

Dr. Hatto CHRISTIAN

Regionale Schulberatungsstelle des Erftkreises, Brühl

## **Kooperationsstruktur an der Schule**

- Ansatz zur Gewaltprävention -

als Download von [schulpsychologie.de](http://schulpsychologie.de)

zuerst 1993 veröffentlicht als Heft 37 der  
Informationen für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen  
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest

Emailadresse des Autors: [HattoChristian@aol.com](mailto:HattoChristian@aol.com)

Konvertierte Version, nicht vollständig korrigiert. Die bei Verweisen und im Inhaltsverzeichnis angegebenen Seitenzahlen stimmen nicht mit denen der Download-Präsentation überein, weil Impressum, leere Seiten, Schmutztitel etc. fehlen. Wir bitten um Verständnis.

### Inhalt

1. Gewalt als Erscheinungsform
2. Erklärungsmodelle und Risikofaktoren für Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen
3. Interaktionsformen von Aggression und Kooperation
4. Merkmale der Kooperationsstruktur
5. Die Rolle der Schulen
6. Handlungsperspektiven
7. Handlungsmodelle
  - 7.1. Schulkonzept für Kooperation und Gewaltprävention
  - 7.2. Gruppenentwicklung in der Schulklasse
  - 7.3. Übungsmethoden
8. Schlußbemerkungen

## **1. Gewalt als Erscheinungsform**

*Banden von Jugendlichen, die Autos knacken und stehlen - der Anführer ist 15.*

*Jugendliche, die Behinderte angreifen und mißhandeln.*

*Fremdenfeindlichkeit und Angriffe auf Asylantenheime mit schlimmsten Folgen.*

Die Reihe solcher Beispiele aus der Berichterstattung in den Medien braucht nicht fortgesetzt zu werden, um die bereits häufig formulierte Feststellung zu wiederholen:

Gewalt ist eine verbreitete Erscheinungsform in unserer Gesellschaft - auch die Gewalt bei Jugendlichen - und nicht nur in unserer Gesellschaft. Aus anderen Ländern Europas wird ähnliches berichtet.

Um 54 Prozent zugenommen haben im vergangenen Jahr die rechtsextremistischen Gewalttaten.<sup>1</sup> Unklar bleibt, ob auch andere Formen von Gewalt im Zunehmen begriffen sind, ob wir Zeugen einer zunehmenden Verrohung der Gesellschaft sind. Eine von der Regierung eingesetzte Kommission kam in ihrem Gutachten noch 1990 zu dem Schluß, daß es - zumindest in den meisten Bereichen und dabei auch im schulischen Bereich - keine klaren empirischen Belege für das Ansteigen von Gewalt gibt.<sup>2</sup>

Jedenfalls tritt jetzt zunehmend das Bestreben und die Forderung in den Vordergrund, die gesellschaftlichen Kräfte allgemein - und damit auch die Schulen - zum Vorgehen gegen die Ausbreitung von Gewalt zu motivieren. Diese Bewegung wird deutlich in Publikationen, Fortbildungsprojekten und Tagungen zum Thema.<sup>3</sup>

## **2. Erklärungsmodelle und Risikofaktoren für Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen**

In dieser Situation ist es sinnvoll, sich zunächst den Begriff von Gewalt und die Erklärungsansätze für Gewalt, von denen bei präventiven Schritten ausgegangen werden soll, kurz zu verdeutlichen.

Der Gewaltbegriff kann in seinem Geltungsbereich durchaus unterschiedlich weit gefaßt werden:

So könnte im schulischen Bereich Gewalt als körperliche Auseinandersetzung beziehungsweise als Vandalismus aufgefaßt werden.<sup>4</sup>

Andererseits kann der Begriff erweitert werden auf "das gesamte Spektrum von Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen bei den im Bereich der Schule handelnden Personen zur Folge haben oder die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind" (Hurrelmann, 1991).<sup>5</sup> Ohne weitere Vertiefung der Begriffsdiskussion sei angemerkt, daß die Ausgangsdefinition des Gewaltbegriffs sich durchaus auf die Reichweite von Zielen bei der Prävention oder Intervention auswirken kann.

Hinweise auf das Bedingungsgefüge von Gewalt bieten zum einen theoretische Erklärungsmodelle für Aggression, zum anderen können empirisch aufgewiesene Bedingungen ("Risikofaktoren") benannt werden, deren Vorliegen die Wahrscheinlichkeit von aggressiven Handlungen bei Jugendlichen erhöhen.

---

<sup>1</sup> Pressemitteilung des Bundesinnenministeriums vom Februar 1993.

<sup>2</sup> Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (1990). Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt: Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, herausgegeben von Hans-Dieter Schwandt. Band I Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen. Berlin. S. 244.

<sup>3</sup> Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung bereitet derzeit ein Lehrerfortbildungsprojekt 'Gewaltprävention in der Schule' vor (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: U.Blasczyk & B. Priebe (Hrsg.) (1993): Reader. Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft - Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Vorläuferexemplar. Soest: Landesinstitut.

<sup>4</sup> Ähnlich die Unabhängige Regierungskommission (a.a.O.) im Endgutachten. Band I, S. 68.

<sup>5</sup> Hurrelmann, K. (1991). Gewalt in der Schule. Sondergutachten. In: Unabhängige Regierungskommission... (vgl. Fußnote 1). Band III, S. 363-379. Zitat: S. 365.

Zunächst einige Erklärungsmodelle:

Mit der Psychoanalyse kann man davon ausgehen, daß aggressive Impulse (dem Todestrieb, Thanatos, entstammend) zur Grunddisposition der Menschen gehören, im zweiten Lebensjahr beginnend und notwendig, um die Selbstbehauptung und die Lebensbewältigung zur gewährleisten: In Legierung mit lebensbejahenden Impulsen (aus den Lebenstrieben, Eros, gespeist) kann gestalterische Energie entstehen. Aber: Die Kultur läßt sich nur aufrecht erhalten durch Unterdrückung und Kanalisierung der Aggression. Mißlingt dies, tritt die Entfesselung sadistisch-aggressiver Impulse in Form von Gewalt oder gar Kriegen zutage.<sup>6</sup> Aus dieser Sicht sind aggressionsfreie oder konfliktfreie menschliche Gemeinschaften - auch Schulen - keine realistische und sinnvolle Zielsetzung. Eher wird es darum gehen, die aggressiven Impulse in konstruktive und sozialverträgliche Bahnen zu lenken.

Auch innerhalb der Verhaltensforschung (Ethologie) hat Aggression dispositionellen Charakter, wobei hier freilich eine grundsätzliche Analogie zwischen Menschen und Tieren angenommen wird: Nach Lorenz (1978)<sup>7</sup> sind beide ausgestattet mit einem angeborenen Aggressionstrieb, der stammesgeschichtlich grundlegend ist für lebenssichernde Funktionen wie Revierverteidigung, Rangabsicherung oder Beutemachen. Die Triebenergie kann sich im Zeitverlauf aufstauen oder gar spontan als Leerlaufreaktion ausgelöst werden. Für das heutige Zivilisationsmilieu ist diese stammesgeschichtlich erklärbare Ausprägung des Aggressionstriebes nicht mehr angemessen und deshalb problematisch.

Als reaktives Geschehen, das unter spezifischen situativen und motivationalen Bedingungen auftritt wird Aggression im Rahmen der Frustrations-Aggressions-Hypothese gesehen. Sie lautet in ihrer ursprünglichen Fassung (Dollard et al., 1939)<sup>8</sup>: Aggression ist immer eine Folge von Frustration; und: Frustration führt immer zu Aggression. Dabei wird Frustration als Störung einer zielgerichteten Aktivität gesehen. Der zweite Teil der Hypothese wurde später, nach fachlicher Kritik, dahingehend relativiert, daß auf Frustration Aggression folge oder auch andere Reaktionsformen (z. B: Regression oder Verhaltensfixierung).

Innerhalb der lerntheoretischen Ansätze wird aggressives Verhalten durch Lernprozesse erklärt: Nach dem Ansatz des operanten Konditionierens (Skinner) wird Verhalten, also auch aggressives Verhalten, durch Verstärkung gelernt. Eine Verstärkung besteht etwa darin, daß der Organismus ein Ziel erreicht. Diese Verstärkung wirkt sich so aus, daß künftig das aggressive Verhalten mit erhöhter oder (bei bereits hoher Ausgangswahrscheinlichkeit) mit stabilisierter Wahrscheinlichkeit auftreten wird.<sup>9</sup>

Nach dem Prinzip des Modell-Lernens (auch: "Beobachtungslernen") wird überdies aggressives Verhalten nachgeahmt, das bei einem anderen, also bei einem Modell, beobachtet wird, insbesondere wenn das Modell mit diesem Verhalten erfolgreich war. Solche Modelle können reale Personen in den Sozialisationsgemeinschaften sein oder auch Figuren aus den Medien.<sup>10</sup>

Beobachtungslernen und operantes Konditionieren sind auch als Sequenz vorstellbar: Aggressionen werden bei anderen beobachtet, selbst ausgeführt und nach Erfolg (Verstärkung) ins eigene Verhaltensrepertoire übernommen.

Hinzu kommen soziologische Erklärungsansätze, die Aggressionsbereitschaft von Individuen in Zusammenhang bringen mit strukturellen Rahmenbedingungen der Gesellschaft. So sieht Heitmeyer (1993) aktuelle Strömungen des Rechtsextremismus in Beziehung zu einem gesellschaftlichen Prozeß der Desintegration, der durch folgende Dynamik gekennzeichnet ist:

- Je mehr Freiheit, desto weniger Gleichheit;
- Je weniger Gleichheit, desto mehr Konkurrenz;

---

<sup>6</sup> Sigmund Freud (1972<sup>7</sup>): Gesammelte Werke, XIII. Frankfurt: Fischer.

<sup>7</sup> Lorenz, K. (1978): Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie. Wien-New York.

<sup>8</sup> Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Sears, R.R. (1939): Frustration and Aggression. New Haven.

<sup>9</sup> z.B. Reynolds, G.S., Catania, A.L., Skinner, B.F. (1963): Conditioned and unconditioned Aggression in pigeons. Journal of the experimental Analysis of Behavior, 1, 73-74.

<sup>10</sup> Bandura, A., Walters, R.H. (1959): Adolescent aggression. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Je mehr Konkurrenz, desto weniger Solidarität;
- Je weniger Solidarität, desto mehr Vereinzelung;
- Je mehr Vereinzelung, desto weniger soziale Einbindung;
- und schließlich: Je weniger soziale Einbindung, desto mehr rücksichtslose Durchsetzung.

Diese Desintegrationserfahrungen werden dann von Jugendlichen verarbeitet durch Anschluß an rechtsextremistische Positionen. Ohnmachtserfahrungen können so in Gewaltakzeptanz umgeformt werden und Vereinzelungserfahrungen in leistungsunabhängige Zugehörigkeitsperspektiven: Rechtsextremismus als nationale Zugehörigkeit und als Überlegenheitsangebot.<sup>11</sup>

Ergänzend zu diesen Erklärungsmodellen für Aggression, werden nun spezifische Bedingungen angeführt, deren Vorliegen bei Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit zur Ausübung von Gewalt im schulischen Bereich erhöht. Als solche Risikofaktoren werden im Bericht der Kommission genannt:<sup>12</sup>

\* *Ungünstige Familienverhältnisse* wie etwa gestörte Familienbeziehungen, das Erleben von Ablehnung im Elternhaus, Armut, materielle oder emotionale Deprivation;

\* *Reduziertes Selbstwertgefühl (negatives Selbstbild) und Leistungsversagen* wie Wiederholen der Klasse, Zurückstufung auf eine weniger qualifizierende Schule, Verfehlen des Schulabschlusses. Delinquentes und aggressives Verhalten werden vor dem Hintergrund solcher Befunde interpretiert als kompensatorischer Versuch der Jugendlichen, doch noch zu einer positiven Selbstwertschätzung zu gelangen.

\* *Ablehnung schulischer Werte und Normen*: Leistungs- und Sozialanforderungen werden zurückgewiesen;

\* *Integration in eine delinquente Jugendkultur*, also in Banden, Cliques, Gruppen mit extremistischen Einstellungen, in denen Jugendliche etwa ersatzweise Identitätsbildung und Zugehörigkeit suchen;

\* *Ungünstige schulökologische Voraussetzungen* wie große Schulklassen (über 30 Schüler) und Schuleinheiten (über 800 bis 900 Schüler)

Als Risikofaktor nicht in diesem Zusammenhang von der Kommission benannt wird *die Gewaltdarstellung in Medien* (insbesondere Film und Video). Auf die Plausibilität, daß der Gebrauch solcher Medien einerseits Ausdruck von Gewaltbereitschaft der Konsumenten sein kann und andererseits gesellschaftliche Toleranz gegenüber Gewalt signalisieren und somit verstärkend wirken kann, wird seit längerem und häufig hingewiesen. Aktuellen Anlaß für diese Diskussion bietet die Entwicklung von Darstellungsformen wie "reality-tv".<sup>13</sup>

Dieser kurze Überblick über verschiedene in der Fachliteratur beschriebene Erklärungsmodelle für Aggression sowie Risikofaktoren für Gewaltausübung, die alle auf empirische oder experimentelle Belege hinweisen können, stellt jeglichen monokausalen Erklärungsansatz - eine Ursache als (nahezu) einzige Begründung - in Frage. Zugleich scheint - nicht allein aus wissenschaftstheoretischen Erwägungen - ein übergreifendes "objektives" Erklärungsmodell nicht herleitbar. Jedoch sollten die jeweils eigenen Prämissen deutlich gemacht werden, damit sie bei einem konkreten Lösungsansatz für einen Diskurs der Beteiligten zur Verfügung stehen

Für diesen Beitrag wird zusammenfassend von folgenden Vorstellungen ausgegangen:

Aggression ist eine Disposition, die zur (notwendigen) Grundausstattung von Menschen gehört (Bezug: Psychoanalyse) und soziale Konflikte sind ein universelles Geschehen.

Aggression kann in Legierung mit der Disposition zur Kooperation (Psychoanalyse: Lebenstrieb) auch prinzipiell in sozialverträgliche bzw. sozial akzeptierte Formen von Selbstbehauptung und Lebensbewältigung ausgeformt werden, wenn Menschen in Gemeinschaften interagieren. Dabei begünstigen in sozialer Akzeptanz erlebte Erfolge ein positives Selbstbild, das seinerseits die akzeptierte Sozialstrategie verstärkt (operantes Konditionieren).

<sup>11</sup> Heitmeyer, W. (1993): Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyse. "Das Parlament", Beilage: "Aus Politik und Zeitgeschichte, 2-3/93 (8.1.1993). S. 3-13.

<sup>12</sup> Hurrelmann; K (a.a.O.) bzw. Unabhängige Regierungskommission... (vgl. Fußnote 1). Band I. S. 255 ff.

<sup>13</sup> vgl. z.B. Gehrman, W. und Kostede, N.: Fernsehen auf Leben und Tod. Die Zeit vom 19.3.1993, 17-20.

Andererseits kann sich die dispositionelle Aggression in nicht sozial akzeptiertes Verhalten, also Gewaltausübung<sup>14</sup>, ausformen in Zusammenhang mit Versagenserlebnissen und einem negativen Selbstbild (Frustration-Aggressions-Hypothese). Dann ist eine Entwicklung in deviante Rollen möglich mit Ablehnung gesellschaftlicher (auch: schulischer) Werte und Normen und mit Anschluß an delinquente (Jugend-)Gruppen. Dieser Anschluß sowie Darstellung von Gewaltakzeptanz in den Medien schaffen Verhaltensmodelle (Beobachtungslernen) und Verstärkungsbedingungen für Gewaltausübung, etwa durch kurzfristige Durchsetzungserlebnisse und durch soziale Akzeptanz in der delinquenten Gruppe.

Diese Entwicklungsprozesse von Individuen werden durch Entwicklungsprozesse und Strukturbedingungen in den sozialen Gemeinschaften moderiert:

Die Familie (und ergänzend: die Peer-Gruppe) wird das Sozialverhalten und die Lebensbewältigungsstrategien mitprägen. Sie muß dabei neben anderem eine Aufgabe bewältigen, vor der unsere Gesellschaft insgesamt steht: nämlich die Orientierung am Leistungsprinzip einerseits - dadurch wird Konkurrenz begünstigt - und andererseits am Sozialprinzip - dies ruft zu kooperativer Gestaltung auf - miteinander zu vereinbaren.

Dieses gesellschaftliche Werte- und Ziel-Konstellation betrifft auch Schulen und Schulpsychologen: Die Tatsache, daß SchülerInnen selbst bei Förderung und Chancengleichheit zu unterschiedlichen Leistungen und damit Schullaufbahnen kommen, kann angesichts des jeweils Erreichbaren zu Erfolgserlebnissen oder auch zu Enttäuschungen führen und dadurch das Sozialverhalten - sozialverträglich oder gewaltbereit - mit beeinflussen. Wie Wegner (1992)<sup>15</sup> aufgezeigt hat, besteht in dieser Weise ein Legitimationsdilemma für die Gesellschaft, Schulen und ebenso für Schulpsychologen. Andererseits gibt es für dieses Dilemma in den konkreten Lebensbezügen unserer Gesellschaft auch Bewältigungsmöglichkeiten, also Gestaltungsformen, soziale Integration und Leistungsprinzip miteinander zu vereinbaren.

Gewaltprävention an der Schule kann auf dieses eben benannte Bedingungsgefüge bezogen werden: Die Dispositionen von Aggression und Kooperation bei Jugendlichen werden in ihrer Ausformung zu sozialem Verhalten gestärkt, indem durch erlebte Erfolge und soziale Anerkennung ein positives Selbstbild unterstützt wird, Modelle und Verstärkung für stabilisierende Lernprozesse des Sozialverhaltens verfügbar sind durch Rollenangebote von Kompetenz, Verantwortung, Beteiligung und Zugehörigkeit. Dies sind Zugänge der Schule in ihrem Einflußbereich. Andererseits freilich sind die außerschulischen Sozialisationsinstanzen Familie und Jugendgruppe (und andere) - ihrerseits wiederum beeinflusst durch gesellschaftliche Bedingungen - mit ihrem starken vorprägenden und jeweils noch aktuellen Einfluß nicht unmittelbar zugänglich. Jedoch kann in der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus an die Ressourcen von Eltern zur Unterstützung von SchülerInnen und LehrerInnen angeknüpft werden.

Angesichts der genannten Begrenzungen des Einflusses von Schule auf die Bedingungen von Gewaltentstehung - Faktoren wie Erfolgserlebnisse oder Frustration, Leistungserleben, Rückkopplungen für das Selbstbild, Modelle sowie Verstärkung für kooperatives oder aggressives Verhalten wirken überall und im Zeitverlauf schon vor dem Einfluß von Schule auf das Individuum ein - richtet sich die Perspektive also darauf, Gewaltprävention an Schule als gemeinschaftliche Aufgabe von Eltern, Schülern und Lehrern zu verstehen. Es wird also davon ausgegangen, daß die Bereitschaften zu Aggression und andererseits zu Kooperation auch im jeweils aktuellen kommunikativen Verlauf teilweise an Schule beeinflussbar sind. Die Diskussion braucht dabei nicht auf die Einflußbedingungen von Gewalt begrenzt werden, sondern es kann das ebenso bereits bestehende Einflußgefüge für Kooperation und soziale Integration berücksichtigt werden sowie die sozial stabilisierende und integrierende Kraft in Schulen als bereits wirkende Form der Gewaltprävention. Dazu wird zunächst die eben schon benannte prozesshafte Sicht von Aggression und Kooperation vertieft (Punkt 3.) und zur Kooperationsstruktur in Schulen in Beziehung gesehen (Punkt 4.). Danach wird erneut an die Überlegungen zur Rolle der Schulen angeschlossen (Punkt 5.).

---

<sup>14</sup> Der Begriff "sozial akzeptiert" ist durchaus relativ zu sehen: Wie Freud (a.a.O.) ausführt, kann Gewaltausübung innerhalb von Gruppen oder Gemeinschaften durchaus sozial akzeptiert sein, etwa wenn ein Volk Krieg gegen ein anderes führt. Kriege belegen zudem die Universalität von Gewaltausübung.

<sup>15</sup> vgl. Wegner, R.: Zur Legitimation psychologischer Beratung in der Schule. Typoskript des Vortrags, gehalten am 25.9.1992 auf der 10. Bundeskonferenz für Schulpsychologie in Heidelberg.

### 3. Interaktionsformen von Aggression und Kooperation

Die Ausformung von aggressivem oder andererseits von sozialverträglichem kooperativen Verhalten kann zunächst als individuelle Disposition gesehen werden, dann aber auch in ihrer Einbettung in das Kommunikationsgeschehen.

Dabei gibt es in Gemeinschaften auch kooperative Kommunikation, weil diese Tendenz zur Kooperation eben auch zur Grundausstattung menschlichen Verhaltens gehört (im Sinne der Psychoanalyse getragen durch Lebenstribe, s.o.). Diese beiden Grundtendenzen menschlicher Kommunikation, aggressive Eskalation und andererseits Kooperation, sollen zunächst an zwei "Bildern" veranschaulicht werden:

*Schüler, die auf dem Nachhauseweg miteinander in Streit geraten; sie kämpfen handgreiflich um das Fahrrad des einen Schülers; nach der Prügelei lassen ihm die beiden anderen Schüler das Fahrrad, weil es ohnehin im Moment nicht heil ist.*

und andererseits:

*Schüler/Schülerinnen, die gemeinsam ein Fahrrad reparieren; sie geben sich gegenseitig Ratschläge, reichen sich Bauteile, Werkzeuge; schließlich ist das Fahrrad heil.*

Diese beiden Kommunikationsbeispiele lassen sich als eigendynamische Interaktionszyklen beschreiben; das erste Bild - je nach Verlauf - als "Täter-Opfer-Zyklus" oder als "Eskalationszyklus", das zweite Bild als "Kooperationszyklus":

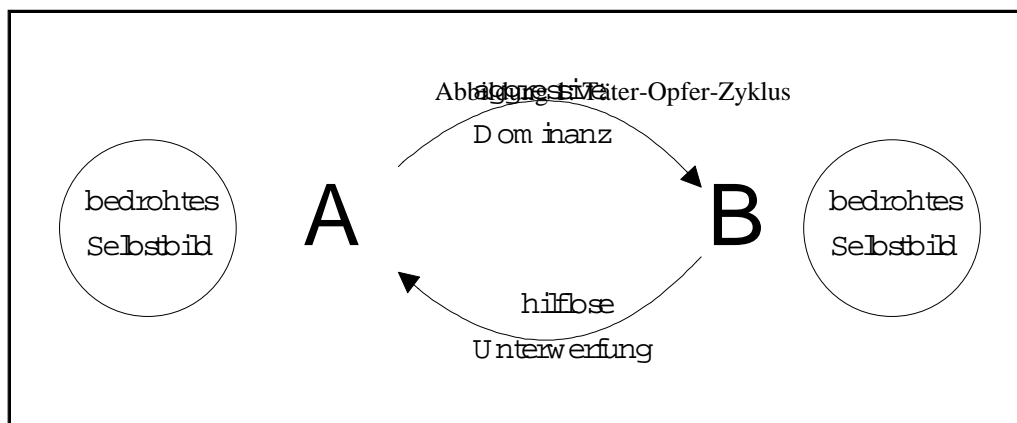


Abb. 1: Täter-Opfer-Zyklus

A versucht sein bedrohtes Selbstbild durch Aggression zu bewältigen. (In der Beschreibung dieses Interaktionszyklus' wurde die Bedeutung des Risikofaktors 'Reduziertes Selbstwertgefühl und Leistungsversagen' (vgl. voriger Abschnitt) berücksichtigt). Das Verhalten von B lässt sich als Strategie eines Opfers beschreiben: durch Unterwerfung kann die Aggression zwar nicht gänzlich vermieden werden, soll aber abgekürzt und in ihrer Intensität entschärft werden. Indessen folgt die Interaktion den Gesetzmäßigkeiten eines der eigendynamischen Interaktionszyklen wie sie von Bateson (1958)<sup>16</sup> beschrieben wurden: Die Dominanz von A steigert die Unterwerfung von B und diese wiederum die Dominanz von A. Zugleich wird die innerpsychische Bedrohung des Selbstbildes von B, die seine Verhalten mit bestimmt, durch die erlittene Aggression noch stärker. Und auch A kann in seinem Selbstbild nur kurzfristig Entlastung erfahren: langfristig wird sich das negative Selbstbild eher weiter stabilisieren, da das aggressive Verhalten sozialintegrativer Lebensbewältigung entgegensteht.

Offensichtlich gibt es die Position des Täters und andererseits die des Opfers im schulischen Bereich als überdauernde Rolle: Olweus (1987) fand in seiner Untersuchung an schwedischen Schulen, daß jeweils 5 bis 10

<sup>16</sup> Bateson, G. (1958): Naven. Stanford, Calif.: Stanford University Press; zit. n. Hoffman, L. (1982): Grundlagen der Familientherapie. Hamburg: Isko-Press, S. 40 ff.; in der Beschreibung von Bateson handelt es sich hier um einen "komplementären Zyklus", bei dem unterschiedliche Verhaltenskategorien beider Partner entstehen wie etwa Dominanz-Unterwerfung oder Fürsorge-Abhängigkeit.

Prozent der Schüler einer der beiden Gruppen angehört<sup>17</sup>. Zugleich kann vermutet werden, daß beide Rollen gelegentlich bei einer Person in Zusammenhang stehen: Möglicherweise war A bereits zuvor in anderen sozialen Kontexten in der Position eines Opfers und B könnte sich entschließen, demnächst ebenfalls Aggression als kurzfristigen Ausweg zu bevorzugen. Dann wird B's Kommunikationspartner zum Opfer oder aber folgende Interaktion könnte entstehen:

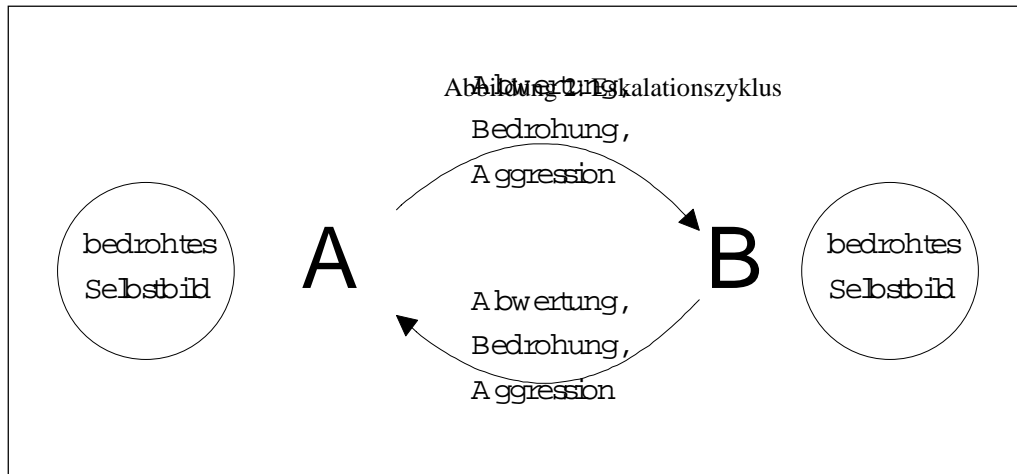


Abb. 2: Eskalations-Zyklus

Beim Eskalationszyklus<sup>18</sup> ist die Kommunikation von A gegenüber B gekennzeichnet durch Abwertung, Bedrohung, Aggression. Dies begünstigt bei B eine gleichartige Reaktion, die wiederum die entsprechende Reaktion von A steigert und so fort: Die Interaktion entwickelt auch hierbei eine Eigendynamik: egal durch wen oder wie es angefangen hat, es geht gleichsam von selbst so weiter. Dieser Zyklus wird noch unterstützt durch einen innerpsychischen Zyklus: Das negative Selbstbild verhindert das Erleben von sozialer Anerkennung und Leistungserfolgen, wodurch wiederum das negative Selbstbild stabilisiert wird. Die Abwertung durch den anderen verstärkt den innerpsychischen Zyklus zusätzlich. Aggressionen gegen den anderen sollen die eigene Bedrohung abwehren. Wenn man den anderen schwächt, fühlt man sich - kurzfristig - stärker: Aggression und Gewalt als negative "Gestaltungsform" aus enttäuschem Lebensbewältigungsanspruch.

Aber wie schon erwähnt: Ebenso zur menschlichen Kommunikation - dazu soeben das Bild von Kooperation - gehört kooperative Interaktion, vergleichbar dem Muster einer "reziproken Interaktion", wie sie Jackson (1968)<sup>19</sup> beschrieben hat.

<sup>17</sup> Olweus, D. (1987): Bully/victim problems among schoolchildren. Bergen.

<sup>18</sup> Bateson (a.a.O.) spricht von der symmetrischen Spirale, wenn gleichartige und miteinander in Konkurrenz stehende (also darin symmetrische) Verhaltensweisen zweier Interaktionspartner zu einem solchen, sich selbst verstärkenden Zyklus führen.

<sup>19</sup> Dieser "Kooperationszyklus" wird hier zusammenfassend als Interaktion gleichartiger auf einander bezogener Verhaltensweisen beschrieben. Er läßt sich differenzierter durchaus als komplexere Handlungsform verstehen: Im zeitlichen Verlauf könnte dies dem Muster einer "reziproken Interaktion" entsprechen, wie sie Jackson als ausgewogene Mischung zwischen wechselnden symmetrischen und komplementären Interaktionen beschreibt (Jackson, D. D. (1968): The mirages of marriage. New York: W. W. Norton). Das würde bedeuten, daß Kooperation Ziele von Sich-Anpassen und Bestimmen in eine verträgliche Gewichtung zueinander stellt.

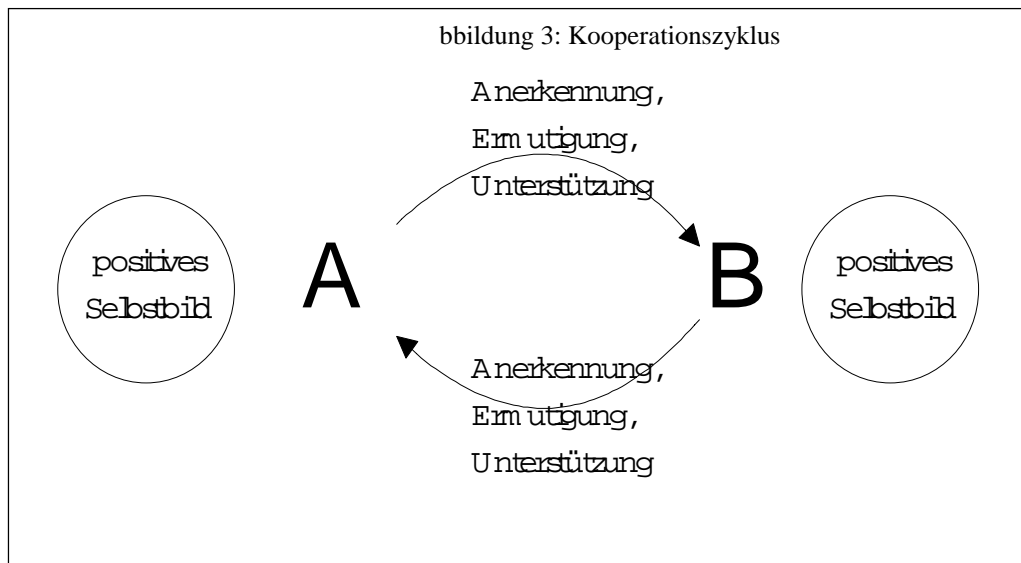


Abb. 3: Unterstützung-Zyklus

Jeder erfährt vom anderen Ermutigung, Anerkennung, Unterstützung, fühlt sich in seinem Selbstkonzept unterstützt und findet zu seinem Repertoire der Unterstützung und Ermutigung. Auch dieser Zyklus entfaltet seine sich selbst verstärkende Eigendynamik und prägt die Kommunikation in der Gemeinschaft mit.

Man könnte die beiden erstgenannten Zyklen als Sozialstrategien auffassen, die zu einer kurzfristigen Lösung im Sinne subjektiver Entlastung führen, aber langfristig für den Betroffenen mehr Kosten verursachen, als sie momentanen Nutzen einbringen.<sup>20</sup> Der Wechsel innerhalb der beiden erstgenannten Verhaltensstrategien, also von der Opfer- zur Täter-Rolle und umgekehrt, ermöglicht dabei keinen Gewinn an Lebensbewältigung. Zunehmende soziale Kompetenz von Jugendlichen wird vielmehr deutlich durch kooperative Interaktionsformen, durch die es ihnen möglich wird, Integration in unterstützenden sozialen Netzwerken zu finden.

Die Familie, wie sie unter den gegebenen soziokulturellen Rahmenbedingungen wirkt, kann dabei als Keimzelle für diese soziale Kompetenz angesehen werden. Das bedeutet, daß Schulen bei ihren Bemühungen auf sozialintegratives Verhalten ihrer SchülerInnen hinzuwirken, die Solidarität und Unterstützung der Eltern brauchen. Überdies beinhaltet diese Sichtweise, daß Aggression und Kooperation sich innerhalb der Kommunikationsgestaltung von Gemeinschaften manifestieren, eine doppelte Zielrichtung des Vorgehens gegen Gewaltausbreitung: Einerseits Schutz für Opfer und Überwachung von Regelbefolgung, also die Eindämmung von Aggression und frühzeitige Unterbindung von Eskalation durch Ordnungsmaßnahmen, die bei extremen Gewalttaten nötigenfalls bis zur Zusammenarbeit mit der Polizei reichen kann; zum anderen Schutz und Raum für die kooperative Kommunikation, die sozial integrierende Kraft der Gemeinschaft. Die Wirkung dieser "Kooperationsstruktur besteht auch darin, daß sie Angebote für kompetente Rollengestaltung von Jugendlichen bereit hält: Aus "Problemfällen" können mitverantwortliche "Problemlöser" werden.

#### 4. Merkmale der Kooperationsstruktur

Der in der Gesellschaft verbreiteten Erscheinungsform von Gewalt steht die oben beschriebene Kraft und Strömung von Kooperation gegenüber. Es ist nützlich für das Vorgehen zur Gewaltprävention, sich an die bestehende Kooperationsstruktur der Schulen anzuschließen.

<sup>20</sup> Diese Aussage wäre natürlich einzuschränken durch die Überlegung, das es durchaus materiell erfolgreiches kriminelles Verhalten geben mag.

Diese Kooperationsstruktur läßt sich zum einen von dem zuvor beschriebenen Kooperationszyklus her veranschaulichen. Die Interaktionszyklen sind wegen ihrer Eigendynamik und ihrer Tendenz, sich auszubreiten, Bausteine der Kooperationsstruktur.

Zum anderen steht die Kooperationsstruktur in engem Zusammenhang mit der "Schulkultur". Dieser Begriff stammt ab vom Begriff der "Unternehmenskultur" (die Amerikaner sprechen von "Corporate Identity"). Gemeint sind damit das System von Werten, Normen und Sitten einer Gemeinschaft, das Verhalten und eben die Kommunikation. Betont wird dabei die Bedeutung für das Gelingen einer Institution, diese genannten Attribute ihrer Gemeinschaft auch angemessen für das soziale Umfeld zu repräsentieren.<sup>21</sup>

Wenn dieser Begriff hier für Überlegungen zur Gewaltprävention im Zusammenhang mit dem Begriff Kooperationsstruktur verwendet wird, steht dabei der Gedanke der Einbeziehung von Schülern und Eltern und generell des sozialen Umfeldes im Vordergrund.

Die Interaktionen in der schulischen Gemeinschaft wirken auf andere Bedingungen ein, die auch zu Merkmalen der Schulkultur bzw. der Kooperationsstruktur gezählt werden können, und werden durch diese wiederum beeinflusst (und dies alles wiederum wird stark durch Einflüsse von außen mit geprägt)

- \* *Kommunikation (Interaktionszyklen)*
- \* *Beziehungsstrukturen*
- \* *Regeln (der Kommunikation)*
- \* *Zugehörigkeit*
- \* *Verantwortlichkeit*
- \* *Klima*
- \* *Sinngestalt und Perspektive*

Abbildung 4: Einige Merkmale der Kooperationsstruktur

\* *Kommunikation*

Kooperative Interaktionen unterstützen die soziale Integration in der Gemeinschaft (vgl. Abschnitt 3.).

\* *Beziehungsstrukturen*

Es entstehen Beziehungsstrukturen zwischen den Mitgliedern der Gemeinschaft mit Untergruppen, kooperative und natürlich auch konflikthafte. Beziehungsnetzwerke gegenseitiger Unterstützung stabilisieren die Unterstützungsstruktur.

\* *Regeln*

Die Kommunikation in der Gemeinschaft folgt bestimmten Regeln. Damit sind nicht nur die offiziellen, geschriebenen Regeln gemeint, auch die Regeln, durch die informell die Kommunikation geprägt wird. Beispielsweise wird sich jemand unter dem Einfluß einer ungeschriebenen Regel 'Man muß im Kontakt mit anderen auf der Hut und verteidigungsbereit sein' anders verhalten als im Kontext von Regeln wie 'Man sollte zugänglich und kooperationsbereit sein' oder 'Konflikte sind unvermeidbar, aber man kann sie bisweilen nach Solidarprinzipien für Problemlösungen und zur Weiterentwicklung der Gemeinschaft nutzen' oder 'Zum Gelingen des Unterrichts sollten alle Beteiligten beitragen'.

Eine Schule in Hamburg hat solche Regeln einmal aufgeschrieben. Beispiele daraus: "Alle bemühen sich um Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft; Kritik ist erwünscht, wenn sie zur Besserung der Verhältnisse führt, aber nicht, wenn sie andere verletzt; Jeder übernimmt Aufgaben für die Gemeinschaft; Schule gibt Verantwortung in dem Maß, in dem sie getragen werden kann; Jeder achtet darauf, daß er sich wohlfühlt, mit sich in Einklang bleibt, offen für andere ist, Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein entwickelt".<sup>22</sup>

\* *Zugehörigkeit*

<sup>21</sup> vgl. Regenthal, G. (1988): Schule stellt sich dar. Schulleiter-Handbuch, Band 48. Braunschweig: Westermann.

Zu Konzepten von Organisationsentwicklung an Schulen vgl. auch Greber, U., Maybaum, J., Priebe, B., Wenzel, W. (Hrsg)(1991): Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim: Beltz.

<sup>22</sup> BL-Info. Informationen für Beratungslehrer in Hamburg. Jahrgang 15, Juli 1991, 43-44.

Damit ist das Erleben gemeint, zur Gemeinschaft zu gehören. Heitmeyer (1993) hat darauf hingewiesen, daß z.B. rechtsextremistische Gruppen solchen Jugendlichen, die in Vereinzelung und soziale Gleichgültigkeit geraten sind, ein neues Gemeinschaftserleben ("Zusammenhalten") und dadurch Anziehungskraft bietet. Er empfiehlt als Strategie für die Schule, soziale Kontinuität und Integration in überschaubaren Gruppen anzubieten.<sup>23</sup>

*\* Verantwortlichkeit*

Schule gibt Verantwortung für das Gelingen an alle Beteiligte, also auch Schüler und Eltern und diese übernehmen Verantwortung.

*\* Klima*

Es kommen Erlebnisqualitäten zum Tragen wie Anerkannt-Sein, Mut, Fehler machen zu dürfen, Entwicklungsbereitschaft, Lernfreude. Anerkennung wird auch in anderen Bereichen als dem Leistungsbereich erlebt wie Sport, Theatergruppe und dergleichen.

*\* Sinngestalt und Perspektive*

Sinngestalt meint das Bewußtsein, Teilnehmer an einer Gemeinschaft zu sein, die etwas Sinnvolles, Wertvolles zum Ziel hat, etwa Förderung von Lernen, Entwicklung, Wachstum, Eröffnung von Chancen für Schullaufbahn und später Berufslaufbahn. Dem entspricht die vom einzelnen für sich persönlich erlebte Perspektive.

## **5. Die Rolle der Schulen**

An den Schulen ist bereits die Strömung Realität, die hier als Kooperationstruktur und Schulkultur umrissen wurde. Zugleich wird es wie in allen menschlichen Gemeinschaften auch immer Aggressionstendenzen geben, die prinzipiell sozialverträglich regelbar sein können. Die Schulkultur wird allerdings vielerorts auf eine harte Probe gestellt, wenn gesellschaftliche Tendenzen zur Gewalt in den Vordergrund treten, wie zuvor beschrieben. Von welcher Vorstellung über die Rolle oder Aufgabe der Schulen (und der Schulpsychologen) soll nun ausgegangen werden, wenn durch gesellschaftliche Anstrengung Gewalt eingedämmt werden soll? Manchmal könnte der Eindruck entstehen, daß dabei unrealistische Ansprüche an Schulen gestellt werden: Sollen etwa die Schulen die Gewalt bewältigen, vor der die Gesellschaft doch gelegentlich hilflos bleibt? Schule als Reparaturinstanz der Gesellschaft?

Ein solcher umfassender Auftrag zur Gewalteinämmung könnte in der Realität nicht eingelöst werden, weil etliche Entstehungsbedingungen wie Vorformung von Verhaltensdispositionen und Einflüsse von Familie, Gleichaltrigengruppe nicht unmittelbar für Schule zugänglich sind (vgl. Punkt 2.).

Auch ist es problematisch, ohne weiteres auf einen Auftrag zur Erziehung zurückzukommen, weil dabei zumindest das zuvor angesprochene (ebenfalls Punkt 2.) gesellschaftliche Dilemma (Leistungs- und Sozialorientierung) zu berücksichtigen ist.

Andererseits kann dieses Dilemma entschärft werden, soweit es möglich ist, SchülerInnen in Schule und Elternhaus Hilfen zu geben, Leistungs-Mißerfolge zu verarbeiten, etwa indem andere Bewertungsmaßstäbe ergänzend hinzugezogen werden, die sich am individuellen Potential (Lernfortschritt) orientieren oder zusätzliche Gebiete einbeziehen, und indem die realistisch erreichbare Laufbahnperspektive als anerkennens- und lohnenswert erlebbar bleibt oder wird.

Ein weiterer Zugang, den Bereich des Beeinflußbaren auszunutzen besteht darin, soweit dies unter den gegebenen Bedingungen möglich ist, Bündnisse mit den Eltern und Schülern zu schließen zur Mitwirkung an der Kooperationsstruktur.

---

<sup>23</sup> Heitmeyer, W.: Schulische Möglichkeiten der Integration und Kooperation von SchülerInnen und Schülern innerhalb der Institution Schule. Seminarpapier. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: U.Blasczyk & B. Priebe (Hrsg.) (1993): Reader: Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft - Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest: Landesinstitut, S. 87-88.

Die Perspektive, die aus den bisherigen Überlegungen entsteht, läßt sich also so umreißen: Schulen können - soweit sie das in ihrer jeweiligen Situation für sinnvoll erachten - ausgehend von einer aktuellen Bestandsaufnahme, Wege zur Stärkung ihrer bestehenden Kooperationsstruktur und Schulkultur begehen. Dabei könnte ein Vorgehen gewählt werden, bei dem Eltern und Schüler in tragbarer Mitverantwortung unterstützend wirken, da sie die Entwicklung der Kooperationsstruktur in der Schule mit prägen.

SchulpsychologInnen und andere Berater von Schule sollten zu einem solchen Vorgehen keinen Auftrag - etwa stellvertretend für die Gesellschaft - geben, können aber andererseits die Bereitschaft haben, ihre Beratung und ihre Fachlichkeit verfügbar zu machen.

## **6. Handlungsperspektiven**

Angesichts der bisherigen Erwägungen können folgende Zielorientierungen beim Vorgehen zur Gewaltprävention als plausibel angesehen werden:

- \* *Bewußtmachen der an der Schule bestehenden Kooperationsstruktur und Schulkultur, um deren Einfluß zu stärken; Werte- und Regeldiskussion;*
- \* *Mitverantwortliche (alters- und rollengemäße) Beteiligung von SchülerInnen und Eltern;*
- \* *Dadurch: Erlebbarkeit von Macht und Einfluß in positiver Gestaltung, Stärkung des Erlebnisses von Zugehörigkeit;*
- \* *Feststellung von destruktiver Interaktion, auch Gewalt, Stärkung der Veränderungstendenz; Einflußnahme auf die Kommunikationsregeln und Interaktionsformen;*
- \* *Klare Regeln und Bedingungen zur Regeleinhaltung für kooperative Kommunikation und für konstruktive Konfliktaustragung;*
- \* *Stärkung des Selbstwertgefühls und Vermittlung von Erfolgserlebnissen; Hurrelmann (a.a.O.) schlägt vor: Faire, durchschaubare Leistungsbewertung, Förderung schwächerer Schüler; Positive Bewertungen auch für leistungsschwächere Schüler, etwa auch außerhalb des Leistungsbereiches;*
- \* *Wiedergewinnung einer positiven Einschätzung der Schullaufbahnperspektive bei zuvor demotivierten SchülerInnen: Bei gestörter Lernmotivation bleiben häufig die erlebnismäßig noch zugänglichen Perspektiven hinter den tatsächlich noch gegebenen Möglichkeiten zurück. Sinnvoll ist dann eine Hilfestellung, die real bestehende Laufbahnperspektive wieder als erreichbare und wertvolle Zielvorstellung zu vermitteln.*

## **7. Handlungsmodelle**

Entsprechend der bisherigen perspektivischen Orientierung sollen nun drei Ebenen von Vorgehensformen zur Gewaltprävention beschrieben werden.

Die erste Ebene ist das Zusammenwirken eines Kollegiums mit Schülern und Eltern. Hierzu liegt ein ermutigender Projektbericht aus einer Hauptschule in Gelsenkirchen von Fornero (1993)<sup>24</sup> vor. Von diesem Erfahrungsbericht kann ausgegangen werden, um Leitlinien zu formulieren für die Arbeit an einem Schulkonzept für Kooperation und Gewaltprävention.

Die zweite Vorgehensform betrifft die Ebene der Schulklasse. Mit altersentsprechend eingesetzten Methoden der Teamentwicklung und der Gruppenpädagogik sollen Schüler an der Gruppenentwicklung in der Schulklasse mitverantwortlich beteiligt werden.

---

<sup>24</sup> Fornero, G.: Praxisbericht zum Thema "Gewalt und Aggression an der Schule". In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: U.Blasczyk & B. Priebe (Hrsg.) (1993): Reader: Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft - Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Soest: Landesinstitut, S. 55-74; die beratenden Psychologen waren Bärbel Kampmann und Traugott Nassauer.

Die dritte Ebene sind Übungsmethoden, die in der Regel in der Schulklasse, aber prinzipiell auch klassenübergreifend verwendbar sind.

## **7.1. Schulkonzept für Kooperation und Gewaltprävention**

Eine kurze Beschreibung des ausführlichen und anschaulichen Projektberichts von Fornero:

*Unmittelbarer Anstoß für das Projekt waren Berichte von Eltern zu Beginn des Schuljahres 1991/92 auf der Schulpflegschaftsversammlung, daß Schüler auf dem Schulweg bedroht worden seien. In Absprache mit der Schulleiterin wurde das Projekt geplant unter Hinzuziehung einer Psychologin und eines Psychologen.*

*Zunächst wurden die Schüler über das geplante Vorhaben informiert und anschließend in einer anonym zu beantwortenden Fragebogenaktion zum Thema befragt. Die Auswertung zeigte, daß Prügeleien bei den jüngeren Schülern überwiegend auf dem Schulhof stattfinden, mit zunehmendem Alter allerdings der Schulweg zu einem weiteren Schwerpunkt der Auseinandersetzungen wird. In den Klassen 5 und 6 hat die Mehrheit der Schüler Angst vor stärkeren Schülern, in den Klassen 7 und 8 besteht deutlich weniger und in den Klassen 9 und 10 kaum noch Angst vor Aggression. Für eigenes aggressives Verhalten werden auf allen Altersstufen Angriffe von anderen angeführt oder Provokationen wie angemacht werden, bespuckt werden, Beleidigungen ("schlimme Wörter"), andererseits aber auch: weil man sich stark fühlt oder: weil es Spaß macht. Auffällig erscheint, daß die meisten Schüler sich bei Angriffen zur Wehr setzten, daß aber nur selten jemand zur Hilfe kam. Lehrer wurden von den Schülern kaum geholt und ältere Schüler reagierten auf Übergriffe oft nur dann mit Interesse, wenn gute Freunde oder Geschwister beteiligt waren.*

*Mit einer Gruppe von Schülern wurden die Fragebogenergebnisse diskutiert. Dabei wurde deutlich, daß Lehrer manches als Gewalt interpretieren, was von Schülern anders verstanden wird: Bei der "Spaßkloppe" der 9. und 10. Klasse beispielsweise gelten die Regeln, nicht auf den Kopf oder die Genitalien zu treten, keine Waffen zu gebrauchen und jederzeit den Ausstieg der Mitschüler zuzulassen. Hierzu wurde mit den Schülern die Problematik diskutiert, daß diese Regeln nicht immer eingehalten wurden und daß Lehrer und Mitschüler, die nicht informiert waren, auf dem Schulhof verärgert und irritiert reagiert hatten. Weiterhin wurde die Schülersicht deutlich, daß erlebte Belastungen durch Probleme im Elternhaus oder im Freundeskreis zu erhöhter Gewaltbereitschaft führen, wenn die schlechte Laune eskaliert. Die Bereitschaft der Schüler gegenüber den Lehrern trat zutage, Signale zu geben, wenn Rücksicht auf Schüler in belasteten Situationen genommen werden sollte, und Lehrer als Berater und Vermittler mehr von seiten der Schülern anzufragen. Zum Thema Waffengebrauch wurde mit den Schülern vereinbart, daß die Waffen, deren Mitnahme aus Schülersicht zum Schutz auf dem Schulweg notwendig war, während der Schulzeit abgegeben werden sollten - mit kontrollierbaren Listeneinträgen - um Vorfälle mit Waffengewalt während der Schulzeit zu verhindern. Bei solchen Vorfällen waren Ordnungsmaßnahmen wie Verweise oder deren Androhung die Folge.*

*Auf einem Elternabend wurde deutlich, daß die Eltern das Thema Gewalt ebenfalls als Problem erkannt hatten, sich Lösungen allerdings eher von seiten der Lehrer erhofften. An die Eltern wurde deshalb von den Lehrern die Erwartung gerichtet, den Schülern Orientierungshilfe zu geben, mit dem Problem der Gewalt angemessen umzugehen, und ihre Kompetenz zur Auseinandersetzung zu unterstützen.*

*Schließlich wurden auf einer eintägigen pädagogischen Tagung des Kollegiums die Sichtweisen von Eltern und Schülern diskutiert und zu den eigenen Sichtweisen in Beziehung gesetzt. Zugleich wurden Lösungsvorschläge gesammelt: Unterstützung für die Schüler durch Lehrer, die sie beraten; Stabilisierung schwächerer Schüler durch stärkere, Mentorensystem, Patenschaften; Unterrichtsreihen zum Thema Gewalt; Stärkung des Selbstwertgefühls; Schulraum als Lebensraum, Gestaltung der Klassen und des Schulgebäudes. Eine Arbeitsgruppe, die zum Abschluß der Konferenz gebildet wurde, arbeitete die Ergebnisse der Tagung zu konkreten Vorschlägen für die Lehrerkonferenz aus: Einsetzung von "Femegerichten" statt sofortiger Disziplinarkonferenzen, um zunächst mit allen Betroffenen am runden Tisch Einsicht zu wecken, Verantwortung zu übertragen, Lösungen zu suchen; Pausenspiele mit organisierter Ausgabe; Projektgruppe mit einem Kampfsportlehrer; Malwand für Graffiti; Raum für Schüler, in Kleingruppen Besprechungen durchzuführen; Integrationsübungen in Gruppen oder im Klassenverband und anderes mehr.*

*In einer Abschlußbesprechung gegen Ende des Schuljahres äußerten Schüler, daß die Auseinandersetzungen deutlich nachgelassen hätten, ältere Schüler häufig bei Konflikten unterbindend eingriffen und sich das Klima in der Schule und in den Klassengemeinschaften verbessert habe.*

Der Verlauf dieses Projektes zeigt, wie sich durch das gemeinsame Vorgehen von Lehrern, Schülern und Eltern die Kooperationsstruktur an der Schule weiterentwickelt: Potentiale zu gegenseitiger Unterstützung und Hilfeleistung werden aktiviert, das pädagogische Reservoir von Problemlösungen wird stärker nutzbar, die Kompetenz der Schüler wird verstärkt, die Regeln der Kommunikation konstruktiv weiterzuentwickeln, dabei Verantwortung zu übernehmen und Hilfe zu beanspruchen.

In einer allgemeinen Form ist dieses Vorgehen zu beschreiben als ein Handlungsmodell, innerhalb dessen Sichtweisen und Methoden der Organisationsentwicklung an Schulen (z. B. Pieper, 1986, Schley, 1988, Philipp und Rolff, 1990)<sup>25</sup> die handlungsanleitenden Leitlinien vermitteln können. Da hier allerdings zusätzlich zum Lehrerkollegium auch Schüler und Eltern an den Entwicklungsprozessen beteiligt werden, ist der jeweiligen Ausgangssituation auch dieser Adressatengruppen, wie sie sich etwa durch rollen-, alters- und schichtspezifische Bedingungen ergibt, bei der Gestaltung der Methoden und des Vorgehens Rechnung zu tragen. Das Vorgehen entspricht den Prinzipien des "Survey-Feedback"-Ansatzes (vgl. Philipp & Rolff, a.a.O.): Zunächst wird eine Übersicht (Survey) gewonnen, die dann an die Teilnehmer zurück gemeldet (Feed back) wird. Dies unterstützt neue Motivationen, Erkenntnisse, Handlungstendenzen und damit Möglichkeiten zur gegenseitigen Unterstützung bei den Teilnehmern.

Das Vorgehen ist gekennzeichnet durch systemisches und entwicklungsorientiertes Denken, wird also etwa zielen auf Allparteilichkeit und Beteiligungsmöglichkeit für alle, die Schule mitgestalten, dabei die Rollenverteilung und die Hierarchie berücksichtigen, an den jeweiligen Entwicklungsprozeß, die selbstregulativen Kräfte und die Entwicklungspotentiale an der Schule anschließen und für alle Beteiligten förderliche Bedingungen für Rollenkompetenz und tragbare Verantwortung unterstützen.

Die folgende Benennung von einzelnen Arbeitsschritten ist dabei zu verstehen als "Makro-Design", also als allgemeine Linie, die in der konkreten Situation jeweils an den besonderen Bedingungen und an den Anliegen der Adressaten zu orientieren ist. So können etwa auch kürzere Vorgehensformen zusammen gestellt werden, die nur einen Teil der hier genannten Arbeitsschritte enthalten. Zu den Methoden gehören Kartenabfragen, Fragebogenaktionen, Diskussionen, die im Verlauf dann durch erlebnis- und auch durch übungsorientierte Verfahren wie Phantasiereisen, malerische Gestaltung oder Interaktionsübungen angereichert werden können.

Die Schritte des Makro-Designs:

\* *Bildung einer Planungs- und Steuergruppe* (aus dem Kollegium: Schulleitung, interessierte Lehrer, Beratungslehrer; eventuell: Schüler- und Elternvertreter, eventuell: externe Berater wie Schulpsychologen); diese Gruppe plant das Vorgehen, entwirft Fragebögen, bereitet Auswertungen zur Rückmeldung auf und ähnliches);

\* *Bestandsaufnahme durch das Kollegium* (etwa durch Gespräch, Kartenabfragen oder Fragebogen);

Beispiele für Inhalte:

- bewährte Formen von gegenseitiger Unterstützung und Kooperation
- Formen von Interaktionsstörungen und Gewalt
- vermutete Ursachen
- Änderungsziele

\* *Befragung der Schüler* (Klassen- oder Gruppengespräch oder Fragebogen);

Beispiele für Inhalte:

- Formen von Kooperation und Unterstützung
- Formen von Gewalt
- eigene Aggressionen und Motive dafür
- Hilfestellungen, die aufgesucht werden
- Änderungsziele

---

<sup>25</sup> Pieper, A. (1986): Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Frankfurt a. M.: Peter Lang;  
Schley, W. . (1988): Organisationsentwicklung an Schulen. In: Report Psychologie 8/88, S. 11-21;  
Philipp, E. & Rolff, H.-G. (1990): Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung. Schulleiter-Handbuch 54. Braunschweig: SL-Verlag.

\* *Befragung der Eltern* (Gespräch auf Elternabenden, Fragebogen);

Beispiele für Inhalte:

- Situation der SchülerInnen hinsichtlich Kooperation und Aggression aus Elternsicht
- Eigene Hilfestellungsansätze
- Änderungsziele

\* *Auswertung der Ergebnisse* (einschließlich: übersichtliche Zusammenfassung für die Rückmeldung)

\* *Rückmeldung der Ergebnisse an das Kollegium und dessen Maßnahmenplanung* (zwei aufeinander bezogene Arbeitsschritte: Zunächst Diskussion der Ergebnisse und dann Erhebung von Entwicklungsperspektiven);

Beispiele für Inhalte:

- bestehende Lösungsansätze
- erlebte Grenzen von Beeinflussbarkeit
- Vorschläge für weitere Maßnahmen (eigene sowie Erwartungen an Schüler und Eltern)

\* *Rückmeldung der Ergebnisse an SchülerInnen und Eltern und deren Maßnahmenplanung* (für SchülerInnen etwa beim Klassen- oder Gruppengespräch in Orientierungsstunden, für Eltern etwa bei Elternabenden);

Beispiele für Inhalte:

- bestehende und bereits geplante Lösungsansätze
- Vorschläge für weitere Maßnahmen (eigene sowie Erwartungen an LehrerInnen und Eltern bzw. SchülerInnen)

\* *Diskussion und Abstimmung der Maßnahmenplanungen von LehrerInnen, Eltern und Schülern* (kann in Zusammenhang mit dem vorigen Schritt angegangen werden)

\* *Umsetzung von Maßnahmen*

Soweit die möglichen Arbeitsschritte, aus denen Bausteine für ein Vorgehen zusammengestellt werden können. Unter Gesichtspunkten des Zeitbedarfs sind auch kompakte Designs möglich, abhängig davon, wie breit das Vorgehen angelegt werden soll. Soweit von "Maßnahmenplanung" die Rede ist, wäre zu berücksichtigen, daß das Vorgehen nicht in erster Linie auf eine möglichst große Fülle von konkreten und möglicherweise arbeitsintensiven Maßnahmen zielt, sondern eher auf eine Weiterentwicklung der Kommunikation im schulischen Alltag, wozu Reflektion und Gedankenaustausch im Verlauf des Vorgehens beitragen werden.

## **7.2. Gruppenentwicklung in der Schulklasse**

Das Vorgehen auf der Ebene der Schulklasse kann an den soeben bereits skizzierten Sichtweisen orientiert werden und auch hierfür bieten Methoden der Organisationsentwicklung und insbesondere der Teamentwicklung nach dem Survey-feed back- Prinzip (s.o.), zusätzlich auch solche der Gruppenpädagogik, Anregungen für altersgemäße Vorgehensformen.

Das Vorgehen hat die Weiterentwicklung der Kooperation in der Klasse zum Ziel und enthält für die SchülerInnen ein Rollenangebot zu altersgemäß aktiver und verantwortlicher Mitgestaltung. Für die LehrerIn(nen) der Klasse wird eine Rolle vorgeschlagen, zu der einerseits die Moderation des Vorgehens gehört und zum anderen das Einbringen persönlicher und pädagogischer Positionen. Eine solche Intervention mag zunächst als zusätzliche zeitliche Investition erscheinen. Versteht man aber die Klasse als Gruppe, in der unter den je gegebenen strukturellen Gegebenheiten alle Merkmale sozialer Systeme wie beispielsweise Zirkularität, Selbstorganisation und Bildung informeller Kommunikationsregeln wirken<sup>26</sup>, dann verspricht die mitverantwortliche Beteiligung der Schüler im Rahmen eines solchen Vorgehens wichtige Impulse für die Gruppenentwicklung in der Klasse und in der Folge auch für die Gestaltung des Lernens: Der vermeintliche Umweg kann zur Abkürzung werden.

Die vorgesehenen Stufen und die dabei verwendeten Methoden sind dabei zunächst ein Gerüst, um das Vorgehen anzuleiten und den Gruppenentwicklungsprozeß anzuregen. Seine Lebendigkeit gewinnt dieser Prozeß durch Diskussionen und Gespräche in der Klasse, eine weitere Anreicherung kann durch Interaktionsübungen erfolgen.

---

<sup>26</sup> vgl. z. B. Christian, H. (1991): Systemorientiertes Vorgehen der Beratungslehrer. Mitteilungen für Schulpsychologen. Heft 28. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung; H. Wichterich (Hrsg.).

Arbeitsschritte des Makro-Designs:

\* *Bestandsaufnahme in der Klasse* (Schülersicht, Lehrersicht);

Beispiele für Inhalte:

- unterstützende Kommunikation,
- störende Interaktionsformen, Gewalt
- Änderungswünsche, Ziele

\* *Auswertung, Rückmeldung, Diskussionsion, Gruppenübungen, Gespräch mit pädagogischer Orientierung*

\* *Planung von Veränderungen und Weiterentwicklungen*

\* *Umsetzung einzelner Maßnahmen*

Zur Veranschaulichung soll die Planung und das Vorgehen einer Klassenlehrerin der 5., Klasse eines Gymnasiums, mit der ich im Rahmen der Ausbildung zur Beratungslehrerin in Gedankenaustausch stand, kurz skizziert werden. Anlaß war die Absicht, in der neugebildeten Klasse den Prozeß zur Gruppenintegration zu unterstützen (Quack, 1992)<sup>27</sup>.

*Zu Beginn des Schuljahres übernahm die Klassenlehrerin, die im Rahmen der Beratungslehrausbildung das Projekt durchführte, eine neugebildete 5. Klasse. Anfangs zeigten sich bei den SchülerInnen Schwierigkeiten, die (neben anderen Erklärungsbedingungen) in Zusammenhang mit der Umstellung gesehen wurden, sich von der vertrauten Umgebung der Grundschule zu lösen und sich auf die neue, noch ungewohnte Schulform mit einem anderen Arbeitspensum und anderen Lernmethoden sowie neuen Erwartungen an die SchülerInnen einzulassen. Zudem stand der Prozeß der Gruppenintegration noch am Anfang - die Klasse war aus SchülerInnen von sechs verschiedenen Grundschulen gebildet worden. Dies tat zutage in Unruhe und Störungen im Unterricht und Konflikten, bisweilen gewalttätig, zwischen den SchülerInnen in den Pausen.*

*Im Verlauf des Schuljahres führte die Lehrerin mit der Klasse vertrauensbildende und sozialintegrative Maßnahmen durch wie Gespräche in den Orientierungsstunden, gemeinsame Mittagessen im Klassenraum, Weihnachtsbastelnachmittag, Ausflug ins Eisstadion, Spielenachmittag mit Eltern und Kindern. Es wurde eine positive Weiterentwicklung der Klassengemeinschaft sichtbar; zugleich sah die Lehrerin noch Anlaß, die unterstützenden Maßnahmen fortzusetzen.*

*Im Vorfeld einer sechstägigen Klassenfahrt ließ die Lehrerin die SchülerInnen einen Fragebogen beantworten.*

*Genannte Gründe (über ein Drittel bis zwei Drittel der beantworteten Fragebogen) für gute Gefühle in der Klasse: Eine(n) Freund(in) in der Klasse haben, mit anderen gut zurecht kommen, die anfänglichen Schwierigkeiten überwunden haben, Lehrer/innen mögen.*

*Andererseits wurden als störend genannt (Angaben von jeweils einem Drittel bis der Hälfte der Klasse): abfällige Bemerkungen, Prügeln, Schimpfwörter und Gesten, Wegnehmen von Sachen, Nicht-ausreden-können im Unterricht.*

*Aus den Antworten auf die (offene) Frage, was zur Gemeinschaft beitragen kann: "daß alle Schüler zusammenhalten und besser zuhören.", "daß unsere Klasse es schaffen könnte, wenn jeder den anderen ausreden, mitspielen läßt und vieles mehr.", "daß beide Seiten etwas tun sollen, vor allem soll das Stänkern aufhören.", "daß, wenn wir erstmal ins Landschulheim fahren und uns noch besser kennengelernt haben, eine wirklich bessere Gemeinschaft unter uns ist."*

*Als Ziele bei den vorgegebenen Antworten wurden häufig (über ein Drittel bis die Hälfte) angekreuzt: alle sollen sich mehr gegenseitig helfen; man darf auch Schwächen zeigen, ohne dafür ausgelacht zu werden; gemeinsame Unternehmungen außerhalb der Schule; niemand soll ausgestoßen werden.*

---

<sup>27</sup> Quack, G. (1992): Unterstützende Maßnahmen zur Stärkung der Klassengemeinschaft einer 5. jetzt 6. Klasse. Abschlußarbeit zum Fernstudienkurs BL-666.

Diese - hier gekürzt wiedergegebenen - Ergebnisse wurden von den SchülerInnen gemeinsam mit der Lehrerin diskutiert und thematisch vertieft (eigene Situation in der Schule, Wünsche an die anderen). Zusätzlich setzte die Lehrerin auf der Klassenfahrt bzw. im Verlauf des Schuljahres weitere Maßnahmen ein: Vertrauensspiele (z.B. sich gegenseitig blind führen), kooperationsfördernde Spiele (Beispiel: gemeinsam ein Bild malen oder Aufgaben lösen), Theaterarbeit, Kartenabfrage zum Thema Kooperation mit erneutem Gespräch.

Aus Sicht der Lehrerin (am Ende des Schuljahres) hatte sich die Klasse in ihrer sozialen Struktur positiv weiterentwickelt: Integrationsbestrebungen, Annäherung, die Klasse wurde als Gemeinschaft erlebt. Die Aggressivität innerhalb der Klasse sei wesentlich geringer geworden: Keine Prügelei seit der Klassenfahrt, wohl noch gelegentlich Konfrontationen mit SchülerInnen aus anderen Klassen. In der Unterrichtssituation werden Unruhe und Lautstärke noch als Problem gesehen; andererseits gelten die SchülerInnen als einsichtsfähiger, akzeptieren eher Kritik und gehen darauf ein.

In einer erneuten Fragebogenerhebung am Ende des Schuljahres zeigten die Angaben der Schüler zur Bewertung der Klassengemeinschaft einen höheren Mittelwert. Als Gründe für ein gutes Gefühl in der Klasse werden Freundschaften, Sich akzeptiert fühlen und eine verbesserte Klassengemeinschaft genannt. Die Angaben zu Gründen für negative Empfindungen haben sich wenig geändert.

In der Anzahl der Angaben, was einen stört, zeigte sich ein deutlicher Rückgang. Alle vorher genannten Gründe (s.o.) werden wesentlich seltener genannt, der Grund 'Prügeln' überhaupt nicht mehr. Einzige Ausnahme: als gleichbleibend störend empfunden wird die Lautstärke in der Klasse.

Auf die Frage, ob negative, positive oder keine Veränderungen erlebt werden, wurden 19 mal positive Veränderungen, einmal allerdings eine negative Veränderung angegeben.<sup>28</sup>

Aus den Begründungen (offene Frage) zur aktuellen Einschätzung der Klassengemeinschaft: "ich finde es ganz gut in der Klasse, weil wir uns besser zuhören als früher."; "weil wir im Moment zusammen spielen, auch Mädchen und Jungen"; "weil es kaum Außenseiter gibt und auch die Prügeleien aufgehört haben"; "wir beleidigen keinen mehr aus unserer Klasse und ärgern uns nicht mehr soviel"; "wir verstehen uns jetzt besser, die Klassengemeinschaft ist auch besser".

Als jetzt aktuelle Wünsche wurden unter anderem genannt: Auseinandersetzungen mit anderen Klassen sollten aufhören, nicht reinreden im Unterricht und: mit der Klassengemeinschaft solle es so weitergehen.

### 7.3. Übungsmethoden

Als Trainingsmethode für die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen und zugleich für die Lösung aktueller Konflikte können Übungsmethoden zu Konfliktlösungsmodellen eingeübt und bei aktuellen Anlässen eingesetzt werden. Dabei kann nach einem mehrphasigen Modell vorgegangen werden und es können Materialien verwendet werden, die sich bereits bei der Fortbildung von LehrerInnen bewährt haben (Knapp und Wichterich, 1983; Neubauer, Gampe und Knapp, 1985)<sup>29</sup>. Über die jeweils aktuelle Problemlösung hinaus können dadurch Wertorientierungen für rationale Konfliktlösung und für Jeder-gewinnt-Lösungen unterstützt werden.

Bei der Konfliktlösung aus aktuellem Anlaß oder zum Einüben der Methode kann in folgenden Phasen vorgegangen werden:

a) Erheben der Sichtweisen der Konfliktparteien; b) Aufeinander-Beziehen der konflikthafter Positionen in ihrer Interdependenz (Ansätze zu gemeinsamen Sichtweisen des Konfliktgeschehens); c) Brainstorming zu Zielvorstellungen für Lösungsansätze; d) Bewertung der Möglichkeiten und Verhandlung und Erarbeitung einer

---

<sup>28</sup> Beim statistischen Vergleich der ersten und der zweiten Befragung mit dem Chi-Quadrat-Test zeigten einige Ergebnisse signifikante Verbesserungen, z.B.: positivere Bewertung der Klassengemeinschaft und reduzierte Anzahl der erlebten Störfaktoren.

<sup>29</sup> Knapp, R. & Wichterich, H. (1983): "Darüber müssen wir sprechen..." - Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Erzieher im Medienverbund. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Neubauer, W.F., Gampe, H., Knapp, R. (1992): Konflikte in der Schule - Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung. Berlin: Luchterhand. - 5. Aufl. 1999 -

*gemeinsamen Lösung; e) Umsetzung; f) Spätere gemeinsame Bewertung der Umsetzung. Das Vorgehen kann mit Moderationsmethoden und Visualisierungstechniken gesteuert werden; bei der Gestaltung als Übungsmethode werden auch Rollenspiele eingesetzt.*

Überdies sind Interaktionsübungen zur Unterstützung von Selbstwertgefühl, Gruppenbewußtsein, Klima, unterstützender Kommunikation für verschiedene Altersstufen verfügbar, die in der Klasse oder bei klassenübergreifenden Gruppen angewendet werden können, um die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von SchülerInnen und die Gruppenentwicklung zu unterstützen.

Beispiele für Übungen (stichwortartig aus: Priebe und Wichterich, 1988)<sup>30</sup>:

*"Klassengespräch nach Regeln" (Erlernen einer rücksichtsvollen Gesprächsführung, Regeln, die an der Themenzentrierten Interaktion orientiert sind, Bezug zu aktuellen Konflikten); "Freunde finden" (Gespräch über eine im Bild dargestellte soziale Situation; zielt auf soziale Verantwortlichkeit und Integration); "Das ideale Klassenzimmer" (Formulierung eigener Wünsche und Ziele, Übernahme von Verantwortung); "Ich bin stolz" (Das Aussprechen eigener Stärken fördert das Selbstvertrauen der Schüler und ihre Lernmotivation); "Feed-back" (Unterschiede von Kritik und Feed-back, Rückmeldungen geben und annehmen können)*

Ein Mediatorenprogramm für Schüler beschreibt Jefferys (1993)<sup>31</sup>:

*"Um Schülern Kompetenzen zu vermitteln, mit eigenen Konflikten konstruktiv umzugehen, aber auch schlichtend anderen, z.B. jüngeren Schülern beizustehen, wird in einigen Bielefelder Schulklassen ein Programm eingesetzt, das die dafür notwendigen Fertigkeiten zu vermittelt. Der Prozeß der Schlichtung ist ein streng durchstrukturierter Ablauf, auf den die zukünftigen Schlichter gut vorbereitet werden müssen. Das Trainingsprogramm erfordert mindestens zehn Sitzungen, zum Teil als Doppelstunde. Es wurde in unserem Fall von einer Schulpsychologin in Kooperation mit dem Klassenlehrer durchgeführt.*

*Schlichter müssen beispielsweise lernen, sich ihre Vorurteile bewußt zu machen, Neutralität zu wahren, aktiv zuzuhören, auf die eigene Körpersprache zu achten und die ihrer Klienten, bei der Problemdarstellung, dem Suchen von Lösungsmöglichkeiten und beim Formulieren eines Kompromisses zu helfen."*

## **8. Schlußbemerkungen**

Bei der Diskussion von Erklärungsansätzen wurde in einer systemwissenschaftlichen Sicht davon ausgegangen, daß verschiedene Bedingungen bei der Entstehung von Gewaltbereitschaft wie auch bei der Ausformung kooperativer Kompetenz von Jugendlichen zusammenwirken: Strukturelle Bedingungen von Gesellschaft, Familie, Gleichaltrigengruppe und schließlich auch Schule stehen dabei in Interdependenz mit individuellen Wirkfaktoren wie erlebte Erfolge und Mißerfolge bzw. deren Verarbeitung, soziale Anerkennung oder Desintegration, Lernprozesse innerhalb sozial devianter oder sozial verträglicher Rollen

Dabei ist die Situation der Schule als Institution dadurch gekennzeichnet, daß Gewalterscheinungen in der Gesellschaft eine Kooperationsstruktur in Schulen gegenüber steht, durch die soziale Integration gefestigt wird.

Auch wenn der Zugang von Schulen zu den genannten Bedingungen begrenzt ist, kann Gewaltprävention an die bestehende Kooperationsstruktur anknüpfen: Das vorgeschlagene Vorgehen soll den Entwicklungsprozeß dieser Kooperationsstruktur organisch unterstützen. Insbesondere können die gegebenen Strukturen und Potentiale für Kooperation zwischen Lehrern, Schülern und Eltern genutzt werden.

Die beschriebenen Vorgehensweisen sind zu verstehen als Präventionskonzept im Sinne systemwissenschaftlich orientierter Interventionszugänge, haben aber durchaus Implikationen für korrektive Interventionen bei aktuellen

---

<sup>30</sup> Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: B. Priebe und H. Wichterich (Hrsg.) (1988): Sucht- und Drogenvorbeugung in der Schule. Baustein 3, Unterricht und Schule. Soest.

<sup>31</sup> Jefferys, K. (1993): schriftliche Mitteilung (Zitat im Wortlaut); eine ausführliche Beschreibung ist in Vorbereitung.

krisenhaften Anlässen. Auf drohende (z.B. Waffen-Zeigen) oder eingetretene Eskalation (z.B. Prügelei) von Gewalt sollte sofort unterbindend reagiert werden.

Im Anschluß können Konfliktlösungstechniken eingesetzt werden unter Hinzuziehung der Beteiligten (z.B. Täter, Opfer, Lehrer, Eltern) und mit dem Ziel, die Übernahme von Verantwortung, Tragen der Konsequenzen und Wiedergutmachung sowie Konfliktlösung zu initiieren.<sup>32</sup> Insofern kann eine Kombination mit Verfahren erfolgen, die in erster Linie auf die Krisenintervention zielen. Auch ist eine Ergänzung durch Einzelfallberatung möglich.

Schulkollegien mögen selbst entscheiden, inwieweit ein Vorgehen zur Gewaltprävention zum aktuellen Entwicklungsprozeß ihrer Schule paßt - unabhängig davon, ob dieser nun aktuell stabilisiert oder krisenhaft erscheinen mag - und, gegebenenfalls, ob sie SchulpsychologInnen hinzuziehen wollen. Natürlich werden auch in diesem Fall die pädagogischen Orientierungen, die organisatorischen Entwicklungen, die Beziehungsstrukturen durch das Kollegium mit seiner Schulleitung und durch die anderen Beteiligten von Schule in ihren jeweiligen Rollen bestimmt. Berater werden also nicht in die Zuständigkeiten der anderen Beteiligten eingreifen, sondern als Fachleute ihres Gebietes und als Wegbegleiter ihre Kooperation verfügbar machen:

Wenn SchulpsychologInnen an solchen Projekten mitwirken, können sie - etwa innerhalb der Planungs- und Steuergruppe oder bei einzelnen darin geplanten Veranstaltungen - als Vermittler der gegebenen Handlungsmodelle fungieren und als Berater, wie diese Modelle in der Schule eingesetzt werden können. Überdies können sie Fortbildungen für die für die genannten Konfliktlösungsmodelle und Übungsmethoden gemeinsam mit Lehrergruppen oder Kollegien gestalten.

---

<sup>32</sup> Zu Reaktionsmöglichkeiten in aktuellen Konfliktsituationen vgl. auch: Müller, E., Chindanusorn, G., Wulf, K.-P., Grüner, M., Hauschildt, C. (1993): Gewalt in Schulen? - Fragen, Reaktionen, Konsequenzen. Beratungslehrerinnen/Beratungslehrer. Informationen zur Schulberatung. Heft 16. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung; H. Wichterich, J. Eccleston (Hrsg).