

zusammen mit
Katharina Ratzke, Martin Sanders, Sabine Krannich, Manfred Cierpka

Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten (1997)¹

Zusammenfassung

Ausgehend von der Annahme, daß aggressives und gewaltbereites Verhalten von Kindern den Endpunkt eskalierender Konflikte markiert, die anders scheinbar nicht ausgedrückt bzw. gelöst werden können, analysieren wir im folgenden die Entstehungsbedingungen solcher Verhaltensmuster. Hierbei konzentrieren wir uns auf die Bereiche Individuum, Familie, Schule und Gesellschaft, für die wir aufzeigen, wie die Entwicklung aggressiven Verhaltens von Kindern durch mehr oder weniger problematische Konstellationen in diesen Kontexten geprägt wird. Unsichere bzw. desorganisierte frühe Bindungserfahrungen und/ oder dysfunktionale familiäre Beziehungsmuster sowie elterliches Erziehungsverhalten, das die aggressiven Verhaltensweisen der Kinder stützt bzw. aufrechterhält, können dazu führen, daß Kinder über weniger Ressourcen und soziale Kompetenzen als Gleichaltrige in Kindertageseinrichtungen und Schulen verfügen, so daß Konflikte und mangelnde soziale Integration in diesen Institutionen die Folge sein können.

On the Aggression and Violence of Children in Different Contexts. Starting with the hypothesis that children's aggressive and potentially violent behavior is the climax of escalating conflicts that cannot be expressed or showed in any other way, we analyse, in the following article, the conditions from which these behavior patterns arise. We have focused on the following areas: the individual, the family, school and society, and we have tried to show how the development of children's aggressive behavior is determined by the problem constellations in these different contexts. Insecure and disorganised early bonding experiences and/or dysfunctional family relationship patterns, combined with parental upbringing methods that support or condone aggressive behavior, can lead to children having fewer resources or social skills available than their peers in kindergarten and school. This may result in conflict and lack of social integration in these institutions.

¹Veröffentlicht in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 46, 1997, 153-168. Aus dem Projekt "Kinder und Gewalt", Universität Göttingen (Projektleitung: Prof. Dr. M. Cierpka); Modellprojekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

1 Einleitung

Spätestens seit Ende der 80er Jahre ist Gewalt ein Thema, das verstärkt in unterschiedlichen Bereichen der Öffentlichkeit als Problem diskutiert wird. Wesentlicher Auslöser der Diskussion war und ist die Annahme, die Gewaltbereitschaft unter Kindern habe insgesamt und in erheblichem Maße zugenommen. Tatsächlich gibt es bis heute - vor allem aufgrund fehlender Längsschnittstudien - keine verlässlichen Untersuchungsergebnisse, die eine generelle Zunahme gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern bestätigen. Für Olweus (1994, 15) sprechen "mehrere *mittelbare* Anzeichen dafür", daß gewaltbereites Verhalten bei Kindern und Jugendlichen in den letzten 10-15 Jahren zugenommen hat. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Hurrelmann, der es für *wahrscheinlich* hält, "daß der insgesamt sehr kleine Teil von besonders starken und heftigen Aggressions- und Gewalthandlungen überdurchschnittlich stark zugenommen hat" (vgl. Hurrelmann 1991, 106).

Die Tatsache, daß wissenschaftliche Untersuchungen im Gegensatz zur öffentlichen Meinung und medialen Berichterstattung eine weniger dramatische (weil differenziertere) Entwicklung aufzeigen (Krumm 1993, 155ff.) sollte jedoch nicht zu einer Verharmlosung der existierenden Gewaltproblematik führen. Gewaltbereites Verhalten bei Kindern stellt in vielen Familien und Schulen ein Problem dar. Der von Eltern, Lehrer/-innen und Erzieher/-innen formulierten Hilflosigkeit und Ohnmacht gegenüber aggressivem und gewaltbareitem Verhalten von Kindern entspricht der Wunsch, das Verhalten verstehen und seine Motive nachvollziehen zu wollen.

2 Zur Erscheinungsform und Definition von Aggression und Gewalt

Mit dem Begriff "Gewalt" wurde in der früheren Fachliteratur ausschließlich die physische Aggression bezeichnet. Demnach verstand man unter "Gewalt" einen körperlichen Akt, der mit der Absicht ausgeführt wird, einen anderen zu verletzen (Bründel und Hurrelmann 1994, 23). Mittlerweile werden die beiden Begriffe "Gewalt" und "Aggression" vielfach synonym verwendet. Dagegen ist einzuwenden, daß nicht jede Form der Aggression mit Gewalt gleichgesetzt werden kann: Neben der feindseligen und destruktiven Aggression gibt es Formen der angeborenen, nicht-destruktiven Aggression (s. u.), die sich nicht mit dem Gewaltbegriff beschreiben lassen.

Andererseits läßt sich der Gewaltbegriff differenzieren in gesellschaftliche und institutionelle Formen von Gewalt (strukturelle Gewalt), Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) und verschiedene personenbezogene Formen der Gewalt, die sich in zwischenmenschlichen Beziehungen manifestieren. In Anlehnung an Schiprowski (1993) können folgende Formen der personenbezogenen Gewalt unterschieden werden:

1. Die physische Gewalt, die Schläge, Stöße, Stiche, Verbrennungen und Vergiftungen umfaßt, die zu körperlichen Verletzungen führen.

2. Die psychische Gewalt, die z. B. durch Abwertung und durch den Entzug von Vertrauen und Zuwendung andere ängstigt, demütigt, der Lächerlichkeit preisgibt oder überfordert.
3. Die verbale Gewalt, die durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Äußerungen andere verletzt bzw. ihnen Schaden zufügt.
4. Die Vernachlässigung, die sich in einer mangelhaften Ernährung, Pflege und medizinischen Versorgung sowie in fehlenden Anregungen für die körperliche und seelische Entwicklung ausdrückt.
5. Die sexuelle Gewalt, unter der die Beteiligung von Kindern oder Jugendlichen an sexuellen Aktivitäten verstanden wird, in denen diese nicht verantwortlich zustimmen können, da sie deren Tragweite noch nicht erfassen können.
6. Die frauenfeindliche und
7. die fremdenfeindliche Gewalt, durch die Mädchen und Frauen bzw. Angehörige einer anderen ethnischen Gruppe durch physische, psychische und verbale bzw. sexuelle Übergriffe verletzt werden.

Definition von gewaltbereitem Verhalten bei Kindern

Wir werden uns im weiteren ausschließlich mit dem gewaltbereiten Verhalten von Kindern auseinandersetzen, indem wir die Faktoren beschreiben und analysieren, die u. E. relevant für die Entstehung und Aufrechterhaltung von gewaltbereitem Verhalten bei Kindern sind. Unter gewaltbereitem Verhalten verstehen wir folgendes:

Kinder, die gewaltbereites Verhalten zeigen, fallen ihrer Umgebung dadurch auf, daß sie andere Menschen physisch oder psychisch verletzen, Verletzungen androhen und /oder Gegenstände zerstören. Gewaltbereites Verhalten als "soziale Krankheit" entsteht aus der Wechselwirkung von individuellen, interpersonellen und sozialen / gesellschaftlichen Konflikten und zeigt sich in unterschiedlichen Kontexten (Familie, Kindergarten, Schule, Öffentlichkeit). Dabei ist der Ursprungsort der Konflikte nicht immer mit dem Ort der Gewaltäußerung identisch. Gewaltbereites Verhalten wird als Möglichkeit zur Lösung dieser Konflikte eingesetzt und /oder als Ausdrucksmöglichkeit einer eskalierenden Situation, wenn keine anderen Kommunikationsformen zur Verfügung zu stehen scheinen.

Wir gehen davon aus, daß sich gewaltbereites Verhalten innerhalb eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges entwickelt, in dem die Bereiche Individuum, Familie, Schule und Gesellschaft in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen. Aus methodischen Gründen werden die genannten Bereiche im folgenden getrennt voneinander betrachtet. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist hierbei die Chronologie der verschiedenen Altersphasen, die bei aggressiven Kindern durch mehr oder weniger problematische Konstellationen geprägt sind.

Bei Kindern, die aufgrund ungünstiger früher Bindungserfahrungen, Probleme damit haben, spannungsreiche Affekte zu verarbeiten und konflikthafte Situationen

gewaltfrei zu bewältigen, können weitere mißliche Bedingungen in der Familie, wie z. B. ein zu kontrollierender Erziehungsstil sowie schwierige und konfliktreiche intrafamiliäre Beziehungsdynamiken zu einer Steigerung bzw. Verfestigung aggressiver Verhaltensweisen führen. Stehen einem Kind aufgrund seines familiären Hintergrunds wenig interpersonelle Ressourcen zur Verfügung, so neigt es bei der Durchsetzung seiner Bedürfnisse und bei der Lösung seiner Konflikte zu gewaltbereitem Verhalten. Dieses wirkt sich rekursiv negativ auf sein Familienleben aus und kann mit zunehmendem Lebensalter in weitere Bereiche hineingetragen werden. Im Kindergarten bzw. in der Schule können sich die angeeigneten sozialen Defizite auf den Umgang mit Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen auswirken und zu fehlender Anpassung und Integration führen. Das Kind erlebt nun sowohl in der Familie als auch in der Schule starke Konflikte, Ablehnung und Zurückweisung.

So weitet sich der Kreislauf über die Familie hinweg aus. Bei solchen Kindern kommt es mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einer Stabilisierung und Ausweitung aggressiver Verhaltensweisen. Viele von ihnen werden im Jugendalter kriminell (Petermann u. Petermann 1994), da sie sich aufgrund fehlender Zukunftsperspektiven häufig in delinquente Jugendkulturen begeben, in denen gewaltbereites Verhalten idealisiert wird und oft eine identitätsstiftende Funktion übernimmt.²

3 Individuelle Faktoren bei der Entstehung von Gewaltbereitschaft unter Kindern

3.1 Entstehung von Aggression im Säuglings- und Kindesalter

Neben einer angeborenen Tendenz nicht-destruktiver Aggression läßt sich eine erfahrungsabhängige Tendenz feindseliger Aggression beobachten (vgl. Parens 1993). Der erste Aggressionstyp basiert auf einem ausgeprägten inneren Drang, der schon bei Kindern unter sechs Monaten zu finden ist, die Umgebung zu erkunden und sich durch sensomotorische Aktivitäten gegenüber der Umwelt zu behaupten. Anders verhält es sich bei der feindseligen Aggression, die nicht spontan, sondern als Folge von starken Unlust- oder Frustrationserlebnissen entsteht. Diese Erscheinungsform der Aggression weist eine affektive, unlustgetönte Qualität auf, wie sie für Gefühle von Wut, Feindseligkeit und Haß typisch ist.

Ergebnisse der empirischen Säuglingsforschung der letzten 20 Jahre geben Aufschluß über Aggression fördernde und gewaltauslösende Interaktionszusammenhänge. In einer komplexen Interaktionsmatrix zwischen Mutter und Kind entwickelt sich eine Beziehungsstruktur, in der es in der Regel zu einer immer besseren Abstimmung zwischen beiden kommt, wenn die Pflegeperson, in der Regel die Mutter, sich intuitiv auf die Bedürfnisse ihres Kindes einstellt. In diesem Zusammenhang hat Lichtenberg (1990, 1991) auf die Bedeutsamkeit des affektiven Klimas, in dem dieser Austausch stattfindet, hingewiesen. Er weist auf eine Vordergrunddimension und eine Hintergrunddimension bei der Interaktion und Kommunikation hin. Während sich das aktuelle Geschehen mit befriedigenden und frustrierenden

²Da wir an dieser Stelle nur die Entwicklung gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern beschreiben, werden wir im folgenden nicht weiter auf die Problematik delinquenter Peer-groups eingehen.

Erfahrungen im Vordergrund abspielt, wird der Hintergrund durch die generelle Einstellung der Eltern zu ihrem Kind, deren psychische und körperliche Verfassung sowie die sozioökonomischen Bedingungen geprägt.

Wenn die Hintergrundatmosphäre zwischen primärer Bezugsperson und Kind überwiegend harmonisch ist, können Spannungen ausgeglichen werden, die durch Höhen und Tiefen im Vordergrund ausgelöst werden. Unter dieser Voraussetzung kann ein Säugling oder Kleinkind z. B. Wut, die durch eine unerwartete Abwesenheit der Bezugsperson oder durch Schmerz entsteht, so verarbeiten, daß die Beziehung nicht dauerhaft beschädigt oder das Selbstgefühl beeinträchtigt wird.

Ist jedoch die Hintergrundbeziehung zwischen dem Kind und seinen Eltern z. B. dadurch gespannt, daß das Kind nicht erwünscht ist, die Eltern im Streit leben, krank oder süchtig sind oder aus anderen Gründen sich nicht auf ihr Kind einstellen können, dann werden sie nicht über Verhaltensmuster verfügen, um ihr Kind bei Kummer zu beruhigen oder in Wachphasen zu stimulieren. Sie werden eher gereizt reagieren oder emotional abwesend sein, so daß sich keine harmonische Vordergrundatmosphäre einstellen kann. Aggressives Verhalten entsteht also auf dem Hintergrund spannungsreicher Interaktionen des Kindes mit seinen Pflegepersonen.

Die Entwicklung (dys-)funktionaler Beziehungsmuster zwischen Eltern und Kind läßt sich auch durch die empirischen Ergebnisse der Attachment - oder Bindungsforschung nachzeichnen (Ainsworth et al. 1978, Main et al. 1985, Grossmann et al. 1989). Frühe Beziehungserfahrungen mit den Bezugspersonen werden bei Kindern bereits im ersten Lebensjahr emotional tief verankert. Die hieraus resultierenden z. T. unbewußten kognitiven Strukturen bzw. Arbeits- und Organisationsmodelle beeinflussen das zukünftige Beziehungsverhalten des Kindes. U. E. verweist die oft fehlende Empathie aggressiver Kinder auf unsichere bzw. desorganisierte Bindungserfahrungen. Die dysfunktionalen Bindungsmuster finden sich in erster Linie in Familien, in denen die Eltern aufgrund eigener biographischer Vorerfahrungen und der daraus resultierenden emotionalen Bedürftigkeit nicht in der Lage sind, ihre Elternfunktionen adäquat auszuüben. In diesen Familien begegnen wir den parentifizierten Kindern, die zu Eltern ihrer Eltern werden.

Unsicher-vermeidende Bindungserfahrungen korrespondieren mit elterlichem Verhalten, das als vernachlässigend bzw. furchteinflößend beschrieben werden kann und oft auch zur offenen Zurückweisung oder Mißhandlung der Kinder führt. Das *unsicher-ambivalente Bindungsmuster* ist durch unabgegrenzte Beziehungen charakterisiert. Das emotionale Überengagement spiegelt sich in einengenden Kontrollversuchen bzw. der Abwehr von Autonomiebestrebungen wider. Bei den *desorganisierten* Bindungsmustern dominieren widersprüchliche Beziehungsangebote, die sich oft bei Eltern mit eigenen traumatischen Mißhandlungs- oder Mißbrauchserfahrungen oder mit unbewältigten Trauerreaktionen über den Verlust naher Personen beobachten lassen. Diese drei Bindungsmuster führen häufig auf ganz unterschiedliche Weise zu aggressivem Verhalten.

Aber es sind nicht nur Schwierigkeiten, die die Eltern in die Beziehung einbringen, sondern auch Kinder bringen Probleme mit. Säuglinge erleben drei unterschiedliche Arten von inneren Spannungszuständen: niedrige Spannung im Zustand ruhiger Wachheit, mäßige Spannung im Zustand wacher Aufmerksamkeit und hohe Spannung im Zustand von Schreien. In der Regel überwiegen bei einem gesunden

Säugling die Momente niedriger oder mäßiger Spannung. Er wird in der regelmäßigen Abfolge der Interaktionen seine Welt als eine Einheit erleben und dieses Gefühl auch nicht in den gelegentlichen Zuständen von Hochspannung verlieren. Anders erleben es Säuglinge, die durch Krankheit, dauerhafte Schmerzzustände oder mangelhafte Bemutterung übermäßig viel Hochspannung erleben müssen. Hier fehlt das aufeinander Eingestimmtsein zwischen Säugling und Mutter, weil die integrativen Fähigkeiten des Kindes durch zu viel Hochspannung überwältigt werden. Es kann sich kein Urvertrauen entwickeln, sondern das aversive System des Kindes wird mit Gefühlen von Unlust und Wut aktiviert, und sein Angriffsverhalten wird herausgefordert.

Ab der Mitte des 2. Lebensjahres wird die Selbstbehauptung zu einer wichtigen Motivation im Leben des Kleinkindes. Das Kind möchte sich als Urheber seiner Aktionen erleben, muß aber dieses Bedürfnis regulieren und mit den z.T. unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern in Übereinstimmung bringen. In der Regel werden Eltern sich sensibel darauf einstellen und ihren Kindern die Erprobung von Selbstbehauptung ermöglichen, ohne zu häufig Machtproben zu provozieren. Wenn jedoch Selbstbehauptung unterbunden wird, weil die Eltern dadurch in ihrem Selbstgefühl verunsichert werden, das Kind nicht groß werden lassen wollen oder sie negative Selbsteile auf ihr Kind projizieren, dann kann es nicht das eigene Selbst als Urheber erleben, sondern erlebt statt dessen Scham, Demütigung oder Wut. Das bereitet den Boden für Minderwertigkeitsgefühle und ein niedriges Selbstgefühl, die wiederum Ursache für destruktives oder selbstdestruktives Handeln sind.

3.2 Aggression und Gewalt als Folge von Traumatisierungen

Die Traumaforschung zeigt, daß auch Traumata, plötzliche, intensive, gewalttätige oder schmerzhaftere Ereignisse, die psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten eines Menschen überfordern und aversive Regungen provozieren. Schwere Unfälle, Mißhandlungen und sexueller Mißbrauch sind Prototypen dieses Geschehens, die ein Übermaß an Stimulierung bieten. Grossmann (1986, 1991) liefert überzeugende Argumente dafür, daß chronischer Schmerz in der Kindheit direkt in Aggression umgesetzt wird. Aber auch das Gegenteil, ein das erträgliche Maß übersteigender Mangel an Stimulierung, der z. B. bei Deprivationen vorliegt, wirkt traumatisierend, hemmt ebenfalls die normale Entwicklung und provoziert Aggressivität (Shengold 1995, 15). Die Auswirkungen traumatisch erlebter Situationen auf das Kind und seine weitere psychische Entwicklung hängen nicht nur von der Dauer, Schwere und Frequenz der Traumata und vom Alter des Opfers ab, sondern werden entscheidend durch die Qualität und Funktionalität der familiären Beziehungsmuster modifiziert.

Untersuchungen zur Geschlechtsverteilung bei aggressivem und gewalttätigem Verhalten zeigen, daß die Gruppe der aggressiven Jungen etwa doppelt so groß wie die der aggressiven Mädchen ist. Ein Grund dafür liegt in dem deutlich unterschiedlichen Interaktionsverhalten von Eltern Jungen und Mädchen gegenüber, das sich bereits auf die Kern-Geschlechtsidentität im ersten Lebensjahr auswirkt (Bilden 1980, 787 ff.). Insbesondere Väter neigen zur Geschlechtsdiskriminierung und fördern geschlechtsrollenkongformes Verhalten. Außerdem sind Jungen moto-

risch expansiver und machen wildere Spiele. Schmauch (1993) hat anhand von Beobachtungen von Kleinkindern in einer Krabbelstube einen Zusammenhang zwischen diesem Jungenverhalten und dem Mütterverhalten festgestellt. In Trennungssituationen lockern Mütter die symbiotische Beziehung zu ihren Söhnen aktiv und geben ihnen als Trennungshilfen nicht weiche und schmusige Gegenstände, die als Übergangsobjekte vertraut sind und regressiv Neigungen stützen, sondern kleine Autos, Comic-Heftchen und Bilderbücher. Sie zwingen auf diese Weise die kleinen Jungen, mit ihren Ängsten motorisch aktiv und expansiv umzugehen. Jungen regredieren allerdings nicht weniger als Mädchen, sie tun es aber in anderer Form, nämlich vor allem durch aggressives und impulsives Verhalten. Es etabliert sich damit ein Verhaltensmuster für Jungen, das sie bei Angst oder in Trennungssituationen motorisch expansiv oder aggressiv reagieren läßt. Die Mädchen dagegen zeigen die Tendenz, aggressive Impulse nicht nach außen, sondern gegen sich selbst zu richten und in der Adoleszenz mit Selbstwertstörungen und depressiven Verstimmungen zu reagieren.

In unserer Gesellschaft werden Jungen von Geburt an auf ein Rollenverhalten festgelegt, bei dem sie stark, wild, frech und möglichst ohne Angst sind, wobei erwartet wird, daß sie sich in der Jungengruppe durchsetzen und Mädchen gegenüber ihre Überlegenheit demonstrieren (Schnack / Neutzling 1994, 3-5). Der Grat zwischen gesellschaftlich erwünschtem Jungenverhalten und unerwünschtem gewalttätigen Verhalten ist schmal (Diepold 1995).

Kindern, die aggressives und gewaltbereites Verhalten zeigen, fehlen Copingstrategien, um mit hoher innerer Spannung umzugehen. Aufgrund ihrer frühen häufig unsicheren oder desorganisierten Bindungserfahrungen haben sie sowohl Probleme, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen als auch die Gefühle und emotionale Befindlichkeit eines Gegenüber zu erkennen und empathisch hierauf zu reagieren. Da sie häufig in Familien leben, in denen entweder impulsive Durchbrüche oder das Verleugnen bestimmter Impulse zu beobachten ist, stehen ihnen keine Modelle zur Verfügung, wie sie heftige negative Gefühle integrieren und konstruktiv mit diesen umgehen können. Entwicklungsdefizite in der empathischen Beziehungsgestaltung, im Über-Ich-Verhalten, in der Identitätsbildung (Cierpka u. Cierpka 1996) führen zur dysfunktionalen Beziehungsgestaltung, zu Problemen in der Impulskontrolle und zu niedriger Frustrationstoleranz. Aufgrund des hieraus resultierenden niedrigen Selbstwertgefühls und der Verletzbarkeit stehen diese Kinder den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, schwierigen familiären Verhältnissen und schulischen Machtstrukturen relativ hilflos und ohnmächtig gegenüber und "nutzen" das gewaltbereite Verhalten, um sich zu verteidigen, Schwäche zu kompensieren und auf diese Weise ihr Selbstwertgefühl zu erhalten.

4 Der familiäre Kontext aggressiver Kinder

Die Darstellung individueller Faktoren machte bereits deutlich, daß der Familie als primärer Sozialisationsinstanz bei der Entwicklung aggressiven Verhaltens eine wichtige Bedeutung zukommt. Dies trifft insbesondere auf diejenigen Kinder zu, die schon in einem frühen Lebensalter aggressive Verhaltensweisen zeigen. Während die ersten Bindungserfahrungen den Hintergrund abgeben für die Entstehung aggressiver Verhaltensformen, können das elterliche Erziehungsverhalten, die Paardynamik sowie das emotionale Klima in einer Familie diese Entwicklung maßgeblich mitprägen.

4.1 Das elterliche Erziehungsverhalten

Der durch elterliches Erziehungsverhalten bestimmte Umgang der Eltern mit Grenzen und Regeln kann die Entstehung und Aufrechterhaltung aggressiver Verhaltensmuster bei den Kindern bewirken. Hier können zwei extreme Positionen voneinander unterschieden werden. Auf der einen Seite findet sich ein das Regeln vermeidende oder durch unklare Grenzen gekennzeichnete Erziehungsverhalten, das besonders bei unsicheren Eltern zu beobachten ist. Diese Eltern setzen sich selbst vielfach einem enormen Druck aus, der nicht zuletzt aus ihren hohen Ansprüchen an die Erziehung ihrer Kinder resultiert.

Eltern, die ihren Kindern wenig Grenzen setzen und sich dabei oft inkonsequent und unsicher verhalten, werden von ihren Kindern als unberechenbar und nicht greifbar erlebt. Sie können mit ihren Eltern vielfach keine verlässlichen Beziehungserfahrungen sammeln, da deren Gefühle und Reaktionen nicht vorhersehbar sind. Kinder lernen so weder, Grenzen zu akzeptieren, noch lernen sie, Konflikte durchzustehen und sich mit unterschiedlichen Positionen auseinanderzusetzen. Erziehen Eltern ihre Kinder ohne Regeln und klare Absprachen, sind diese nicht nur darüber verunsichert, was richtig und was falsch ist, sondern empfinden diesen Laissez-faire-Stil häufig auch als Ausdruck einer gleichgültigen Haltung ihnen gegenüber. Dies kann in letzter Konsequenz dazu führen, daß die Kinder die Familienregeln diktieren und "ausrasten", wenn sich ihre Eltern nicht an diese halten.

Auf der anderen Seite läßt sich als zweite extreme Erziehungshaltung ein autoritäres Erziehungsverhalten beobachten. Hierbei setzen die Eltern starre Grenzen, geben zu viele, nicht flexible Regeln vor und reagieren auf unerwünschtes Verhalten in erster Linie mit - häufig auch drakonischen - Bestrafungen. Einerseits demütigen die oft körperlichen Bestrafungen die Kinder und andererseits kommt ihnen eine Modellfunktion zu. Körperliche Gewalt als Mittel der Durchsetzung eigener Wünsche und als Lösungsstrategie bei Konflikten wird auf diese Art und Weise legitimiert. Erleben Kinder, daß ihre Eltern hierbei "erfolgreich" sind, neigen sie dazu, dieses Verhalten nachzuahmen. Sie versuchen, sich in den Auseinandersetzungen mit ihren Eltern mit ähnlichen Verhaltensmustern zu behaupten und setzen hierdurch vielfach symmetrische Interaktionszirkel mit eskalierenden Gewalttätigkeiten in Gang.

Neben diesen beiden konträren Polen elterlicher Erziehungseinstellungen läßt sich in einigen Familien mit aggressiven Kindern eine "Pendelerziehung" beobachten. Die Eltern pendeln hierbei zwischen den Polen Härte bzw. Vernachlässigung und regressiver Verwöhnung und geben ihren Kindern aufgrund ihrer Unberechenbarkeit wenig Halt und Orientierung.

Wenn Eltern ihrem Kind (negative) Aufmerksamkeit schenken, es von unangenehmen Aufgaben befreien oder ihm nachgeben, wenn es sich aggressiv verhält, verstärken sie unabsichtlich deren aggressive Verhaltensweisen. Wenn sie positives soziales Verhalten ihrer Kinder nicht bzw. nicht konsequent belohnen, gelingt es vielen Kindern nicht, soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen zu erwerben. Neben dieser Inkonsequenz wirken sich auch die Uneinigkeit der Eltern bezüglich der Erziehung und unklare elterliche Erwartungen verunsichernd auf das Kind aus.

4.2 Die Paarbeziehung

Diese Unstimmigkeiten der Eltern sind häufig Ausdruck bzw. Austragungsort erheblicher Partnerschaftskonflikte, die in ihrer Mehrheit auch gewaltbelastet sind (Bründel und Hurrelmann 1994; Achterberg 1992). Da es den Partnern vielfach an den erforderlichen persönlichen und sozialen Ressourcen fehlt, um ihre Beziehungsprobleme auf der Paarebene zu klären, werden die Kinder z. B. als Verbündete oder als Schlichter mit in die elterlichen Auseinandersetzungen hineingezogen. Zumeist gehen Kinder dann mit demjenigen Elternteil eine Koalition ein, der am sichtbarsten leidet, während sie sich dem vermeintlich schuldigen Elternteil gegenüber ablehnend bis feindselig verhalten. Die dysfunktionalen Beziehungsmuster, die in der Verwischung der Generationsgrenzen und der Parentifizierung der Kinder zum Ausdruck kommen, können auf selten der Kinder zu einer emotionalen Verunsicherung und psychischen Überforderung rühren.

4.3 Das Familienklima

Kinder, die aggressive Verhaltensweisen zeigen, kommen häufig aus Familien, in denen insgesamt gewalttätige Interaktionen anzutreffen sind. In manchen Familien werden gewalttätige Beziehungsmuster in Form von Vernachlässigung, körperlicher Mißhandlung, psychischer Mißhandlung und/oder sexueller Ausbeutung über Generationen hinweg "tradiert" (Bründel u. Hurrelmann 1994; Habermehl 1989; Honig 1986; Levold et al. 1993; Jarczyk 1994). D.h. eigene biographische Erfahrungen von Mißhandlung und/oder Vernachlässigung führen bei den Eltern häufig, jedoch nicht zwangsläufig zur Reproduktion aggressiver Konfliktlösestrategien. Von größerer Relevanz für diese Reproduktion scheinen Depressionen und andere Krankheiten der Eltern sowie ein Gefühl der Überforderung zu sein (Engfer 1991). Oft sind es die Mütter, die überfordert sind und mit Depressionen reagieren und von ihren Partnern, die real und/oder psychisch nicht präsent sind, wenig Halt und Unterstützung erfahren. Durch diese reale oder innere Abwesenheit der Eltern stehen den Kindern in solchen Familien keine Erwachsenen zur Verfügung, an denen sie sich "abarbeiten" können (Hardtmann 1993). Zahlreiche delinquente und aggressive Jungen haben Väter, die aufgrund gescheiterter beruflicher Karrieren oder zerbrochener Lebenspläne als männliche Identifikationsfigur für ihre Söhne kaum geeignet scheinen, so daß Delinquenz auch als Suche des Jungen nach einer starken Vaterfigur verstanden werden kann (Heinemann et al. 1992), eine Suche, hinter der sich große emotionale Bedürftigkeiten und Ängste verbergen können. In aggressiven Auseinandersetzungen insbesondere von Jugendlichen kommt der Nachholbedarf zum Ausdruck, sich, eingebettet in eine stabile und spürbare Beziehung, mit einem realen Gegenüber zu streiten und mit einer erwachsenen Bezugsperson zu messen.

5 Das Spektrum der Gewalt in der Schule

Für Kinder, die aufgrund ihrer bisherigen Entwicklungsgeschichte und ihrer Beziehungserfahrungen in ihrem Sozialverhalten beeinträchtigt sind, weil sie z. B. die Fähigkeit zur Impulskontrolle und zum Umgang mit Frustrationen nicht angemessen entwickeln konnten, stellt die Schule als Sozial- und Unterrichtsraum Anforderungen, denen sie sich vielfach nicht gewachsen fühlen und gegen die sie sich

mit aggressivem Verhalten zu behaupten versuchen. Folglich steht das aggressive und gewaltbereite Verhalten der Schüler/-innen im Mittelpunkt vieler Diskussionen über das Thema "Schule und Gewalt". Aus dieser Perspektive erscheint die Schule als Feld "importierter Gewalt" (Valtin 1995, 10), deren Ursachen sich auf die individuellen, familialen und/oder gesellschaftlichen Bedingungen der Kinder zurückführen lassen. Schule ist jedoch auch als "Produzentin von Gewalt" (Valtin 1995, 10) zu sehen. Gewaltbereites Verhalten von Schüler/-innen sollte nicht isoliert, sondern im Kontext schulischer Interaktionsprozesse betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Bedingungskonstellationen für gewaltbereites Verhalten von Schüler/-innen beschreiben.

5.1 Schulisches Leistungsversagen

In der Schule begegnen sich Erwachsene und Kinder bzw. Jugendliche in ihren Rollen als Lehrer/-innen und Schüler/-innen. Diese Rollenaufteilung bringt es mit sich, daß die einen die anderen bewerten. Wenngleich nicht die Person des Schülers oder der Schülerin, sondern deren Leistungen bewertet werden sollen, führt eine Kategorisierung in "leistungsschwach" bei vielen Schüler/-innen zu einer Beeinträchtigung des sich bei Kindern und Jugendlichen noch entfaltenden und damit labilen Selbstwertgefühls. Darüber hinaus haben die Bewertungen und Benotungen durch die Lehrer/-innen eine maßgebliche Auswirkung auf die späteren sozialen und beruflichen Lebenschancen der Schüler/-innen: Die entscheidende Zugangsvoraussetzung für den Eintritt in das Berufsleben ist das schulische Abschlußzertifikat. Angesichts der sich verschärfenden Konkurrenzbedingungen auf dem Arbeitsmarkt ist es für Schüler/-innen heute zwar notwendiger denn je, so gut wie möglich in der Schule abzuschneiden. Eine Garantie dafür, daß sie einen Beruf erlernen können, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht, gibt es jedoch nicht einmal für diejenigen, die den Leistungsanforderungen gerecht werden können. Die psychischen und sozialen Verunsicherungen, die bei den Schüler/-innen durch einen schlechten Leistungsdurchschnitt, Zurückstufung in niedrigere Leistungs- bzw. Kursgruppen und Wiederholen eines Jahrganges entstehen, können Auslöser von gewaltbareitem Verhalten sein, das dann primär Verteidigungs- und Kompensationsfunktionen erfüllt (Mansel / Hurrelmann 1993. 22).

5.2 Vernachlässigung der Bedürfnisse von Kindern

Die Vernachlässigung der Bedürfnisse von Kindern beginnt mit der Einschränkung des natürlichen Bewegungsdrangs und des individuellen Lerntempos durch den 45-Minuten-Rhythmus und endet bei fehlender Mitbestimmung über Lerninhalte und Formen ihrer Vermittlung. Schulisches Lernen ist in den meisten Fällen reduziert auf den vom Lehren abhängigen, passiven und reproduktiven Erwerb von Wissen. Es geht dabei um die überwiegend kognitive und damit einseitige Verarbeitung und Aneignung festumrissener, meist im Frontalunterricht dargebotener Lerninhalte, die für Schüler/-innen oft keinen Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit aufweisen. Für eine leibhafte und damit sinnliche Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Erlebnissen und Erfahrungen sowohl im Hinblick auf fachspezifische Themen und Inhalte als auch in bezug auf aktuelle Entwicklungsherausforderungen und Problemlagen bietet die Schule wenig Raum. Entsprechend

wirken nach Angaben von Schüler/-innen folgende schulische Faktoren gewaltauslösend: Wenn zwischen der Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen und den Lerninhalten kaum eine Beziehung existiert, Inhalte und Lernverfahren kaum Möglichkeit zu eigenständiger Auseinandersetzung bieten und der Unterrichtsverlauf eintönig und gleichförmig organisiert ist, wobei individuelle Lernbedingungen und -bedürfnisse nicht berücksichtigt werden (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 1995, 19).

5.3 Konkurrenz statt sozialer Kompetenz

Kinder und Jugendliche verbringen zunehmend mehr Zeit in der Schule, die so zu einem bedeutenden sozialen Erfahrungsraum geworden ist. Durch die von Anfang an bestehende Leistungsorientierung wird darin die Erfahrung von Konkurrenz, daraus resultierender Entsolidarisierung und Vereinzelung für viele Schüler/-innen dominierend. Die Ausbildung sozialer Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenzen kommt dabei zu kurz. Sieht man Gewalt im Sinne Hurrelmanns als Ausdruck fehlender sozialer Kompetenz bzw. als Hinweis auf das Fehlen individueller Möglichkeiten zur Bewältigung und Verarbeitung psychisch belastender Situationen, dann wird die besondere Verantwortung der Schule als Erfahrungsraum deutlich. Das gilt um so mehr vor dem Hintergrund des von Lehrer/-innen oftmals als Kritik am elterlichen Erziehungsverhalten beklagten Erziehungs- bzw. Sozialisationsdefizits. Gerade für Kinder und Jugendliche, die in ihren Familien aufgrund mangelnder familialer Ressourcen keine oder nur geringe soziale Kompetenzen erwerben konnten, ist die Schule "als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum gefordert, nicht nur als Anbieter von Unterricht" (Herweg u. Hold-Jagoda 1993, 92).

5.4 Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen

Die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin ist nur ein Aspekt der Person, die diese Rolle verkörpert. Das gleiche gilt für Schüler/-innen. Das bedeutet, daß die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern in der Schule neben den Anteilen der offiziellen Lehrer/-innen- und Schüler/-innenrolle auch durch die individuellen, inoffiziellen Anteile der jeweiligen Personen bestimmt ist. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Lehrer/-innen fungieren nicht nur als "Unterrichtsveranstalter", sondern insbesondere in der Grundschule als Bezugspersonen. Damit haben sie vor allem für Kinder, die in ihren Familien nur unzureichend positive Beziehungserfahrungen gemacht haben, eine besondere Bedeutung. Diese Kinder übertragen ihre unbefriedigten Bedürfnisse und Beziehungswünsche unbewußt auf die Lehrperson. Als Ersatzfigur soll diese den "Objekthunger" der Kinder und damit das Bedürfnis sowohl nach Annahme als auch nach Auseinandersetzung auf der Basis einer verlässlichen Beziehung "stillen". Es ist offensichtlich, daß die Art und Weise, wie Lehrer/-innen auf diese Beziehungswünsche reagieren, entscheidenden Einfluß auf gewaltbereites Verhalten bei Kindern und Jugendlichen hat. Gelingt es dem Lehrer oder der Lehrerin angemessen (d. h. ohne die Klasse als Gruppe zu vernachlässigen) auf die Beziehungswünsche einzugehen, so ergeben sich für die Schüler/-innen günstige Entwicklungsmöglichkeiten. Gelingt es der Lehrperson z.B. aufgrund von Gegenübertragungsphänomenen (Singer 1981) nicht, die

Handlungsmotivation der Schüler/-innen zu erfassen und darauf einzugehen, so wiederholt sich damit für die Schüler/-innen die Familiensituation und es kann zu einer Eskalation von Gewalt kommen.

5.5 Schulklima

Die Dimension des Schulklimas beschreibt die Atmosphäre einer Schule. Kooperative Umgangsformen sowie ein hohes Maß an Identifikations- und Gestaltungsmöglichkeiten für Schüler/-innen und Lehrer/-innen fördern ein positives und damit gewaltverminderndes Schulklima.

Im Hinblick auf sozial-ökologische Faktoren wurden in einer Untersuchung an Bremer Schulen u. a. folgende Faktoren für die Abnahme von Gewalt identifiziert: Rückgang der Schüler/-innenzahl, Einrichtung von Cafeterien und Ruhezeiten mit sozialer Betreuung, Möglichkeiten zur räumlichen und baulichen Schulgestaltung und Untergliederung der Schulen in kleine Einheiten (Peniuk 1993).

6 Die Gewaltbereitschaft von Kindern vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Modernisierungsprozesse

Die Auswirkungen des gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesses bilden als "moderierende Variable" eine Klammer um die beschriebenen individuellen, familialen und schulischen Bedingungsfaktoren, da die genannten Bereiche als Entwicklungsinstanzen wesentlich durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse beeinflusst werden. Wesentliches Merkmal der gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesse ist die Individualisierung der Lebenswelten, die nicht nur neue Chancen und weitergehende Optionen für die eigene Biographie und den eigenen Lebensentwurf impliziert, sondern vielfach auch Konflikte und Risiken der sozialen Integration in sich birgt (Beck-Gernsheim 1993). Die "Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen" (Beck 1986, 206) ermöglicht zwar die Erweiterung individueller Handlungsspielräume. Die "soziale Konstruktion der Wirklichkeit" (Beck-Gernsheim 1990, 110) ist jedoch als individuelle Einzelleistung unter Verlust eines orientierenden, allgemeinverbindlichen Normen- und Wertesystems zu erbringen.

Die mit dem Zerbrechen traditioneller Lebensformen und Orientierungen einhergehende Verunsicherung stellt die nachfolgende Generation insgesamt vor schwer zu bewältigende Aufgaben. Diejenigen Kinder, die aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und Lebenszusammenhänge über weniger individuelle, familiäre und soziale Ressourcen verfügen, sind vielfach gefährdeter, an den Bedingungen der individualisierten Risikogesellschaft zu scheitern.

6.1 Familiäre Lebensbedingungen

Die Projektion der "utopischen und imaginären Wünsche nach einem nicht-entfremdeten und liebevollen Umgang von Menschen" (Metz-Göckel 1990, 169) auf das traditionelle Familienmodell, bedeutet eine Emotionalisierung des Binnenraumes der Familie, die in westlichen Industrienationen zum wesentlichen Moment der Kohäsion geworden ist (Kraul et al. 1995). Die "funktionale Spezialisierung auf intimes Zusammenleben" und die "Befriedigung emotionaler Bedürfnisse" (Chopra / Scheller 1990, 58) ist dadurch, daß sie mit hohen Ansprüchen und Erwartungen der Familienmitglieder aneinander verbunden ist, zugleich zentraler Grund für die Labilisierung des familiären Zusammenlebens. Inwieweit Diskrepanzen zwischen Familienalltag und Familienideal und daraus resultierende Konflikte ausgehalten bzw. gelöst werden können, ist von individuellen und familiären Ressourcen abhängig. Die notwendigen Kompetenzen der einzelnen Familienmitglieder, um etwa die Gestaltung des Familienlebens kommunikativ auszuhandeln, hohen eigenen und fremden Erwartungen gerecht zu werden bzw. diese zu modifizieren, werden durch den sozio-ökologischen Kontext der Familie mitbeeinflusst. In zahlreichen Studien z.B. über Kindesmißhandlung und Kindesvernachlässigung werden Armut, geringes Einkommen, Schulden, Arbeitslosigkeit, Krankheiten und Isolation von Familien als ursächliche soziale Faktoren genannt. Insbesondere ein Defizit an sozialen Unterstützungssystemen für Familien in akuten Krisensituationen trägt mit dazu bei, daß Kinder von ihren Eltern vernachlässigt oder mißhandelt werden.

Im Zuge der prekären Arbeitsmarktsituation und der massiven negativen sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen vor allem der Langzeitarbeitslosigkeit und dem parallelen Abbau von staatlichen Sozialleistungen spitzt sich die Lebenssituation vieler Familien dramatisch zu. Die Tatsache, daß viele Kinder in Armut leben und ihnen oft auch keine Zukunftsperspektive angeboten wird, während der wachsende Wohlstand der anderen überall sichtbar ist, wird von verschiedenen Seiten u. a. für die ansteigenden Eigentumsdelikte von jugendlichen Straftätern verantwortlich gemacht. Das Ansteigen der Jugendkriminalität, aber auch anderer gewalttätiger Verhaltensweisen, erscheint in diesem Kontext als Ausdruck dessen, daß in unserer Gesellschaft die Verteilungsfragen nicht gerecht gelöst sind.

6.2 Kindheitsbedingungen

Der Modernisierungs- bzw. Individualisierungsprozess wirkt sich nicht nur mittelbar über die familialen Lebensbedingungen auf Kinder aus, sondern betrifft diese auch unmittelbar. Das wird schon daran deutlich, daß Kindheit als eigenständiger Lebensabschnitt, als ein Moratorium und ein auf die Zukunft bezogener Status, umso problematischer wird, je weniger die Zukunft als berechenbare Kategorie erscheint. Die Entstrukturierung dieser Altersphase, d. h. die Auflösung der Grenzen zwischen Kindheit und Jugend sowie zwischen Jugend und Erwachsenenalter, bedeutet ebenfalls den Verlust vorgegebener Handlungsmuster und kann zu neuen Ängsten führen.

Die veränderten Sozialisationsbedingungen können vor dem Hintergrund der strukturellen Veränderungen von Familien³ zu einer "Verarmung" der Kindheit führen

³51,5% aller Familien haben ein Kind, 36,8% haben zwei Kinder und 9,1% haben drei

(Cloer 1991), da Geschwister und andere Bezugspersonen entweder ganz fehlen oder im Familienleben kaum präsent sind.

Kindheit wird in der heutigen Zeit immer wieder mit Medienkindheit gleichgesetzt. In den Wirkungstheorien der Medienforschung besteht Übereinstimmung darüber, daß etwa Gewaltdarstellungen im Fernsehen mit einem Wirkungsrisiko verbunden sind. Es existieren jedoch innerhalb der unterschiedlichen Ansätze sehr konträre Auffassungen über Art, Umfang und Intensität der Konsequenzen. Bedeutsam scheinen die personalen, situativen und kontextuellen Aspekte beim Fernsehkonsum (Gröbel u. Gleich 1993). Eine kritische Nutzung und Rezeption der Darstellungen in den Medien hängt wieder von den zur Verfügung stehenden Ressourcen wie z. B. dem Bildungsniveau der Eltern und den eigenen schulischen Leistungen des Kindes ab.

Die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse stellen besondere Ansprüche an die Identitätsbildung. Sie erfordern im hohen Maße die Bearbeitung von Ambivalenzen und das Ausbalancieren von Ambiguitäten, die die Fähigkeit zur Distanzierung voraussetzen. Heitmeyer (1992) unterscheidet zwei Strategien von Kindern und Jugendlichen, mit deren Hilfe sie die bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen zu bewältigen versuchen.

Neben der *Selbstdurchsetzung*, die vielfach mit einem hohen Bildungsniveau einhergeht, ist dies die *Selbstbehauptung*, die in der Regel mit einem niedrigen Bildungsabschluß korrespondiert. Für die Haltung der Selbstbehauptung ist charakteristisch, daß die Gesellschaft als der eigenen Person gegenüberstehend und eher feindselig wahrgenommen wird. Die Kinder und Jugendlichen erwarten kaum gesellschaftliche Solidarität oder Unterstützung, so daß die Einschätzung dominiert, jede/r müsse selbst sehen, wo er/sie bleibe und daß jede/r sich gegenüber der Gesellschaft behaupten müsse, um sich nicht vereinnahmen zu lassen.

Ganz anders verhält es sich bei dem Handlungsmuster der *Selbstdurchsetzung*. Hier dominiert das Gefühl, selbst etwas in der Gesellschaft bewirken zu können und über genug Möglichkeiten zu verfügen, die vorhandenen Strukturen für eine autonome Lebensgestaltung nutzen zu können.

Literatur

- [1] Achterberg, B. (1992): Formen der Gewalt. In: Kässmann, M. (Hrsg.): Gewalt an und unter Kindern. 1. Kinderkonsultation in Kurhessen-Waldeck. Evangelische Akademie Hofgeismar, 8-12
- [2] Ainsworth, M. / Blehar, M. / Waters, E. / Wall, S. (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ. Erlbaum
- [3] Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- [4] Beck-Gernsheim, E. (1990): Freie Liebe, freie Scheidung. Zum Doppelgesicht von Freisetzungprozessen. In: Beck, U. / Beck-Gernsheim, E. : Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt/M. (Suhrkamp), 105-134

Kinder. In Ballungsgebieten wachsen bis zu 25% aller Kinder bis zu 18 Jahren mit einem alleinerziehenden Elternteil auf.

- [5] Beck-Gernsheim, E. (1993): Individualisierungstheorie: Veränderung des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, H. (1993): Zugänge zum Subjekt. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- [6] Bilden, H. (1980): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim (Beltz), 777-812
- [7] Bründel, H. / Hurrelmann, K. (1994): Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München (Droemer & Knauer)
- [8] Chopra, I. / Scheller, G. (1992): Die neue Unbeständigkeit. Ehe und Familie in der spätmodernen Gesellschaft. Soziale Welt 43, 48-68
- [9] Cierpka, M. / Cierpka, A. (1996): Tradierte Gewaltbereitschaft. Psychotherapeut
- [10] Cloer, E. (1992): Veränderte Kindheitsbedingungen - Wandel der Kinderkultur. Die Deutsche Schule 84, 10-27
- [11] Diepold, B. (1995): Zur Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen. In: Buchheim, P. / Cierpka, M. / Seiffert, Th. (Hrsg.): Lindauer Texte. Texte zur psychotherapeutischen Fort- und Weiterbildung. Berlin (Springer), 103-114
- [12] Engfer, A. (1991): Entwicklung von Gewalt in sogenannten Normalfamilien. System Familie 4, 107-116
- [13] Gröbel, J. / Gleich, U. (1993): Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Opladen (Leske & Budrich)
- [14] Grossmann, K. / August, P. / Fremmer-Bombik, E. et al. (1989): Die Bindungstheorie. Modell und entwicklungspsychologische Forschung. Berlin (Springer)
- [15] Grossmann, W. (1986): Notes on masochism: a discussion of the history and development of a psychoanalytic concept. Psychoanal Q 55, 379-413
- [16] Grossmann, W. (1991): Pain, aggression, fantasy, and concepts of sadomasochism. Psychoanal Q 60, 22-52
- [17] Habermehl, A. (1989): Gewalt in der Familie. (Diss.), Bielefeld
- [18] Hardtmann, G. (1993): Konfliktfähigkeit und Gewaltfreiheit. Unveröffentl. Manuskript
- [19] Heinemann, E. / Rauchfleisch, U. / Grüttner, T. (1992): Gewalttätige Kinder. Frankfurt/M. (Fischer)
- [20] Heitmeyer, W. (1992): Desintegration und Gewalt. Zeitschrift für Jugendarbeit 3, 109-122
- [21] Herweg, G. / Hold-Jagoda, R. (1993): Schule mit Gewalt verändern? Schulpsychologische Anmerkungen zum Thema "Gewalt in der Schule". In: Spreiter, M. (Hrsg.): Wafentillstand im Klassenzimmer. Weinheim (Beltz), 82-128
- [22] Honig, S. (1986): Verhäuslichte Gewalt. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- [23] Hurrelmann, K. (1991): Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun? KJuG 4, 103-105
- [24] Jarczyk, B. (1994): Gewalt und Erziehungsberatung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 42, 163-169
- [25] Kraul, A. / Ratzke, K. / Reich, G. / Cierpka, M. (1995): Familiäre Lebenswelten. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Heidelberg (Springer)

- [26] Krumm, V. (1993): Aggression in der Schule. In: Schmälzle, U. (Hrsg.): Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule. Frankfurt/M.: Knecht, 153-202
- [27] Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (1994): Konflikte-Aggression-Gewalt. Prävention und konstruktiver Umgang. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. Magdeburg
- [28] Lichtenberg, J. D. (1990): Einige Parallelen zwischen den Ergebnissen der Säuglingsbeobachtung und klinischen Beobachtungen an Erwachsenen, besonders Borderline-Patienten mit narzißtischer Persönlichkeitsstörung. *Psyche* 44, 871 -901
- [29] Lichtenberg, J. D. (1991): Psychoanalyse und Säuglingsforschung. Berlin (Springer)
- [30] Levold, T. / Wedeking, E. / Georgi, H. (1993): Gewalt in Familien. *Familiendynamik* 18, 278-311
- [31] Main, M. / Kaplan, N. / Cassidy, J. (1985): Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*
- [32] Mansel, J. / Hurrelmann, K. (1993): Gewalt in der Schule - Gewaltanstieg oder Sensibilisierung gegenüber auffälligem und unerwünschtem Schülerverhalten? In: Spreiter, M. (Hrsg.): *Waffenstillstand im Klassenzimmer*. Weinheim (Beltz), 11-61
- [33] Metz-Göckel, S. (1990): Mutter sein und andere Lebensformen von Frauen. In: Metz-Göckel, S. / Nyrssen, E. (Hrsg.): *Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenerforschung*. Weinheim (Beltz)
- [34] Olweus, D. (1994): Gewalt in der Schule. Was wir wissen und was wir tun können. Die Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.)
- [35] Parens, H. (1993): Neuformulierungen der psychoanalytischen Aggressionstheorie und Folgerungen für die klinische Situation. *Forum der Psychoanalyse* 9, 107-121
- [36] Peniuk, H. (1994): Gewaltbereitschaft und Gewalt an Bremer Schulen. *Schulbeispiele Bremen* 10. 8-10
- [37] Petermann F. / Petermann U. (1994): *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim (Psychologie Verlagsunion), 7. Aufl.
- [38] Schiprowski, G. (1992): Zugang zu Familien mit Gewaltproblemen. In: Kässmann, M. (Hrsg.): *Gewalt an und unter Kindern*. 1. Kinderkonsultation in Kurhessen-Waldeck. Evangelische Akademie Hofgeismar, 30-46
- [39] Schmauch, U. (1993): *Kindheit und Geschlecht*. Basel (Stroemfeld / Nexus)
- [40] Schnack, D. / Neutzling, R. (1990): *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek (Rowohlt)
- [41] Shengold, L. (1995): *Soul Murder. Seelenmord - die Auswirkungen von Mißbrauch und Vernachlässigung in der Kindheit*. Frankfurt/M. (Brandes & Apsel)
- [42] Singer, K. (1981): Lehrer-Konflikte als Lernhindernis. In: Koester, U. / Büttner, C. (Hrsg.): *Liebe und Haß im Unterricht*. Weinheim (Beltz). 74-81
- [43] Valtin R. (1995): Der Beitrag der Grundschule zur Entstehung und Verminderung von Gewalt. In: Valtin, R. / Portmann, R. (Hrsg.): *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule*. Frankfurt/ M. , 7-21