯЯ ШКОЛА НО. 1222 (Staatliche Mittelschule Nr. 12229) НИЖЕГОРОДСКАЯ УЛИЦА 64 (Nischegorodskaja Straße 64) 109052 МОСКВА (109052 Moskau) РОССИЯ (Russland)	Samarqand Davlat Chet Tillar Instituti (Samarkand State Institute of Foreign Languages) 703004, O'zbekiston Respublikasi (703004, Republik of Uzbekistan) Samarqand sh. (Samarkand) Oxunboboev k., 93 (Okhunbabaev str., 93)

8.3 Auflistung bestimmter internationaler Institute/ Quellen

Die hier aufgeführten internationalen Institute/ Quellen dienen der unterstützenden wissenschaftlichen Belegung der Relevanz des Themas beziehungsweise der möglichen weiteren Nachverfolgbarkeit der in unterschiedlicher Weise publizierten, zum Teil in dieser Arbeit vorgestellten Forschungs- und Studienergebnisse.

8.3.1 Europa

<p>Algemene Onderwijsbond (AOB) Postbus 2875 3500 GW Utrecht, Nederland (www.aob.nl)</p>	<p>Association of Teachers and Lectures (ATL) 7 Northumberland Street WC2N 5RD London, England (UK) (www.atl.org.uk/about/contact.asp)</p>
<p>Centrum School en Veiligheid (CSV) Postbus 85475 3508 AL Utrecht, Nederland (www.schoolenveiligheid.nl)</p>	<p>Europees Agentschap voor veiligheid en gezondheid op het werk (European Agency for Safety and Health at Work) Gran Vía 33 48009 Bilbao, España (www.osha.europa.eu)</p>
<p>Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (Niederländisches Innenministerium) Postbus 20011 2500 EA Den Haag, Nederland (www.rijksoverheid.nl/ministeries/bzk)</p>	<p>Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Niederländisches Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft) Postbus 16375 2500 BJ Den Haag, Nederland (www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw)</p>
<p>Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht, Nederland (www.verwey-jonker.nl)</p>	<p>Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Flemish Ministry for Education and Training) Consciencegebouw 2c Koning Albert II-laan 15 1210 Brussel, België (www.ond.vlaanderen.be)</p>

8.3.2 Global

<p>British Columbia Teachers' Federation (BCTF)</p> <p>100-550 West 6th Avenue</p> <p>V5Z 4P2 Vancouver, BC, Canada</p> <p>(www.bctf.ca/ContactUs.aspx)</p>	<p>Institute of Education Sciences</p> <p>555 New Jersey Avenue, NW</p> <p>Washington, D. C. 20208, USA</p> <p>(www.ies.ed.gov/contact/)</p>
<p>National Center for Education Statistics</p> <p>Education Publication Center (Ed Pubs)</p> <p>P.O. Box 22207</p> <p>Alexandria, VA 22304, USA</p> <p>(www.edpubs.gov/)</p>	<p>National Institute of Occupational Safety and Health (NIOSH)</p> <p>1600 Clifton Road</p> <p>Atlanta, GA 30333, USA</p> <p>(www.cdc.gov/niosh/)</p>
<p>Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)</p> <p>Rua Maria Antonia 294 -4°</p> <p>CEP 01222-010 São Paulo, SP, Brasil</p> <p>(www.sbpcnet.org.br)</p>	<p>U.S. Department of Education</p> <p>400 Maryland Avenue, SW</p> <p>Washington, D.C. 20202, USA</p> <p>(http://www2.ed.gov/about/contacts/gen/index.html)</p>
<p>U.S. Department of Justice</p> <p>950 Pennsylvania Avenue, NW</p> <p>Washington, D.C. 20530-0001, USA</p> <p>(www.justice.gov/contact-us.html)</p>	<p>World Health Organisation (WHO)</p> <p>Avenue Appia 20</p> <p>1211 Geneva 27, Suisse/ Switzerland</p> <p>(www.who.int)</p>

8.4 Persönlicher Nachsatz

Die Motivation zur Verfassung dieser Arbeit entstammte meiner eigenen langjährigen beruflichen Tätigkeit als Lehrer an einer Hamburger Grund-, Haupt- und Realschule in einem als gemeinhin problematisch geltenden Viertel der Stadt in sozialer und somit letztlich auch pädagogischer Hinsicht. Gewaltvorfälle gegen Lehrer in der oben beschriebenen Form haben sich dort in unterschiedlicher Schwere nachweislich und zuhauf zugetragen, in subjektiv milder Form bin ich selbst mehrfach direkt oder indirekt mit diesen Phänomenen konfrontiert worden. Trotz aller hiermit verbundenen Problematiken in zunächst unmittelbarer dringender persönlicher, kollegialer, bürokratischer und rechtlicher Hinsicht erscheinen derartige Vorfälle aus einer gewissen zeitlichen Distanz heraus betrachtet als wohl teilweise unvermeidlich und müssen gleichzeitig dennoch weitestgehend und wünschenswerter Weise vermieden werden. Zu sehr unterliegt das Phänomen der Gewalt gegen Lehrer zudem vielfältigsten Einflüssen auf unterschiedlichsten Ebenen, als dass unwiderlegbare Aussagen hierüber zu tätigen wären. Diese soeben nur ausschnitthaft genannten, quasi vorgegebenen Schwierigkeiten bei der Erörterung des Themas sind in der Arbeit – so nehme ich zumindest an – deutlich geworden.

Dass Zusammenhänge zwischen schulischen Problemen, dortigen Gewaltvorfällen und sich möglicherweise ergebenden kriminellen Biographien existieren beziehungsweise nachträglich konstruieren lassen (und deshalb generell präventiv verhindert werden müssen), lässt sich in dieser Hinsicht aufgrund eines sehr markanten Einzelfalls wohl nicht widerlegen: „[Alphonse Capone] quit school at age 14 after he knocked down a female teacher and was in turn beaten by the principal“ (LIFE 2011: 36).

Für die Bereitschaft, bei dieser Arbeit als berufsbedingt sachkundiger Erstgutachter zu fungieren, möchte ich mich abschließend bei Herrn Oberstudienrat Christian Schiweck herzlich bedanken.

8.5 Redlichkeitserklärungen

Versicherung der Eigentätigkeit des Verfassens der Arbeit

Ich versichere, diese Arbeit gänzlich eigenständig angefertigt und mich dabei anderer als der angegebenen Hilfsmittel nicht bedient zu haben.

Hinweis zur Angabe fremdsprachlicher Textstellen

Fremdsprachliche Zitate der Arbeit in Englisch, Niederländisch und Portugiesisch habe ich mir nach meinem jeweils hierzu ausreichenden sprachlichen Kenntnisstand inhaltlich eigenständig erschlossen beziehungsweise selbst wörtlich oder sinngemäß tradiert.

Erklärung zur Verwendung von Internetpublikationen

Aufgrund der Anlage der Arbeit mit auch in internationaler Hinsicht zu analysierenden inhaltlichen Zusammenhängen habe ich in legitimer Weise auf Internetpublikationen sodann zurückgegriffen, wenn entsprechende Originalpublikationen mir nicht zugänglich beziehungsweise verfügbar waren; in diesen Fällen sind die entsprechenden Textstellen und Quellen auch als solche ausgewiesen worden. Fremdes Gedankengut ohne entsprechende Kennzeichnung habe ich hierbei ausdrücklich nicht verwendet.

Alexander Baade

Amsterdam, d. 14. Januar 2012