

Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann : erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz

Autor(en): [s.n.]

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **86 (1999)**

Heft 12: **Machtmissbrauch von Lehrern ; Selbständigkeit der Schule**

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534325>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann

Erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz

Auf die Veröffentlichung einer ersten Untersuchung von 1997 über fehlbares Verhalten von Lehrkräften in Österreich hat die Lehrerschaft wild reagiert. Volker Krumm hat sich dadurch nicht davon abhalten lassen, eine entsprechende Untersuchung über Machtmissbrauch der Lehrkräfte in der Schweiz anzusetzen und auszuwerten.

Zum Thema

Die Beschäftigung mit der Frage «*Gestörte Schüler*» oder «*hilflose Lehrer*»? in einem früheren Vortrag ergab u.a.:

- Unter 24 Störfaktoren des Unterrichts nennen Lehrer aller Schultypen «*Verhaltensauffällige Schüler*» und «*Schüler, die nicht mitarbeiten*» mit grossem Abstand vor den anderen Störungen an 1. und 2. Stelle.
- Lehrer erklären störendes Schülerverhalten vor allem mit *Verhaltensdispositionen* des Schülers: *Leistungsmängel* erklären sie mit fehlender Begabung, «*störendes*» («*undiszipliniertes*», «*unfolgsames*», «*antisoziales*») Verhalten mit «*Unerzogenheit*» und dafür machen sie die Eltern verantwortlich. In ihrem eigenen Verhalten sehen Lehrer äusserst selten Auslöser oder Bedingungen von störendem Schülerverhalten oder von Leistungsmängeln.
- Die Untersuchungen über die Massnahmen der Lehrer gegen unerwünschtes Schülerverhalten stimmen mit deren Erklärungen überein: Fast alle Lehrer fordern eine Änderung des Verhaltens *des Schülers* oder verlangen eine Lösung des Problems *durch die Eltern*. Ihr eigenes Verhalten stellen sie nicht in Frage: Ob sie ihr eigenes Verhalten ändern müssten, erwägen sie nicht (Belege in Krumm 1990).

In ihrem eigenen Verhalten sehen Lehrer äusserst selten Auslöser von störendem Schülerverhalten.

Ich habe in meinem Vortrag seinerzeit versucht darzulegen, dass diese Erklärungen des Schülerverhaltens durch Lehrer pädagogisch hilflos machen: Sie bieten Lehrern keine oder zumindest wenig Handlungsmöglichkeiten. Es ist in der Regel wenig hilfreich zu wissen, wer oder was die Disposition zu störendem Verhalten von Kindern oder Jugendlichen in deren Entwicklungs-, Sozialisations- oder Lerngeschichte bedingt hat oder in der Gegenwart *ausserhalb der Schule* stärkt; wichtig ist vor allem zu diagnostizieren, wer oder was *im Unterricht* die Störung auslöst und was die betroffenen *Lehrer* tun können, um die Bedingungen unerwünschten Verhaltens *in der Schule* zu minimieren (Krumm 1990; 1993; 1996; 1996a).

Hier möchte ich mich nun mit einer bislang wenig erforschten Unterrichtsstörung beschäftigen: mit der Störung des Lehr-/Lernprozesses

durch den Lehrer, wenn er Schülern gegenüber seine Macht dergestalt missbraucht, dass diese sich im Unterricht verletzt oder gekränkt fühlen und dadurch beim Lernen beeinträchtigt werden.

Auf dieses Thema stiess ich bei der Beschäftigung mit «*Gewalt in der Schule*». Über dieses Thema ist in den letzten 10 Jahren viel geschrieben worden. 1996 konnte ich über 50 empirische Untersuchungen finden. Deren Analyse zeigte, dass unter dem Thema «Gewalt in der Schule» fast nur Gewalt von *Schülern* gegen Schüler, Lehrer und Sachen untersucht wurde (Krumm 1997a). «Gewalt in der *Schule*» wird somit höchst einseitig erforscht und diskutiert: Es ist nämlich unwahrscheinlich, dass von den mächtigen Personen in der Schule den prinzipiell machtloseren und abhängigeren Schülern gegenüber keine untersuchungswürdige Gewalt ausgeht.

Diese Annahme veranlasste mich, im Rahmen der TIMMS-Studie in Österreich zu untersuchen, ob und ggf. wie viele Schüler durch ihren Lehrer *verbale Gewalt* erleben.¹ Das allgemeinste Ergebnis war: Von den 10000 befragten Schülern antworteten zirka 17%, sie wären *im letzten Monat dreimal oder häufiger* von einer oder mehreren ihrer Lehrer «*ungerecht behandelt*», «*gekränkt*» und/oder «*geärgert*» worden (Krumm 1997).

Die Kritik von Lehrerseite an dem ersten kurzem Prävalenzbericht war heftig (Posch; Krumm 1997b). Ich gehe hier nicht darauf ein. Ich erwähne sie hier nur, weil die Untersuchung, auf die ich mich im Folgenden beziehe, durch eine der kritischen Stimmen veranlasst wurde. Die österreichische Unterrichtsministerin hat an dieser 1. Arbeit bemängelt, der «*wichtigste Teil der Untersuchung*» fehle, «*der qualitative*».

Ich wollte seinerzeit allerdings nicht untersuchen, von welcher Art oder Qualität das Lehrerverhalten ist, das Schüler verletzend erleben. Die TIMMS-Studie hätte dazu keinen Raum geboten. Vor allem aber: An der Existenz von Lehrgewalt zweifelt niemand, weder Schüler und Eltern noch Lehrer und Schulleiter. Alle kennen Lehrer oder Kollegen oder haben von solchen gehört, die Schülern gegenüber ein Verhalten äussern, das Lehrer «*Gewalt*» nennen, wenn es sich Schüler erlauben. Über das *Ausmass* solcher Lehrerhandlungen und die Zahl der Schüler, die es erleben, gibt es jedoch keine hinreichenden Informationen (Krumm 1997b).

*An der Existenz von
Lehrgewalt zweifelt
niemand.*

Zur Methode der qualitativen Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten

In der zweiten Untersuchung, aus der ich hier einiges berichte, geht es nun um die Art oder die Qualität von pädagogisch unakzeptablem Lehrerverhalten.² In ihrem Zentrum steht die Frage an ehemalige Schüler, ob sie während ihrer Schulzeit verletzendes Lehrerverhalten erfahren haben. Falls sie sich an solches Verhalten erinnerten, sollten sie einen Fall schildern. Wer einen solchen Fall berichtet hatte, wurde gebeten, eine Serie von Fragen zu dem geschilderten Fall zu beantworten: Ob dergleichen einmal oder häufiger vorkam, ob auch bei anderen Lehrern, wie sich das Lehrerverhalten auf ihn auswirkte, wie er reagierte und etliches mehr.

Diese Fragen und damit die Untersuchung wurden im Lichte der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura 1979a), der Stresstheorie (Lazarus, Folkman) und der Mobbingforschung (Leymann 1993, 1995) konzipiert. Der Fragebogen wurde Studenten in Österreich, Deutschland und der Schweiz vorgelegt, die vor allem an Instituten für Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogischen Hochschulen und Akademien studierten. Damit liessen sich Daten von Studenten gewinnen, die Lehrer werden wollen (diese interessierten besonders), und einer «Kontrollgruppe» von Studenten, die einen anderen Beruf anstreben.

Die Daten sind nicht repräsentativ für Erfahrungen von *Schulabsolventen* oder *Studenten* mit Lehrern. Unterrepräsentiert sind sehr wahrscheinlich ehemalige Schüler, die in der Schule – und damit auch an ihren Lehrern – scheiterten. Aber auf Repräsentativität kam es nicht an – es interessierte vor allem die *Art* des Machtmissbrauchs von Lehrern und die Bewertung bzw. Verarbeitung durch den Schüler. Um jedoch einen Anhaltspunkt zu erhalten, wie stark die Daten von einer repräsentativen Stichprobe von 14- bis 24-Jährigen abweichen, erhielten 50% der befragten Studenten *geschlossene* Fragen über *Gewalterfahrungen durch Autoritäten* aus der Untersuchung von Karazman-Morawetz, Steinert.

Gewalt erscheint mir als Oberbegriff für verletzend erlebtes Lehrerverhalten heute nicht mehr geeignet. Der Begriff wird im Alltag vor allem mit *physischer* und *schwerer* Gewalt assoziiert. *Schüler-* und (wie sich zeigen wird) *Lehrergewalt* ist jedoch in der Hauptsache «*verbale Gewalt*.» «*Machtmissbrauch*» erscheint mir deshalb als Oberbegriff geeigneter. Auch Studenten halten diesen Begriff für treffender als «Gewalt» oder «Mobbing».

Unter *Machtmissbrauch* von Lehrern verstehe ich *pädagogisch nicht gerechtfertigte Machtausübung*. *Macht* definiere ich mit Max Weber als «*jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel woraus diese Chance besteht*» (Weber 1956, S. 38). Aufgrund ihrer Position und ihrer Rolle haben Lehrer (Erziehungs-) Macht über die ihnen anvertrauten Schüler und sie müssen sie für ihre Aufgaben haben.³ Sie geraten damit allerdings in Gefahr, ihre Macht gegenüber den prinzipiell schwachen und von ihnen abhängigen Schülern zu missbrauchen.

Ob bestimmte Lehrerverhaltensweisen als *Machtmissbrauch* gelten müssen oder nicht, überlasse ich den Befragten. Wenn sie ein Lehrerverhalten als *verletzend* erleben, dann interpretieren sie es nicht als gerechtfertigten *Machtgebrauch* – z.B. nicht als gerechte Konsequenz oder Strafe wegen Verletzung einer anerkannten Regel – sondern als *Machtmissbrauch*.

Im vorliegenden Text beschränke ich mich im Teil 1 auf einige wenige Fragen der Untersuchung. Ich beschäftige mich mit den Antworten der in der Schweiz befragten 570 Studenten⁴ auf die Fragen:

– ob und ggf. in welchem Ausmass auch Schweizer Studenten Verletzungen durch ihre Lehrer oder Lehrerinnen erlebten;

Unter Machtmissbrauch verstehe ich pädagogisch nicht gerechtfertigte Machtausübung.

- um welche Art von Kränkungen es sich handelt;
- wie sie die Verletzung erlebten;
- wie das verletzende Lehrerverhalten von den Befragten erklärt wird
- und wie die Befragten darauf reagierten.

Im 2. Teil will ich abrissartig erörtern, was man gegen Machtmissbrauch von Lehrern tun kann.

Verletzendes Lehrerverhalten, das Schweizer Studenten während ihrer Schulzeit erlebten

Ich will mit einigen Fällen illustrieren, von welcher Art die Schilderungen sind.

Zunächst will ich mit einigen wenigen (kurzen) Fällen illustrieren, von welcher Art die Schilderungen der Studenten sind. Auf derartige Schulerfahrungen beziehen sich die anschliessenden Aussagen.

Beispiele für Kränkungen

weiblich – Gymnasium – Schulstufe: 12 – Schweregrad: 2⁵ – einmalig (1875)

Im Deutschunterricht diskutierten wir im Gymnasium im Plenum der Klasse ein Buch, wobei wir die Grundmotive herausarbeiteten und interpretierten. In einem mir sehr wichtig erscheinenden Punkt war ich gänzlich anderer Meinung als meine Lehrerin. Sie hörte mich gar nicht erst an, sondern blockte gerade ab und unterstellte mir eine sehr negative Meinung, wurde sehr persönlich, d.h. sie sagte, ich würde damit wohl viele Leute verletzen, die solches erleben mussten (es ging um Inzest), und schaute beifallheischend in der Klasse herum. Ich hatte etwas ganz anderes sagen wollen, doch sie liess mich nicht einmal zu Worte kommen.

weiblich – Primarlehrerinnenseminar – Stufe: 13 – Grad: 6 – wiederholt – 10 Monate (1930)

Eine Probelektion während der Seminarzeit wurde von der «Psycho-Päda-Dida-Lehrerin» in Grund und Boden gestampft, obwohl alle anderen beteiligten Personen sie ausgezeichnet fanden. Dieselbe Lehrerin forderte mich öffentlich dazu auf, mehr für ihre Fächer zu lernen und nicht nur immer zu musizieren (ich hatte 5 Kolleginnen am Klavier begleitet, als sie ihr Diplom ablegten). In all den besagten Fächern erreichte aber ausschliesslich ich Bestnoten.

weiblich – Primarschule – Stufe: 6 – Schweregrad: 7 – wiederholt – 6 Monate (1809)

Wir hatten in der Primarschule 6 Jahre lang die gleiche Handarbeitslehrerin. Ich hatte immer Mühe mit ihr, da ich in diesem Fach keine grosse Lust hatte. Am schlimmsten wurde unser Verhältnis, als wir einen Strumpf stricken sollten. Da ich an den Händen immer schwitze, war Stricken für mich eine sehr unangenehme Sache. Wenn mir ein Fehler passierte und ich sie um Hilfe bat, schrie sie mich an, beleidigte mich vor der ganzen Klasse und stellte mich bloss.

Aus lauter Angst wollte ich auch daheim nicht mehr stricken, darum hat meine Mutter mir dabei geholfen. Die Schikanierungen von dieser Lehrperson waren so gross, dass mich noch viele Jahre nach der Primar-

schule ehemalige Mitschülerinnen auf diese «Unterdrückungen» angesprochen haben.

männlich – Sekundarschule – Schweregrad: 2 – einmalig (2880)

Ein Lehrer rastete aus, als ich diesen in einem Skilager mit Schnee vollspritzte, als er in der Sonne lag. Er verstand diesen Spass überhaupt nicht, wurde wütend, beschimpfte mich und versuchte mir einen Tritt mit den Skischuhen zu verpassen, welchem ich aber auszuweichen vermochte. Ich machte mich dann davon. Die Sache war für ihn danach abgeschlossen. Er sagte, er entschuldige sich auch nicht, aber es sei für ihn vergessen.

männlich – Primarschule – Schulstufe: 6 – Schweregrad: 3 – einmalig (2840)

Ich war der Nachbar des Lehrers. Ich hatte manchmal das Gefühl, dass er mich speziell fördern wollte und ich ihn deswegen auch speziell enttäuschen konnte. Als ich einmal meine Hausaufgaben nicht gemacht hatte und deswegen in der Schulstunde nicht recht mitkam, hat er mich angeschrien und mich als Flasche bezeichnet. Weil es nur einmal vorkam, ist mir dies in spezieller Erinnerung geblieben. Ich war damals in der 6. Klasse.

männlich – Orientierungsschule – Schulstufe: 7 – Schweregrad: 4 – einmalig (2920)

Zur Wahl für die Matura wurde mir von meinem damaligen Orientierungsschullehrer von diesem Weg dort abgeraten, da ich eher wie ein Bauer wirkte und nicht wie ein Ingenieur.

männlich – Gym. – Stufe: 6 – Schweregrad: 7 – wiederholt – 12 Monate (2015)

Nach einer Lateinstunde, die gewohnt unruhig verlaufen war, warf mir der Lehrer vor, ich sei satanisch. Der Lehrer war zu diesem Zeitpunkt Präsident der Kirchgemeinde meines Wohnorts. Ich war zwölf Jahre alt, war katholisch erzogen worden und Vorstellungen vom Fegefeuer waren noch in meinem Hinterkopf. Da auch davon auszugehen ist, dass der Lehrer seine Äusserung ernst gemeint hatte, kann man sich vorstellen, wie es mich getroffen hat.

Diese Beispiele sollen genügen, um einen Eindruck von der Art der Antworten zu geben. Ich gehe nicht näher auf den Inhalt ein. Hier soll nur die Frage interessieren, ob man den Schilderungen Gültigkeit zusprechen kann:

Die Erinnerung an ein Ereignis, das Jahre zurückliegt – das Durchschnittsalter (Median) der Befragten beträgt 25 Jahre – kann ungenau, verzerrt sein. Schmerzhaft erlebte Erfahrungen, kritische Lebensereignisse, Unfälle oder Angriffe, Verletzungen oder Kränkungen, die zu Angst, Aufregung, Wut oder Verzweiflung führten, vergisst man meist ein Leben lang nicht. Die Studie von Karazman-Morawetz, Steinert über *Gewalterfahrungen im Generationenvergleich* stützt diese Vermutung.

Hier soll die Frage interessieren, ob man den Schilderungen Gültigkeit zusprechen kann.

Ein härteres Argument für die Gültigkeit der Berichte ist die vielfach festgestellte hohe *Reliabilität* von Schülerurteilen über Lehrerverhalten (sie liegt immer über .90), vor allem aber deren hohe Stabilität über viele Jahre hinweg von über .80 (Marsh; Krumm 1998). Das ist dann nicht erstaunlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie viele Monate oder gar Jahre Schüler täglich oder zumindest mehrmals pro Woche ihre Lehrer – manchmal stundenlang – reden hören und agieren sehen. Kaum ein zweites Mal im Leben können wir jemanden so lange beobachten.

Für die Gültigkeit spricht, dass die Studenten den Lehrer sehr differenziert beschreiben.

Für die Gültigkeit spricht schliesslich, dass die Studenten den Lehrer, von dessen Verhalten sie berichten, in ihren Antworten auf die Fragen sehr differenziert beschreiben und oft auch positiv erlebtes Verhalten erwähnen.

Häufigkeit und Dauer verletzenden Lehrerverhaltens

Die folgende Tabelle informiert darüber, wie oft und wie lange die Befragten Verletzungen erlebten.⁶

Tabelle 1: War das seinerzeit ein einmaliger Vorfall oder hat sich dieser Lehrer Ihnen gegenüber mehrfach in ähnlicher oder anderer Weise kränkend, unfair verhalten?				
(Prozentangaben)	Lehrer		Nicht-Lehrer	
	weiblich n = 140	männlich n = 109	weiblich n = 114	männlich n = 125
Es kam nie vor	20	28	12	36
Es war ein <i>einmaliger</i> Vorfall	33	37	37	24
Es kam <i>ähnlich</i> u./o. <i>anders</i> wiederholt vor	47	35	51	40
Wie oft kam es durchschnittlich vor?				
1-mal oder mehrmals wöchentlich	16	9	14	13
1- bis 3-mal monatlich	16	16	18	14
seltener	14	9	18	10
«Mindestens 6 Monate oder länger»				
% von <i>allen</i> Befragten	36	27	42	33
% von jenen, die <i>wiederholt</i> Verletzungen erlebten:	75	74	83	82

Die Daten zeigen: Es handelt sich bei den Geschichten nicht um Einzelfälle. Je nach Gruppe erlebten zwischen 35% und 51% ein Lehrerverhalten, wie das geschilderte, wiederholt: 9–16% mindestens einmal wöchentlich. Etwa 75% jener, die wiederholt Verletzungen erlebten, berichten, diese hätten mindestens 6 Monate gedauert. Bei einigen währten sie jahrelang.

Die Arten der Verletzungen

Von den Studentinnen haben 84% Kränkungen geschildert, von den Studenten 66% – diese «praktisch» signifikanten Differenzen zeigen sich in allen Länderstichproben. Die Schilderungen haben wir nach einem Kategoriensystem analysiert, das wir weitgehend auf Kategorien der Mobbingforschung gründen konnten. Hier reicht der Raum nicht, um auf die vielfältigen Ergebnisse einzugehen. Ich beschränke mich deshalb darauf, die Antworten jener 50% der Befragten vorzustellen, die auch eine geschlossene Frage beantworteten (s. S. 5).

Tabelle 2: Ist es in Ihrer Schulzeit vorgekommen, dass ein Lehrer/eine Lehrerin...																
	Nie				Einmal				Manchmal, oft + sehr oft				Dauer 6 Monate u. mehr in %			
	Lehrer		Nicht-Lehrer		Lehrer		Nicht-Lehrer		Lehrer		Nicht-Lehrer		Lehrer		Nicht-Lehrer	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Sie unfair behandelt hat?	35	18	36	26	25	26	27	28	40	56	37	46	100	87	80	70
Sie ungerecht beurteilt hat?	25	23	33	30	30	22	25	21	45	55	42	49	100	88	79	71
Sie beleidigt hat?	45	26	41	26	23	28	20	31	32	46	39	44	100	100	73	92
Sie vor anderen blossgestellt hat?	33	27	44	33	15	25	22	39	52	48	34	28	67	90	80	83
Sie beschimpft hat?	33	40	51	59	16	30	22	13	51	30	27	28	80	100	67	87
Sie verspottet hat?	51	59	68	67	23	13	15	12	26	28	17	21	67	100	78	80
Sie angeschrien hat?	40	60	68	66	23	25	10	17	33	15	22	17	67	100	71	100
Sie schikaniert hat?	78	63	73	76	7	14	10	6	15	23	17	19	100	100	86	100
Sie ständig nicht beachtet hat?	73	64	83	66	5	8	2	2	22	28	15	32	100	90	100	100
Sie fertig gem. hat?	88	65	79	74	2	12	10	17	10	23	11	9	100	100	100	100
versucht hat, Schuldgefühle zu machen?	56	66	73	74	7	11	3	7	36	23	23	19	78	100	78	100
Sie für dumm befunden hat?	78	67	77	69	10	20	13	15	12	13	10	16	100	86	100	100
ständig an Ihnen herumgörgelt hat?	66	69	68	83	5	9	7	6	29	22	25	11	100	100	90	100
als ungeeignet f. d. Schule bezeichn. hat?	68	71	80	72	20	11	13	17	12	14	7	11	100	70	100	100
Sie wegen jeder Kleinigkeit bestraft hat?	70	84	77	89	10	6	10	2	20	10	13	9	100	100	83	100
Sie geschlagen hat?	59	88	90	96	32	9	9	2	10	3	2	2	100	0	100	100
körperlich zudringlich wurde?	98	92	95	98	2	6	5	0	0	2	0	2	0	100	0	0

Die Rangreihung in dieser und den folgenden Tabellen ist an der grössten Gruppe (*Lehrerstudentinnen* = Spalte 2) orientiert. Kursiv gesetzt sind in den ersten vier Spalten von Tabelle 2 die Lehrerhandlungen, die mindestens 30% der Befragten (indirekt) mit «ja» beantwortet haben (= 100 – «nie»). Die Spalte «nie» enthält die «härtesten» Daten. Sie korrespondiert am stärksten mit den Spalten, in denen die Antworten «manchmal», «oft» und «sehr oft» zusammengefasst werden musste. Von jenen Studenten, die Verletzungen *mehr als einmal* erlebten, geben im Durchschnitt etwa 80% an, sie wären *6 Monate oder länger* vorgekommen (siehe die letzten vier Spalten). Die angegebene Dauer entspricht den Antworten auf die Frage nach der Dauer in Tabelle 1, letzte Zeile.

Zugunsten der Lehrer sei hier angemerkt, dass in Tabelle 2 «*sehr oft*» und «*oft*» seltener vorkommen als «*manchmal*».

Der Grad der Kränkung

Wie wurden diese Kränkungen erlebt? Das zeigt Tabelle 3:

Tabelle 3: Wie schätzen Sie den Grad dieser Kränkung ein, die Sie damals erlebten?				
	Lehrer		Nicht-Lehrer	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Sehr, sehr leicht	1	0	1	1
Sehr leicht	6	4	3	3
Leicht	7	17	12	20
Mittel	20	21	29	37
Schwer	31	33	28	21
Sehr schwer	26	18	21	13
Sehr, sehr schwer	9	8	5	4
Median	5	5	5	4
Mittelwert	4,9	4,7	4,7	4,3

Die mit den berichteten Lehrhandlungen verbundenen *Kränkungen* wurden überwiegend als «schwer» beurteilt.

Wirkungen der Kränkungen

Die folgenden Aussagen über die erinnerten Auswirkungen des Lehrer-
verhaltens (Tabelle 4) entsprechen dem angegebenen Kränkungsgrad:

Tabelle 4: An welche Auswirkungen des kränkenden Verhaltens des Lehrers erinnern Sie sich? (Die Antworten beziehen sich auf den geschilderten Fall)				
Antworten auf das Item «trifft nicht zu»:	Lehrer		Nicht-Lehrer	
	m	w	m	w
Der Lehrer/die Lehrerin wurde mir unsympathischer	14	7	17	3
Ich war zornig und wütend auf den Lehrer/die Lehrerin	23	8	17	12
Ich fühlte mich vom Lehrer abgelehnt	30	21	25	16
Ich hatte Herzklopfen	27	23	32	24
Das Fach dieses Lehrers/dieser Lehrerin wurde mir zuwider	43	24	53	29
Ich fühlte mich niedergeschlagen/traurig	39	25	33	24
Ich musste ständig darüber nachdenken	32	26	26	31
Ich fühlte mich entmutigt	62	29	44	26
Ich konnte mich im Unterricht schlechter konzentrieren	50	30	47	31
Ich schämte mich	39	32	47	19
Ich wurde unsicher	39	33	38	25
Mein Selbstvertrauen nahm ab	48	35	55	41
Ich hatte Rachegeanken gegen den Lehrer/die Lehrerin	48	35	32	46
Ich war gereizt/aggressiv	44	46	51	54
Ich schlief schlechter	54	51	54	46
Ich fühlte mich ohnmächtig	53	57	52	56
Ich hatte Angst vor den Stunden bei dieser Lehrkraft	51	59	50	55
Ich fühlte mich überfordert	63	60	74	65
Ich hatte Kopfschmerzen	91	77	89	80
Mein Ansehen bei Mitschülern wurde geringer	75	81	78	85
Mir war übel	88	87	93	88

Da nur die Antworten auf *trifft nicht zu* angegeben sind, teilen die *niedrigsten* Werte mit, welche Reaktionen am *häufigsten* erlebt wurden.⁹ Die Wirkungen, die von *mindestens einem Drittel* angegeben wurden (= 100 – 75), sind kursiv gesetzt. Es sind fast alle.

Bei allen Aussagen handelt es sich um Folgen eines Verhaltens, die ein Lehrer gerade nicht auslösen soll: Wenn sein Verhalten bewirkt, dass Schüler sich abgelehnt erleben, dass er als Lehrer unbeliebter wird, Abneigung gegen sein Fach entsteht oder wächst, Angst, Entmutigung, Selbstunsicherheit sich vergrössert, handelt er gegen die erste und wichtigste Aufgabe des Pädagogen, nämlich Kinder und Jugendliche zu *fördern* und zum Lernen zu motivieren. Auch unter diesem Aspekt sind die Verhaltensweisen der Lehrer «*pädagogisch unakzeptabel*». Eine Zufallsauswahl von «Fallgeschichten» wurde Schweizer Studenten – vorwie-

gend Lehrerstudenten – vorgelegt. Sie haben das Lehrerverhalten genau so – also als pädagogisch unakzeptabel – beurteilt.¹⁰

Die Reaktionen auf die Kränkungen durch den Lehrer oder die Lehrerin
Auch die Reaktionen auf das Lehrerverhalten entsprechen bisherigen Befunden: Was vor allem berichtet wird, sind Reaktionen von «Machtlosen»:

Tabelle 5: Wie war Ihre Reaktion auf das kränkende/unfaire Verhalten des Lehrers/der Lehrerin? Prüfen Sie bitte alle Aussagen und geben Sie für jede Möglichkeit an, ob sie für Sie zutraf oder nicht.				
Antworten auf «trifft zu»	Lehrer		Nicht-Lehrer	
	m n=83	w n=114	m n=83	w n=101
Ich habe herumerzählt, wie die Lehrkraft sich verhalten hat	38	66	56	55
Ich versuchte mich bei der Lehrkraft mögl. unauffällig zu verhalten	64	59	44	61
Ich habe nichts unternommen, weil es nichts genützt hätte	64	53	43	58
Ich habe nichts unternommen, da ich nicht wusste, was ich tun sollte	44	52	26	46
Ich strengte mich bei der Lehrkraft mehr an	13	44	22	28
Ich habe nichts unternommen, weil ich mich nicht getraut habe	35	39	28	33
Ich habe der Lehrkraft widersprochen, um mich zu rechtfertigen	35	35	41	47
Ich habe meine Eltern um Unterstützung gebeten	24	33	39	24
Ich habe nichts unternommen, weil es schlimmer geworden wäre	36	30	39	30
Ich habe andere Personen um Unterstützung gebeten	20	24	22	12
Ich habe die Lehrkraft fortan ignoriert	27	23	28	27
Ich strengte mich bei der Lehrkraft weniger an	24	20	38	36
Ich konnte nichts unternehmen, weil mir niemand geholfen hätte	33	11	12	6
Ich versuchte die Lehrkraft durch mein folgendes Verhalten zu ärgern	12	8	20	24
Ich habe die Schule/Klasse gewechselt	4	6	3	0
Ich habe mich gerächt, ohne dass er/sie erfuhr, dass ich es war	4	0	17	6

Kursiv gesetzt sind die Reaktionen, die mindestens 30% der Befragten berichten. Die 6 ersten Rangplätze sind Antworten von Machtlosen. Erst auf dem 7. Rangplatz wird aktiver «Widerstand» genannt – allerdings nur als «Rechtfertigung». Von den zukünftigen Lehrern haben 4 bis 6% die Flucht ergriffen: Sie haben die Klasse bzw. die Schule gewechselt.

Erklärungen des Lehrerverhaltens durch die Betroffenen

Das letzte Ergebnis, das hier noch mitgeteilt werden soll, bezieht sich auf die Frage, wie die Studenten das Lehrerverhalten erklären. Tabelle 6 gibt darüber Auskunft:

	Lehrer		Nicht-Lehrer	
	m	w	m	w
Er/sie wollte seine/ihre Macht demonstrieren	36 (19)	48 (20)	43 (33)	50 (27)
... hatte kein Verständnis für Kinder/Jugendliche	25 (6)	30 (6)	12 (0)	22 (1)
... war gestresst/überfordert	32 (15)	28 (11)	19 (11)	22 (8)
... reagierte im «Affekt», unbeherrscht	33 (20)	21 (11)	30 (13)	16 (9)
... fühlte sich von mir herausgefordert	24 (11)	21 (4)	28 (10)	22 (8)
... mochte mich nicht	17 (4)	20 (10)	27 (8)	18 (1)
... war schlechter Laune	15 (2)	20 (9)	15 (3)	18 (11)
... machte gerne jemanden fertig	14 (4)	18 (5)	19 (2)	26 (9)
... meinte es eigentlich gut, es kam aber nicht gut an	13 (9)	13 (9)	10 (6)	11 (8)
... wollte damit einen Lacherfolg erzielen	8 (6)	10 (3)	7 (6)	13 (4)
... wollte mich verletzen	6 (0)	11 (2)	5 (0)	9 (0)

Die Antworten geben kein so eindeutiges Erklärungsmuster, wie es die Untersuchungen über Lehrerklärungen von störendem, unerwünschtem Schülerverhalten tun. Einen hohen Rang nehmen die Erklärungen ein, die mit der Unterrichtssituation bzw. Interaktion zu tun haben: *Machtdemonstration/war überfordert/fühlte sich herausgefordert/mochte mich nicht*.

Nahezu ebenso hochrangig sind auch die *internalen* Erklärungen: *Kein Verständnis für Schüler/Affekt/schlechte Laune/machte gern jemand fertig*.

Im Vergleich zu den angedeuteten Lehrerklärungen störenden Schülerverhaltens führen Schüler das verletzende Verhalten des Lehrers *weniger* auf dessen Dispositionen zurück und *stärker* auf die Unterrichtssituation – letztere Erklärung ist allerdings zweideutig. Ferner erklären die Schüler das Lehrerverhalten häufiger mit ihrem eigenen Verhalten (*fühlte sich von mir herausgefordert*), als es Lehrer tun, wenn sie störendes Schülerverhalten erklären. Die Daten lassen auch vermuten, dass die Schüler mehr Empathie mit dem Lehrer zeigen als die Lehrer mit den störenden Schülern.

*Lehrer «dürfen» nicht
verantwortlich sein
für auffälliges
Schülerverhalten.*

Die Befunde lassen sich mit den Unterschieden in Positionen und Rollen von Schülern und Lehrern erklären: Lehrer sollen und wollen Autorität (Macht) über Schüler und die Unterrichtssituation haben, es wird von ihnen erwartet, dass sie sich richtig und korrekt verhalten, es wird auch erwartet, dass sie die Schüler erfolgreich pädagogisch führen: Sie «dürfen» nicht verantwortlich sein für auffälliges Schülerverhalten. Die Position der (noch unreifen) Schüler erlaubt eigene «Fehler» eher, sie fordert von ihnen lediglich Folgsamkeit; sie brauchen keine «Amtsmacht» zu beweisen. Kurz: Lehrer haben es schwerer als Schüler, Fehler, Schwächen, Kontrollverlust zuzugeben.

Zusammenfassung

Die Daten aus der ersten (unvollständigen) Auswertung der in der Schweiz befragten Studenten in der Schweiz zeigen:

- Auch Schweizer Studenten – etwa 80% – erinnern sich an ein Lehrer- oder Lehrerinnenverhalten, das sie verletzend oder kränkend erlebt haben.
- Bezogen auf alle Befragten schreiben 33%, sie hätten ein Lehrerverhalten, wie sie es schilderten, nur *einmal*, 44% sie hätten ein derartiges Verhalten *wiederholt* erfahren.
18% der Befragten erlebten Verletzungen der geschilderten Art mindestens *dreimal im Monat bis mehrmals pro Woche*; bei etwa 97% davon dauerten solche Kränkungen *mindestens 6 Monate*.
- Wenn Erwachsene durch Vorgesetzte oder Kollegen mindestens einmal wöchentlich mindestens sechs Monate lange attackiert werden, dann sind die (härtesten) Kriterien für *Mobbing* erfüllt (Leymann 1993, S. 21). Legt man diese Definition zugrunde, dann fühlen sich Schüler in der Schule von ihren Lehrern mindestens ebenso häufig *gekränkt*, wie sich Berufstätige an ihrem Arbeitsplatz *gemobbt* fühlen (Leymann 1993).
- Die Kriterien für Mobbing sind auch *inhaltlich* (qualitativ) erfüllt: Jenes Verhalten von Arbeitskollegen und Vorgesetzten, das in der Arbeitswelt der Erwachsenen *Mobbing* genannt wird, äussern manche Lehrer auch gegenüber ihren Schülern (Tab. 2). Zeigen Schüler ein derartiges Verhalten, wird es «Gewalt» genannt – ganz besonders von Lehrern (Schwind u.a., S.126, 151). Statt *Mobbing* oder *Gewalt* wurde in der vorliegenden Untersuchung *Machtmissbrauch* als Oberbegriff gewählt. Auch die Studenten nennen das hier untersuchte Lehrerverhalten am häufigsten «Machtmissbrauch» (Tabelle 6).
- Die Kränkungen wurden auf einer siebenstufigen Skala von den Betroffenen im Durchschnitt (Median) als «schwer» (Skalenwert 5) eingestuft. Die bisher vorliegenden Beurteilungen von Dritten auch aus der Schweiz – Studenten und ältere Erwachsene – zeigen, dass sie «von aussen» *im Durchschnitt ebenso* eingeschätzt werden. Die geschilder-

ten Verletzungsberichte können also nicht als Ausdruck besonderer Empfindlichkeit der Schüler verharmlost werden.

- Dem Kränkungsgrad entsprechen die Aussagen der Befragten über die *Auswirkungen* des Lehrerverhaltens auf sie. Aus pädagogischer Sicht bewirkt verletzend erlebtes Lehrerverhalten das Gegenteil dessen, was ein Lehrer anstreben soll. Statt alle anvertrauten Schüler zu fördern, *entmutigen*, *verunsichern*, *ängstigen* manche Lehrer etliche der Schüler und bewirken bei diesen *Antipathie* und *Zorn* gegen sich und gegen das Fach, das sie unterrichten. Die bislang eingeholten Beurteilungen einer Zufallsauswahl von Fallschilderungen durch Ausstehende führten wiederum auf einer siebenstufigen Skala zu dem Durchschnittsurteil 6,1: also «*pädagogisch unakzeptabel*».
- Im Unterschied zur Erklärung von unerwünschtem Schülerverhalten durch Lehrer sehen Schüler die Ursachen verletzend erlebten Lehrerverhaltens *relativ* weniger in Dispositionen des Lehrers und stärker in der Unterrichts- bzw. Interaktionssituation. Sie lassen mehr Empathie für den Lehrer erkennen und sie sehen häufiger *sich* als Anlass für das Lehrerverhalten als es Lehrer tun, wenn es um störendes Schülerverhalten geht.

In der Forschung über «Gewalt in der Schule» ist «Gewalt von *Lehrern*» in den letzten Jahren zu Unrecht ignoriert worden. Sie kommt nach der ersten quantitativen Untersuchung sowie den hier vorgelegten Befunden so oft vor und hat so nachhaltige Folgen auf die Befindlichkeit der Betroffenen, dass von einer bemerkenswerten «Störung ihres Lernens» gesprochen werden kann. Die von Lehrern viel beklagte Störung des Unterrichts durch «verhaltensauffällige» Schüler und die Klagen über die häufige Gewalt von Schülern hat demnach für bedenklich viele Schüler ein Pendant: die Störung des Lernens dieser Schüler – *ihrer Motivation, Konzentration, ihres Interesses am Lernen und an der Schule...* – durch einen ihrer Lehrer.

In der Forschung ist «Gewalt von Lehrern» in den letzten Jahren zu Unrecht ignoriert worden.

Was kann man gegen Machtmissbrauch von Lehrern tun?

In der Forschung über *Gewalt, Aggression oder Mobbing* von Schülern wird meist auch erörtert, was Lehrer dagegen tun können. Schwind u.a. z. B. beenden ihre Studie mit einem Kapitel über «*Handlungskonzepte für die Praxis in der Schule*». Es handelt sich um einen Literaturbericht von 35 Seiten.¹¹ Schubarth hat in einer Monographie «*45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention*» zusammengestellt. Das Heft «Schüler 1995» (Friedrich Verlag) trägt für Lehrer auf 125 Seiten «*GewaltLösungen*» vor.

Die Mehrzahl dieser und vieler anderer Texte über Massnahmen gegen Gewalt in der Schule gründet auf kognitiv-behavioralen Verhaltens- oder Lerntheorien (u.a. Bandura 1969; 1979; 1979a). Diese Verhaltenstheorien können natürlich auch zur Beantwortung der Frage herangezogen werden, wie sich ein *Lehrerverhalten* verhindern lässt, durch das

sich Schüler verletzt erleben. Es liegt deshalb nahe, die konkreten Vorschläge zur Verhinderung oder Reduktion von Schülergewalt, die sich direkt auf diese Theorien beziehen oder mit ihnen vereinbar sind, darauf hin zu prüfen, welche davon auch zur Prävention und Verringerung von Machtmissbrauch durch Lehrer in Betracht kommen können.

Ich will das im Folgenden *ansatzweise* am Beispiel von zwei Texten versuchen, die sich auf die genannten Theorietradition gründen: An Hand des (weit verbreiteten) Buches von Nolting – «*Lernfall Aggression – Wie sie entsteht, wie sie zu verhindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung*» und vor allem im Blick auf das sehr konkrete und evaluierte *Programm* von Olweus (1997) zur Verminderung oder Verhinderung von Schülergewalt.

Die Vorschläge von Nolting

Zunächst stelle ich in Tabelle 8 die 4 Gruppen von Massnahmen vor, die Nolting in seinem Buch ausführlich begründet und illustriert. Aus der Sicht der Verhaltenstheorie, an der sich Nolting orientiert, wird Verhalten bedingt

– durch *externe und (person-)interne Ereignisse (Stimuli)*, die dem fraglichen Verhalten *vorausgehen* – die Bewertung dieser Ereignisse durch die Person, die das Verhalten zeigt: Hier handelt es sich um interne Bedingungen, um die kognitive und emotionale Verarbeitung der Umweltreize (Gruppe 2).

– und durch *externe/interne Konsequenzen* des Verhaltens (Gruppe 3).

Auf diesen drei Bedingungen gründen die Massnahmen 1–3 in Tabelle 7: Soll ein Verhalten verhindert oder verringert werden, dann bestehen drei Wege dazu, eine oder alle diese Verhaltensbedingungen zu *ersetzen*, zu *ändern* oder ihr *Auftreten* zu verhindern: die Massnahme-Gruppen 1, 2 und 3. Viele dieser Massnahmen sind unter dem Begriff (kognitive) *Verhaltensmodifikation* bekannt.

Die 4. Klasse von Massnahmen besteht darin, das aggressive Verhalten oder problematische Komponenten davon durch ein *anderes* – insbesondere prosoziales – *Verhalten* zu *ersetzen*. Wenn die *Kompetenzen* (oder *Verhaltensdispositionen*) dazu nicht vorhanden sind, müssen sie gelehrt und gelernt werden.¹³

Nolting erörtert diese vier Gruppen von Massnahmen im Blick auf Personen, die Aggressivität oder Gewalt vor allem von Kindern und Jugendlichen verhindern oder reduzieren *wollen*. Vermutlich deshalb geht er auf die Frage des *Interesses* an Aggressionsverhinderung und die Frage nach der *Macht* zur Durchsetzung der Massnahmen nicht ein. Beide Fragen stellen sich, wenn es um die Verringerung von Machtmissbrauch durch Lehrer geht. Das Programm von Olweus und der Versuch, es auf das hier interessierende Problem anzuwenden, machten diese Fragen bewusst.

Soll ein Verhalten verhindert werden, bestehen Wege, Verhaltensbedingungen zu ersetzen, zu ändern oder zu verhindern.

Tabelle 7: Massnahmen zur Prävention und Reduktion aggressiven Verhaltens nach Nolting und ihre Berücksichtigung in Texten über Gewalt in der Schule

	Massnahmen nach Nolting	Gewichtung in der Literatur Quelle: Krumm/Baumann 1996 ¹²	
		Anzahl	%
1	Anreger verändern	112	17,7
1.1	Verminderung von Störungen usw.	21	3,3
1.2	Verminderung von Provokationen	2	0,3
1.3	Verminderung aggressiver Modelle	5	0,8
1.4	Verminderung aggressiver Signale usw.	6	0,9
1.5	Förderung positiver Anreger	37	5,8
		183	28,9
2	Anreger anders bewerten	29	4,6
2.1	Entdramatisierung von Provokationen	1	0,2
2.2	Vorsicht bei Schuldzuschreibung	3	0,5
2.3	Einfühlung in andere Menschen	26	4,1
2.4	Relativierung eigener Ziele und Werte	7	1,1
2.5	Skepsis gegenüber aggressiven Modellen	1	0,2
		67	10,5
3	Aggressionshemmungen fördern	16	2,5
3.1	Bestrafung, negative Folgen	25	3,9
3.2	Moralische Hemmungen, innere Normen	11	1,7
3.3	Regeln	24	3,8
3.4	Sonstiges	3	0,5
		79	12,5
4	Alternatives Verhalten	94	14,8
4.1	mit eigenen aggressiven Gefühlen umgehen	4	0,6
4.1.2	Mitteilen von Gefühlen	4	0,6
4.2	mit Angriffen und Provokationen umgehen	8	1,3
4.2.1	Immunsierung und Selbstberuhigung	1	0,2
4.3	Konfliktlösungsstrategien	29	4,6
4.3.1	Klärungen, Wünsche usw.	7	1,1
4.3.2	Lösungsversuche	16	2,5
		163	25,8
		492	77,6
5	Aggressionen abreagieren lassen¹²	5	0,8
	Nolting nicht zuordenbare Empfehlungen	136	21,6
	Gesamt	633	100

Das Programm von Olweus (1991/1997) und seine Übertragbarkeit auf Lehrerverhalten

*Hauptziele sind:
Soweit wie möglich
bestehende Gewalt-
täter-/Gewaltopfer-
Probleme zu vermin-
dern.*

Olweus hat 1983 in Norwegen landesweit ein Interventionsprogramm eingesetzt und es auch evaluiert (Olweus 1991). Dessen «*Hauptziele*» waren und sind: «*Soweit wie möglich bestehende Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme innerhalb und ausserhalb der Schulumgebung zu vermindern und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern – idealerweise vollständig zu beseitigen*» (Olweus 1997, S. 70). Wenn Olweus von Täter und Opfer spricht, denkt er nur an Schüler.

Die Komponenten des Programms stellt Olweus in einer Übersicht zusammen (1991, S. 444). In einem späteren und viel ausführlicheren Text (Olweus 1997, S. 121) verweist er auf das *Kernprogramm* und meint damit die wichtigsten Bestandteile des Massnahmenpakets. Er unterscheidet «*Kernbestandteile*» und «*äusserst wünschenswerte Bestandteile*». In der folgenden Übersicht sind die Kernbestandteile fett, die wünschenswerten kursiv gesetzt.

Mit vielen seiner Massnahmen will Olweus zunächst einmal das «*Problembewusstsein und Betroffensein*» der Schulangehörigen, vor allem der Eltern, wecken.¹⁵ Hierzu dienen direkt die Programmpunkte 1–3, 7 und 9; 10, 11, 15–16 sowie 17–19, 21 und 22. Sie dürften auch dazu motivieren, etwas gegen Gewalt in der Schule bzw. für die Gewaltopfer zu tun. Die Vorschläge «*Herstellung eines guten Schulklimas*», «*Kooperatives Lernen*», «*Gemeinsame positive Klassenaktivitäten*» (8, 12, 13) sollen Gewalt *indirekt* verhindern helfen: Sie fördern direkt *prosoziales*, also «*alternatives Verhalten*». Direkte, spezifische Mittel zur Zielerreichung sind demgegenüber (auch im Vergleich zu Nolting) relativ selten (4–6; 10, 17, 18, 20 und 23).

Die praxisnahen Massnahmen von Olweus sind sprachlich anders gefasst als die theorieorientierten Massnahmen von Nolting, aber sie lassen sich einander zuordnen. Olweus steht in der gleichen Theorietradition wie Nolting.

Im Vergleich mit den Massnahmen gegen Schülergewalt in der deutschsprachigen Literatur (siehe Tab. 7) fällt auf, dass bei Olweus die Massnahmen zur Förderung jeder Art von externer Aggressionshemmung (Nolting 3.1 + 3.3.) ein grösseres Gewicht zu haben scheinen. Es sind insbesondere *Gruppendruck auf unterschiedliche Weise*, das Einprägen von *Regeln* und direkte und indirekte *Aufsicht*, also «*soziale Kontrolle*». Möglicherweise unterstellt er, dass antisoziales Verhalten von Schülern in der Schule mehr durch externe Faktoren bedingt ist als durch Verhaltensdefizite.

Die Evaluation des Programms hat gezeigt, dass mit diesen einfachen und bekannten pädagogischen Massnahmen das Auftreten von Gewalt und anderen antisozialen Verhaltensweisen um 50% verringert werden kann (Olweus 1991).

Übersicht: Komponenten des Programmes von Olweus gegen Gewalt von Schülern		
Massnahmen auf der Schulebene	Massnahmen auf der Klassenebene	Massnahmen auf der persönlichen Ebene
1 Fragebogenerhebung	10 Klassenregeln gegen Gewalt: Klarstellung, Lob und Strafen (Sanktionen)	17 Ernsthafte Gespräche mit den Gewalttätern und -opfern
2 Pädagogischer Tag «Gewalt und Gewaltprävention in unserer Schule»	11 Regelmässige Klassengespräche	18 Ernsthafte Gespräche mit den Eltern beteiligter Schüler
3 <i>Schulkonferenz «Verabschiedung des Schulprogramms Gewaltprävention»</i>	12 Kooperatives Lernen	19 <i>Lehrkräfte und Eltern gebrauchen ihre Phantasie</i>
4 Bessere Aufsicht während der Pause und des Essens	13 Gemeinsame positive Klassenaktivitäten	20 Hilfe von «neutralen» Schülern
5 Schönerer Schulhof	14 Zusammenarbeit Klassen-/Elternbeirat – Lehrkräfte	21 Hilfe und Unterstützung (für) Eltern (Elternmappe)
6 Kontakttelefon	15 <i>Rollenspiele</i>	22 Diskussionsgruppen für Eltern von Gewalttätern und Gewaltopfern
7 <i>Kooperation Lehrkräfte – Eltern</i>	16 <i>Literatur</i>	23 Klassen- und Schulwechsel
8 Lehrer- und Lehrerinnen-gruppe zur Entwicklung des Schulklimas		
9 Arbeitsgruppen der Eltern-beiräte (Klassen- und Schüler-/Elternbeiräte)		

Da kein Angehöriger der Schulwelt sich gegen die Prävention von Machtmissbrauch durch Lehrer aussprechen dürfte, liegt es nahe, das Olweus-Programm gegen Gewalt von *Schülern* (oder ähnliche Programme bzw. Massnahmenpakete) zu erweitern zu einem Programm gegen Gewalt in der *Schule*, also mit *einem* Programm gleichzeitig Schülergewalt und Machtmissbrauch von Lehrern anzugehen. Natürlich sind dann Formulierungsänderungen und Ergänzungen erforderlich. Im Detail will ich das hier nicht versuchen. Ich beschränke mich auf einige wenige vorläufige Überlegungen:

Von den Massnahmen auf Schulebene müsste in der grundlegenden Situationsanalyse (Punkt 1) neben der regelmässigen Untersuchung, wie viele Schüler sich auf welche Art von *Mitschülern* drangsaliert und ver-

*Alles, was für die
Verhinderung von
Schülerverhalten gilt,
gilt auch, wenn es
um verletzendes
Lehrerverhalten geht.*

letzt erleben, auch untersucht werden, wie viele sich von *Lehrern* wodurch *unfair behandelt, ungerecht beurteilt, beleidigt, blossgestellt, beschimpft, verspottet, angeschrien, schikaniert, ignoriert, fertiggemacht* ...erleben (siehe Tabelle 2). Das Problem dürfte manchen Schulangehörigen bei weitem nicht so bewusst sein wie «Gewalt von *Schülern*». «*Bessere Aufsicht*» (4) muss sich auf angemessene Weise auf Schüler- und Lehrerverhalten beziehen. Die Programmpunkte 7, 8 und 9 sind immer schon Merkmale einer «guten Schule» – es bedarf hierbei «nur» explizit auch der Berücksichtigung des Lehrerverhaltens, um das es hier geht, und der Probleme, die damit verbunden sind.

Die Massnahmen auf Klassenebene können analog erweitert werden: Alles, was für die Verhinderung und die Verringerung von verletzendem Schülerverhalten gilt, gilt prinzipiell auch, wenn es um verletzendes Lehrerverhalten geht: in den Punkten 10–16 muss auch verletzendes Lehrerverhalten zur Sprache kommen, damit alle Schulangehörigen – zuvorderst Lehrer in der Rolle des Zeugen und Hilfeleistenden, aber auch die Schulleitung und Schulaufsicht – es sensibler wahrnehmen und entschiedener darauf reagieren als heute.

Die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrern und Schülern bzw. deren Eltern dürfte die Übertragung der *Massnahmen auf der persönlichen Ebene* gegen Lehrer, die ihre Macht missbrauchen, erschweren. Hier kommen der Schulkonferenz (3), den Lehrer-Eltern-Räten (9, 14 und 19), Elterngruppen (22), Schulleitung und der Schulaufsicht neue und schwerere zu lösende Aufgaben zu als bei den Aktionen gegen Schülergewalt. Die Chancen dieser Gruppen werden umso grösser, je besser das Schulklima (8, 13, 14) und damit die Kooperation entwickelt werden kann. Das Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern bzw. Eltern lässt Massnahmen wie dem «Kontakttelefon» (Notadressen) (4) und der Hilfe von «neutralen Instanzen» (20) hohes Gewicht zukommen: Die Betroffenen müssen wissen, an wen sie sich schnell, angstfrei und mit Aussicht auf Gehör und Hilfe wenden können (z. B. an einen Ombudsmann oder eine Ombudsfrau); sie müssen wissen, wer die Macht hat, mit den «Gewalttätern ernsthafte Gespräche» (17, 18) zu führen, und wer ggf. wirksame Konsequenzen verhängen kann (23).

Es wird hier deutlich: Die Übertragung und der wirkungsvolle Einsatz der Massnahmen gelingt in dem Ausmass, in dem die Lehrerschaft das Problem akzeptiert und keine «schwarzen Schafe» unter sich duldet. Olweus schreibt zu Punkt 17: «Das oberste Ziel im Umgang mit Gewalttätern ist einfach, sie dazu zu bringen, das Mobben zu stoppen. Die Botschaft an die Mobber muss ganz klar sein: «*Wir akzeptieren keine Gewalt in unserer Schule/Klasse und werden dafür sorgen, dass sie aufhört.*» Etwas später warnt er: «Viele Gewalttäter sind nicht nur ziemlich hart und selbstbewusst, sie können sich auch gut aus schwierigen Situationen herausreden. Man muss damit rechnen, dass ein Mobber sich herauszureden versuchen wird [...]. Das Verhalten des Opfers wird oft als aggressiv, provokativ und dumm hingestellt und als Rechtfertigung für das Mobben benutzt [...].» (Olweus 1997, S. 98).

Wenn dieses «harte und selbstbewusste» Rechtfertigungsverhalten für mobbende *Schüler* gilt, wie viel mehr gilt es für mobbende *Lehrer*, für sprachgewandte Erwachsene? Da die Existenz von mobbenden Lehrern in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Schulwelt tabuisiert wurde und wird (Schwarz, Prange 1997), fehlt zumindest in Deutschland und Österreich Erfahrung im Umgang mit solchen Lehrern, wenn «nur» gegen pädagogische Normen und nicht zugleich gegen gesetzliche Normen verstossen wurde (Körperverletzung, Beleidigung...). Deshalb kommt der Sensibilisierung für das Problem, seiner «Bewusstmachung» in der Schulwelt (siehe Punkte 1–3, 7–9, 10–16) und in der Öffentlichkeit – wie es im Blick auf Schüलगewalt seit Jahren der Fall ist – sowie Punkt 19 – der «*Entwicklung von Phantasie von Lehrern und Eltern*» besonders grosse Bedeutung zu: Wenn endlich laut und deutlich alle Schüलगehöri-gen, besonders aber die Kollegen der schikanösen Lehrer und die Schulaufsicht «*keine Gewalt akzeptieren und dafür sorgen wollen, dass sie aufhört*», dann dürfte es kein Problem sein, die Zahl der Mobber unter den Lehrern wenigstens zu halbieren. Es fehlt nicht an Möglichkeiten, die Zahl der Lehrer zu verringern, die sich pädagogisch unakzeptabel verhalten; es fehlt am Willen, keinerlei Gewalt (Aggression oder Mobbing) an der Schule zu akzeptieren, wer immer sie ausübt.

Es fehlt am Willen, keinerlei Gewalt an der Schule zu akzeptieren.

Schlussbemerkung: Selbstkontrolle schützt vor Fremdkontrolle

Olweus setzt mit seinem Programm gegen Schüलगewalt vor allem auf Massnahmen von aussen, auf Fremdkontrolle: auf *Gruppendruck, Regeln, Aufsicht und Konsequenzen bei Regelverstoss*. Deutschsprachige pädagogische Schriften gegen Gewalt von Schüलगern zielen nicht nur häufiger auf Erwerb alternativer prosozialer Kompetenzen, sondern auch etwas häufiger auf Massnahmen, die indirekt oder direkt Selbstkontrolle verbessern, auf *kognitive bzw. Selbstkontrollverfahren* (Noltingkategorien 2, 3.2 und 4). Beide Arten von Massnahmen helfen unerwünschtes Verhalten zu verhindern. Die Selbstkontrollverfahren sind aber besonders für Lehrer naheliegend – und sie schützen vor Disziplinarverfahren.

Lehrer, die unter störenden Schüलगern leiden und zugleich mit ihrem Umgang mit diesen Schüलगern nicht zufrieden sind, bietet das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Hilfe (Tennstädt u.a.): nicht nur um pädagogisch unakzeptablen Umgang mit schwierigen Schüलगern zu vermeiden, sondern auch die möglichen schmerzhaften Folgen externer Evaluation. Reinhold Miller, ein Lehrer, beschreibt seine Erfahrungen mit dem KTM folgendermassen: Er habe skeptisch in dem Programm geblättert, es weggelegt, wieder darin geblättert und wieder weggeschoben, wenn auch etwas neugieriger geworden. Dann schreibt er: «*Am Samstagabend (nach der Sportschau – ich bin so richtig motiviert ...) vertiefe ich mich in den Blätterwald und lese: «Verminderung aggressiver oder störender Interaktionen im Unterricht! Erhöhung der eigenen Kompetenz im Umgang mit derartigen Unterrichtskonflikten; Verminderung extremer Unterrichtsstile...».* Das klingt für mich recht vielversprechend» (Miller, S. 2).

Er liest aber auch, dass mit dem Training Arbeit verbunden sei – seine Motivation schwindet. Dann aber: «*Während des Sonntags wird mir bewusst: Ich muss etwas tun...*». Das tut er dann auch. Er folgt den Vorschlägen des KTM, sucht sich einen Trainingspartner und arbeitet und trainiert das Selbsthilfeprogramm mit diesem durch.

«*3 Monate später: ... Wir blicken zurück auf unsere Trainingszeit. Unsere Erfahrungen decken sich nahezu:*

- *Wir sind den Störungen nicht mehr so ausgeliefert und erleben uns zufriedener.*
- *Wir gehen bewusster mit uns und den Schülern um.*
- *Wir haben nicht alle Störungen beseitigt, doch sie treten weniger häufig auf; wir fühlen uns stabiler.*
- *Unserer Massnahmen, unserer Aktionen und Reaktionen sind vielfältiger und wir selbst flexibler geworden.*
- *Arbeitsklima, Aktivität und Mitarbeit der Schüler haben sich wesentlich verbessert.*
- *Unser Unterrichten macht uns mehr Freude» (Miller, S. 4).*

Die Evaluationsbefunde stützen die These von Olweus.

Die Evaluationsbefunde von Olweus, jene über das KTM, die vielen Untersuchungen, mit denen Nolting die Tauglichkeit der von ihm erwähnten Massnahmen belegt, sowie die Erfahrungen des Lehrers Miller und seines Trainingspartners mit dem KTM stützen die These von Olweus: «*It is definitely possible to reduce substantially bully/victim problem in school and related problem behaviors with a suitable intervention program. Thus, whether these problems will be tackled or not no longer depends on whether we have the knowledge necessary to achieve desirable changes. It is much more a matter of our willingness to involve ourselves and to use the existing knowledge to counteract these problems»¹² (Olweus 1991, S. 446).*

Literatur

- A. Bandura (1969), Principles of Behavior Modification, London: Rinehart and Winston 1969
- A. Bandura (1979), Aggression: eine sozial-lerntheoretische Analyse, Stuttgart: Klett 1979
- A. Bandura (1979a), Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart: Klett 1979
- M. Fuchs, Die Angst ist grösser als die Gefahr, Schulheft 83, 52–74, 1996
- I. Karazman-Morawetz, H. Steinert, Schulische und ausserschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich, Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten 1995
- V. Krumm (1990), «Gestörte Schüler» oder «hilflose Lehrer»? in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, S. 4–18, 1990
- V. Krumm (1993), Aggression in der Schule – Lehrer können mehr tun als sie glauben, in: U. Schmälzle (Hrsg.), Mit Gewalt leben, S. 153–201, Frankfurt/M: Knecht 1993
- V. Krumm, B. Baumann (1996), Was über Gewalt in der Schule geschrieben wird, in: E. Witruck, G. Friedrich (Hrsg.), Pädagogische Psychologie im Streit um eine neues Selbstverständnis. Bericht über die 5. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. in Leipzig 1995, S. 570–576, Landau: Verlag Empirische Pädagogik 1996

- V. Krumm (1996a), Gewalt in der Berufsschule – Ausmass, Erklärungen, Massnahmen, in: *K. Beck et al.*, Berufserziehung als didaktische Aufgabe, S. 225–238, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996
- V. Krumm, B. Lamberger-Baumann, G. Haider (1997), Gewalt in der Schule – auch von Lehrern, in: *Empirische Pädagogik* 2, 257–274, 1997
- V. Krumm (1997a), Empirische Untersuchungen über Gewalt in der Schule – Eine methodenkritische Übersicht, in: *H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, H. G. Melzer, K. J. Tillmann* (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen – Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, S. 63–80. Weinheim, München: Juventa 1997
- V. Krumm (1997b), Gewalt in der Schule – auch von Lehrern? Antwort an Peter Posch. *Empirische Pädagogik* 2, S. 285–294, 1997
- V. Krumm (1998), Löst eine bessere Lehrerausbildung die «Schulkrise»? Über Bedingungen von Lehrerverhalten, in: *H.-J. Herber, F. Hofmann* (Hrsg.), *Schulpädagogik und Lehrerbildung*, S. 275–299, Innsbruck: Studienverlag 1998
- V. Krumm (1999), Machtmissbrauch von Lehrern – Schulerfahrungen von Studenten der Wirtschaftspädagogik, in: *Professionalisierung kaufmännischen Berufspädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (im Druck)
- R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer 1984
- H. Leymann (1993), *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*, Hamburg: Rowohlt 1993
- H. Leymann (Hrsg.) (1995), *Der Neue Mobbingbericht*, Hamburg: Rowohlt 1995
- H.W. Marsh, Student Evaluations of Teaching, in: *M.J. Dunkin* (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, S. 181–191, Oxford, New York: Pergamon 1987
- R. Miller, KTM = Keiner trainiert mit? in: *K.-Ch. Tennstädt* (Hrsg.), *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*, Band 4: *Handbuch für Multiplikatoren, Seminar- und Schulleiter sowie Schulaufsichtsbehörden*, S. 1–4. Bern: Huber 1996
- H.-P. Nolting, *Lernfall Aggression*. Hamburg: Rowohlt 1992
- D. Olweus, (1991) Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School based Intervention Program, in: *D.J. Pepler, K.H. Rubin*, *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, S. 412–448. Hove, London: LEA 1991
- D. Olweus (1997), *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* Bern: Huber 1997
- P. Posch, Kommentar zu Volker Krumm, Birgit Lamberger-Baumann, Günter Haider: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern, in: *Empirische Pädagogik* 2, S. 277–283, 1997
- W. Schubarth, Chr. Ackermann, *Aggression und Gewalt – 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention*, Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung 1998
- Schüler, *GewaltLösungen*, Seelze: Verlag E. Friedrich 1995
- B. Schwarz, K. Prange, *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs*, Weinheim: Beltz 1997
- Schwind, Roitsch, Ahlborn, Gielen (Hrsg.), *Gewalt in der Schule*, Mainz: Weisser Ring Verlagsgesellschaft 1995
- K. von Spaun, *Gewalt und Aggression an der Schule*, München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1994
- K.-Chr. Tennstädt, F. Krause, W. Humpert, H.-D. Dann unter Mitarbeit von Th. Litzemberger, *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggression und Störung im Unterricht auf der Basis subjektiver Theorien*, Trainingshandbuch, Konstanz: Universität 1986
- M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Zweiter Halbband, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1956

- ¹ Gewalt in der Schule ist überwiegend verbale oder psychische Gewalt. Fälle, «die über das übliche Mass hinausgehen, d.h. [...] Kämpfe, in denen sich die Schüler blutige Nasen schlugen, [...] Platzwunden, Stichwunden und dergleichen zufügen», liegen im Promillebereich (v. Spaun; Krumm 1996; Fuchs). Olweus beschreibt dementsprechend «unmittelbare Gewalt» als «offene Angriffe auf einen anderen Schüler; (sie) kann Worte, Gesten, Grimassen und Körperkontakt umfassen» (Olweus 1997, S. 70). Er erwähnt Körperkontakt mit Recht an letzter Stelle.
- ² Das Projekt wurde vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank finanziert. Projekt Nr. 6820. Meine Mitarbeiterin Susanne Weiss hat von Anfang an bei dem Projekt mitgewirkt. Für den vorliegenden Text hat sie die Daten aufbereitet. Für ihre vielfältige Hilfe danke ich ihr. Den vorliegenden Text verantwortete ich allein.
- ³ Bis zur Neufassung des Elternrechts vor 25 Jahren sprach das BGB von *Erziehungsgewalt* im Sinne von *Erziehungsrecht der Eltern*.
- ⁴ Die Daten stammen aus den Universitäten und Hochschulen Bern, Freiburg, Luzern, St.Gallen, Zürich, dem Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte Aargau und dem Institut für Berufspädagogik Zollikofen. Ich danke herzlich meinen Kollegen Füglistler, Frey, Guldemann, Herzog, Kneubühler, Landolt, Messner, Niedermann, Oser und Perrez für ihre Hilfe bei der Erhebung der Daten in ihren Veranstaltungen.
- ⁵ Der Schweregrad der Kränkung gibt an, wie leicht oder schwer auf einer 7-stufigen Skala die Geschichte erlebt wurde; die anschliessende Zahl informiert darüber, wie viele Monate das verletzende Lehrerverhalten dauerte, bzw. ob es sich um einen einmaligen Vorfall handelte. Die letzte Ziffer ist die Nummer der Fragebogens.
- ⁶ Bei den folgenden Tabellen unterscheide ich zunächst zwischen Studenten, die Lehrer werden wollen, und jenen, die einen anderen Beruf anstreben. Innerhalb beider Gruppen unterscheide ich Studenten und Studentinnen. Vor allem die Unterscheidung nach Geschlecht ist wichtig, sofern man nolens volens verallgemeinert. Tut man es, dann dürften die «Stichproben» nach Geschlechter, eine Verallgemeinerung eher erlauben als Werte über alle Befragten. Da die Erfahrungen von Lehrern besonders interessieren, wird diese Gruppe auch immer unterschieden von den «Nicht-Lehrern».
- ⁷ Im vorliegenden Text gehe ich nicht näher auf die Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten, Lehrern und Nicht-Lehrern ein. Die Erklärungen solcher Differenzen kommen im Untersuchungsbericht zur Sprache, der Ende des Jahres vorliegen soll.
- ⁸ Die geschlossenen Fragen, die Tabelle 2 zugrunde liegen, haben nur 50% der Befragten beantwortet. Die übrigen Studenten sollten stattdessen erlebte Verletzungen *aufzählen*. Im Anschluss an die eine oder andere Frage wurden *alle* Studenten um die detaillierte Schilderung *eines* Falles gebeten, auf den sich dann die folgenden Fragen bezogen.
- ⁹ Wer nicht «trifft nicht zu» antwortete, wurde gefragt, wie stark die Ausprägung der jeweiligen Folge erlebt wurde. Die 4-stufige Skala reicht von «ein bisschen» bis «völlig».
- ¹⁰ Ich danke Hansueli Kneubühler für seine Hilfe, in mehreren seiner Lehrveranstaltungen (an verschiedenen Hochschulen der Schweiz) «Fremdurteile» über eine Stichprobe von 30 Fällen zu gewinnen.
- ¹¹ Die Seiten 128–124 enthalten eine «Kommentierte Bibliographie zum Thema Aggression und Gewalt in der Schule». 54 Bücher und Broschüren werden vorgestellt.
- ¹² Diese rechte Spalte der Tabelle zeigt, welche Gewichtung die Massnahmen gegen Schülergewalt in Schriften über Gewalt in der Schule im Lichte der Kategorien von Nolting haben. Die Massnahmen stammen aus 64 Texten über Gewalt in der Schule, die an pädagogischen Institutionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz entstanden sind. Insgesamt fanden wir 497 Empfehlungen zur Prävention und Reduktion von Gewalt von Schülern. Die Texte wurden von Studenten einer Veranstaltung über Gewalt in der Schule verschlüsselt. Wir gaben 6 Texte doppelt aus. Danach beträgt die Antwortübereinstimmung im Durchschnitt 66%. Das ist dürftig. Aber die

Werte sind wohl immer noch zuverlässigere Schätzungen als Eindrucksurteile, wie «die meisten» oder «nur wenige». Diese Überlegungen veranlassten uns, die (unge-
nauen) Schätzungen zu veröffentlichen.

- ¹³ Nolting geht in seinem Buch noch auf eine weitere Massnahmeart, auf «Aggressionen abreagieren lassen», ein. Diese Massnahme bezieht sich auf eine gänzlich andere Theorie. Ich gehe auf sie nicht ein. Nolting zeigt an Hand von Forschungsbefunden, dass diese Massnahme nicht effektiv ist.
- ¹⁴ Die Übersetzung der Komponenten entnehme ich dem Buch «Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können» (Olweus 1997, 2. Aufl.; engl. 1993). Einige Punkte sind in der Übersicht von 1991 nicht enthalten oder anders, z.T. auch präziser, formuliert. Ich füge sie hier hinzu. In der deutschen Übersetzung des ursprünglich schwedischen Textes wurde das schwedische *Mobbning* (=Mobbing) sehr oft mit «Gewalt» übersetzt. So auch im Titel.
- ¹⁵ Das war ein Grund für die Betonung dieses Zieles. Zu Beginn seiner Forschungstätigkeit war Eltern und Lehrern das Ausmass von Gewalt unter Schülern und das damit verbundene Leiden nicht bekannt, bzw. es interessierte wenig – bis es zu zwei Suiziden von zwei Schülern – Mobbingopfern – kam. Die Untersuchungen von Olweus haben nicht nur in Skandinavien, sondern in ganz Europa wesentlich zum heutigen Problembewusstsein beigetragen und auch die in Deutschland vorherrschende Erforschung von «Gewalt in der Schule» beeinflusst.
- ¹⁶ Der Herausgeber des vergnüglich zu lesenden Textes von Miller merkt an: «Reinhold Miller hat ein Buch geschrieben, das sich gut mit dem KTM kombinieren lässt. R. Miller. Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehramtsanwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen. Beltz, Weinheim, Basel.»
- ¹⁷ Es ist mit Sicherheit möglich, Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme in der Schule sowie damit in einem unmittelbaren Zusammenhang stehende problematische Verhaltensmuster mit einem geeigneten Interventionsprogramm erheblich zu verringern. So hängt die Bewältigung dieser Schwierigkeit nicht mehr länger davon ab, ob wir die notwendigen Fähigkeiten besitzen, die gewünschten Veränderungen herbeizuführen. Vielmehr ist es eine Frage, inwiefern wir gewillt sind, uns selbst einzubringen und bereits vorhandenes Wissen dazu einzusetzen, diesen Problemen entgegen zu wirken [Übersetzung der Redaktion].