

**November 2006**

*Rolf Haubl*

(Sigmund-Freud-Institut)

## **Schule als pathogener Ort**

### **Zusammenfassung**

Schulen benötigen dringend ein Gesundheitsmanagement. Lehrerinnen und Lehrer müssen eine angemessene pädagogische Einstellung gegenüber kranken und psychosozial schwer belasteten Schülerinnen und Schülern finden. Mehr noch müssen sie sich selbst kritisch prüfen, was sie und die Institution dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule und durch die Schule psychosozial schwer belastet werden und erkranken. Gewaltbereite Schüler und Schülerinnen verursachen derzeit die größten sozialen Probleme. Die Lehrerbildung ist gefordert, Erfolg versprechende Beratungskonzepte zu entwickeln, die Lehrerinnen und Lehrer in der Bewältigung eines Schulalltags unterstützen, der sie vor allem emotional an die Grenzen ihrer Belastbarkeit bringt. Psychodynamisch orientierte Einzel- und Gruppensupervisionen können Lehrerinnen und Lehrern helfen, ihre Verstrickungen in pathogene Verhältnisse zu lockern.

### **Schlüsselwörter**

Gesundheitsfördernde Schule – psychisch belastete und gewaltbereite Schüler – Gesundheitsrisiken von Lehrern – Supervision

### **Summary**

School as pathogenic place

Schools need health management strongly. Teachers have to find an appropriate pedagogical attitude to schoolgirls and schoolboys who are ill or severely stressed. Moreover they have to reflect critically on what they themselves and the institution contribute to the fact that pupils are severely stressed and fall ill in school and due to school. At present violent willing pupils cause the most important social problems. Teacher-training has to develop concepts of counselling which support the teachers successfully in coping with their everyday stress at school. This stress is primarily emotional stress. It burdens

them and overtaxes their capacity to cope with it. Psychodynamic conceptualized supervision for single teachers or groups of teachers may empower them to reduce their entanglement in pathogenic school relations.

### **Key words**

health – promoting school – psychic stressed and violate willing pupils – health risks of teachers – supervision

Vor bald zehn Jahren hat in Thessaloniki eine europäische Konferenz zum Thema „Health Promoting Schools“ stattgefunden. Auf dieser Konferenz wurde eine Resolution verabschiedet, wonach jedes Kind in Europa ein Anrecht darauf hat, in einer „Gesundheitsfördernden Schule“ unterrichtet zu werden (WHO 1997; Denman u. a. 2001). Obgleich es inzwischen eine Reihe von Modellschulen gibt, die solche Zielvorgaben zu verwirklichen suchen, kommt der Gesamtprozess doch eher schleppend voran. Freilich sind die Ziele auch hoch gesteckt: So wird der Gesundheitsbegriff der Weltgesundheitsorganisation angelegt, der sich nicht mit einer Abwesenheit von physischen und psychischen Erkrankungen begnügt, sondern – im vorliegenden Fall – das physische und psychische Wohlbefinden aller an der Schule Beteiligten, vorrangig der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer zum Maßstab erhebt.

Ähnlich hoch ist der Anspruch, Schulen zu verpflichten, die UNO-Kinderkonvention umzusetzen, die eine Beachtung von Kinderrechten verlangt (vgl. Vereinte Nationen 1994). Danach muss die schulische Disziplin in einer Weise gewahrt werden, die der Menschenwürde des Kindes entspricht. Dazu gehört nicht nur das Recht auf einen gewaltfreien Unterricht, sondern auch das Recht auf Mitsprache in allen das Kind berührenden Angelegenheiten.

Die Idee der „Gesundheitsfördernden Schule“ ist mehr als die Fortschreibung der Praxis, einen Zahnarzt periodisch in die Schule zu holen und im Unterricht über Verhütungsmethoden oder Drogen aufzuklären. Solche Anliegen sind nicht überholt. Im Gegenteil: Das Beispiel des verschwindend niedrigen Ernährungsbewusstseins von Schülern belegt, wie wichtig die Vermittlung gesundheitsrelevanten Wissens bleibt. Da in der Schule alle Bevölkerungsgruppen einschließlich der bildungsfernen Schichten erreicht werden können,

kommt ihr in der Gesundheitserziehung eine Schlüsselstellung zu. Aber wie gesagt: Es geht um mehr. So muss sich die Schule zu dem Befund verhalten, dass viele ihrer Schüler psychosoziale Belastungen aus ihrer Lebenswelt in die Schule mitbringen, die krankheitswertig oder doch wenigstens grenzwertig sind.

### **Zum Beispiel: Depressive Schüler**

Die Prävalenzraten für Jugendliche, im Zeitraum der Sekundarstufe I an einer klinisch relevanten Depression zu erkranken, erreichen Größenordnungen bis zu 6% (vgl. Merikangas u. Angst 1995; Essau u. Petermann 2002). Dabei sind Mädchen zwei- bis dreimal so häufig betroffen wie Jungen (vgl. Essau 2002). Nun sagen Lehrer zu Recht, dass es nicht ihre Aufgabe ist, solchen Jugendlichen psychotherapeutisch beizustehen. Freilich müssen sie aber auch anerkennen, dass sich Depressionen, vor allem unerkannte und unbehandelte, Leistung mindernd auswirken. Die Entwicklung der optimalen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft von Schülern gehört aber zu den vorrangigen pädagogischen Aufgaben von Lehrern. Zudem ist zu bedenken, dass psychosoziale Erkrankungen wie Depressionen am Ende eines Kontinuums stehen, weshalb nicht die – vergleichsweise seltenen – Erkrankungen das vorrangige Problem sind, sondern deren – sehr viel häufigeren – Vorstufen. So findet man bei depressiven Mädchen sie selbst schädigende kognitive Muster, die sich, weniger stark ausgeprägt, auch bei Mädchen finden, die nicht an einer Depression erkrankt sind: Sie schreiben – anders als Jungen – ihre Misserfolge mangelnden Fähigkeiten und ihre Erfolge günstigen Umständen zu, was keinen wirksamen Selbstwertschutz bietet (vgl. Alsaker 2000). Pädagogisches Handeln auf solche kognitive Muster einzustellen, sollte eine legitime Erwartung an Lehrer sein.

Freilich dürfen Lehrer nicht unter Druck gesetzt oder verführt werden, ihre Kernkompetenzen zu überziehen. Aktuelle Bemühungen von Schulen, einen Beitrag zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu leisten, setzen deshalb auf die Bildung von regionalen Kompetenz-Netzwerken. In solchen Netzwerken sind Schulen auf kurzem Wege und mit niedriger Schwelle zum Beispiel mit der Jugendhilfe, mit Pro-familia oder Institutionen der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie verbunden. Der Aufbau und die Pflege

solcher Netzwerke sind anspruchsvolle Aufgaben, über die bislang kaum systematisches Wissen vorliegt (vgl. Maykus 2003; Seckinger 2001). Ihre Lösung setzt voraus, dass sich Schulen als korporative Akteure begreifen, die aktiv eine offene System-Umwelt-Beziehung gestalten.

## **Schulangst und Leistungsdruck**

Die Einsicht, dass nur physisch und psychisch gesunde Kinder und Jugendliche gut lernen können, betrifft in letzter Konsequenz die Schule selbst als pathogener Ort. Schule hat es demnach nicht nur mit kranken und gesundheitlich gefährdeten Kindern und Jugendlichen zu tun, sondern stellt selbst eine Gefahr für deren Gesundheit dar. Eine „Gesundheitsfördernde Schule“ hat deshalb die Aufgabe, sich selbst daraufhin zu prüfen, ob und wodurch sie ein Erkrankungsrisiko ist, wobei die möglichen Ursachen von Schulbauten über Pausenregelungen und Lehrpläne bis hin zur Lehrer-Schüler-Beziehung und der Durchlässigkeit des Schulsystems reicht.

Nehmen wir das Beispiel des schulvermeidenden Verhaltens bzw. der Schulverweigerung. Sie umfasst drei Typen: Schulschwänzen, Schulphobie und Schulangst (vgl. Specht 2004). Schulschwänzen ist auf dem Hintergrund der Schulpflicht ein deviantes, aber kein krankheitswertiges Verhalten. Es geschieht ohne Wissen der Eltern und ist meist Ausdruck einer Suche nach Attraktionen, welche die Schule nicht bietet. Schüler polizeilich zu zwingen, am Unterricht teilzunehmen, ist eine obrigkeitsstaatliche Maßnahme, die von der Frage ablenkt, wie denn Schule attraktiver werden kann.

Schulphobien sind ein Vermeidungsverhalten, das in den Herkunftsfamilien der Schüler wurzelt. Oft lassen sich Trennungängste feststellen. Die Schüler wagen es nicht, das Haus zu verlassen, da sie befürchten, dass in der Zeit, in der sie sich in der Schule aufhalten, zuhause Schlimmes geschieht. Manche dieser Sorgen sind übertrieben, manche aber auch realistisch: z.B. wenn sich die Ehekrise der Eltern auf eine drohende Scheidung hin zuspitzt oder eine allein erziehende depressive Mutter in Gefahr ist, sich das Leben zu nehmen. Bei der Schulphobie erlauben es die Eltern zwar nicht, der

Schule fern zu bleiben, tolerieren es aber, manchmal erwarten sie es unbewusst sogar.

Das häufigste Problem sind schulbezogene Ängste, die 15-20% der Schüler eines Schuljahrganges zeigen. Ein Teil von ihnen geht regelmäßig in die Schule, wobei die Schüler mit ihren Ängsten kämpfen, was es ihnen schwer oder gar unmöglich macht, dem Unterricht zu folgen. So erzählt ein Schüler: „Während vieler Unterrichtsstunden galt meine Aufmerksamkeit ausschließlich der Taktik, was ich machen könnte, um nicht dranzukommen. Ich hörte nicht mehr, worum es überhaupt ging“ (Singer 2000, S. 68). Ein anderer Teil dieser Schüler bleibt mit dem Einverständnis der Eltern zu Hause. Die Angstauslöser können sehr verschieden sein: Am häufigsten sind Ängste vor Leistungskontrollen und die umso stärker, je höher der Selektionsdruck in der Schule ist.

Was an Leistungskontrollen Angst macht, sind vor allem die Ziffernnoten und das Sitzenbleiben. Der pädagogische Wert von Beidem ist seit Jahren höchst umstritten, insbesondere für die Grundschule (vgl. Ingenkamp 1971; Ullrich u. Wöbcke 1981). Dennoch ergab eine Lehrerbefragung in Deutschland: Nur 32% aller Lehrer sprechen sich gegen Noten in den ersten drei Grundschuljahren aus. Noch drastischer ist der Befund in puncto Sitzenbleiben: 86 % verteidigen es (Kanders u.a. 1996). Warum?

Ziffernnoten und Sitzenbleiben sind beides Formen der Objektivierung. Sie erlauben es, Selektionsmaßnahmen als Sachzwänge zu legitimieren, was immer auch die Möglichkeit bietet, Aggressionen gegen Kinder und Jugendliche zu rationalisieren. Und sie befreien von Selbstzweifeln: Lehrer stehen nämlich vor einem Attributionsproblem: An wem liegt schulischer Erfolg und Misserfolg? Haben die Schüler gut oder schlecht gelernt? Oder haben die Lehrer gut oder schlecht unterrichtet? In Ziffernnoten und Sitzenbleiben werden allein die Schüler verantwortlich gemacht, was eine faire Ursachenklärung erschwert oder verunmöglicht. Und den Einfluss von Vorurteilen steigert: In einer älteren empirischen Untersuchung von Deutschaufsätzen, die sehr wahrscheinlich auch heute nicht an Gültigkeit verloren hat, zeigt sich, dass Lehrer in Arbeiten von schlechten Schülern sehr viel weniger Fehler übersehen als in Arbeiten von guten Schülern (Metzger 1967). Ziffernnoten, die sich aus Fehlerzahlen errechnen, machen aus solchen Vorurteilen

Fakten. Sie beenden den Prozess einer selbstreflexiven – um Förderung bemühten – Leistungsbeurteilung an dem Punkt, an dem sie anzufangen hätte.

Die Schule bietet keinen Ort, an dem die Angst des Schülers vor der Schule systematisch Thema der Organisationsentwicklung von Schule werden könnte. Kümmert sich der schulpsychologische Dienst darum, erfolgt dies in der Regel immer schon unter dem doppelten Vorzeichen, ein individuelles und ein psychopathologisches Phänomen zu sein. Die Frage, ob und inwieweit Schülern Angst zu machen Teil eines „heimlichen Lehrplans“ ist, der – trotz aller Sonntagsreden, die für den mündigen Schüler als Zielvorstellung eintreten – Autoritätsgläubigkeit durchzusetzen sucht. Eine Mutter erzählt: „Meine Tochter wusste einmal als Einzige in der Klasse eine Antwort. Die Biologielehrerin lobte sie, dass sie anscheinend als Einzige das gut gelernt hatte. Meine Tochter sagte darauf wahrheitsgemäß, dass sie es nicht gelernt habe, sondern die richtige Antwort einfach so durch Nachdenken gewusst habe. Da sagte [die Lehrerin] darauf böse: ‚Du sollst nicht denken, du sollst lernen‘“ (Krumm u. Eckstein 2001, S. 25).

## **Lehrergesundheit**

Die Angst des Schülers vor der Schule spiegelt sich in der Angst seiner Lehrer. So gehört der Lehrerberuf zu den Berufen mit dem höchsten Risiko, krank zu werden. Derzeit sind in Deutschland knapp 800.000 Lehrerinnen und Lehrer tätig. Weniger als 10% von ihnen erreichen den gesetzlichen Altersruhestand. Das durchschnittliche Alter für Pensionierungen aus Krankheitsgründen liegt bei 54 Jahren. Die mit Abstand häufigsten Erkrankungen sind Depressionen (Lehr 2004), gefolgt von Angstzuständen und funktionalen körperlichen Störungen (vgl. Hillert 2004).

Die Gründe für den permanent hohen Krankenstand von Lehrern, der dann zu massenhafter Frühverrentung führt, sind vielfältig und verflochten (Rudow 1994; van Dyck 2006): Sie reichen von den unmittelbaren Arbeitsbedingungen (komplexe Interaktions- und Kommunikationsprozesse, hoher Lärm- und Geräuschpegel, zu große Klassen) und den spezifischen Organisationsstrukturen von Schulen (steile Hierarchien, hoher Verwaltungsaufwand, mangelnde

Kooperation) über gesellschaftspolitische Einflussfaktoren (verändertes Schülerverhalten, Konflikte mit Elternerwartungen, zusätzliche Erziehungsaufgaben, Prestigeverlust des Lehrerberufs bei gleichzeitig steigendem Kostendruck) bis hin zu individuellen lebensgeschichtlichen Dispositionen der Lehrer (problematische Berufswahlmotive, sich selbst schädigende Bewältigungsstile).

Die Auswirkungen dieser Situation sind gravierend. Und zwar gesundheitspolitisch und bildungspolitisch, denn kranke Lehrer können nicht nur ihre eigene Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft nicht abrufen, sie sind auch nicht oder nur sehr eingeschränkt in der Lage, die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft ihrer Schüler zu entwickeln, schon gar nicht von Schülern, die aufgrund ihrer eigenen psychosozialen Belastungen schwierig zu unterrichten sind, weil sie ihren Lehrern – wie es eine bekannte Redewendung auf den Punkt bringt – „noch den letzten Nerv rauben“.

Lehrer glauben meist, mehr als andere Berufsgruppen unter Druck zu stehen. Tatsächlich haben sie größere Gesundheitsrisiken als etwa Feuerwehrleute oder Polizisten. Ihre Risiken sind sogar höher als die Risiken von Pflegepersonal (Schaarschmidt 2004). Aber dennoch: Unter den Schlagworten „Entgrenzung der Arbeit“ (Kratzer 2002) und „Subjektivierung von Arbeit“ (Moldaschl u. Voß 2002) berichten Arbeits- und Organisationswissenschaftler, dass immer mehr Angehörige von immer mehr Berufsgruppen aufgrund wachsender Anforderungen an eine Selbstaussbeutung der eigenen Arbeitskraft in der Gefahr stehen, „auszubrennen“, wenn sie sich auf dem Personalmarkt erfolgreich behaupten wollen. Lehrer sind so gesehen keine Ausnahme (Böhle 2003), auch wenn ihr Beamtenstatus lange Zeit zu versprechen schien, von der Dynamik eines flexibilisierten Kapitalismus ausgenommen zu sein.

## **Lehrer als Einzelkämpfer**

Lehrer reagieren auf diese Situation, so wird allenthalben vermutet, auch wenn es keine systematischen Untersuchungen dazu gibt, mit einer verschärften Entsolidarisierung in den Kollegien. Gelten Lehrer – vor allem in Deutschland – immer schon als Berufsinhaber, die vereinzelt sind und mehr noch: ihre Vereinzelung kultivieren, was sich

als Kooperationswiderstand manifestiert, so nimmt dieser Rückzug in Krisensituationen anscheinend zu. Allerdings sind die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen dabei sehr viel größer, als es ihre Gängelung durch Schulämter nahe legt (vgl. Fend 1998). Solche Unterschiede hat die Schulkulturforschung gut belegt: „Gute“ Schulen sind Schulen, in denen Lehrer nicht nur innerhalb der Fächer, sondern über Fächergrenzen hinweg kooperieren. Und es sind Schulen, deren Kollegien sich durch Heterogenität und Konfliktfähigkeit auszeichnen.

Dieser empirische Befund bestätigt den gruppendynamischen Lehrsatz, dass die heterogene Zusammensetzung einer Arbeitsgruppe ein Erfolgsfaktor ist, wenn sie über geeignete Konfliktbewältigungsstrategien verfügt, weil sie nur dann Konflikte zulassen und als Motor kollektiver Lernprozesse nutzen kann. Eine wichtige Voraussetzung, Konfliktfähigkeit zu erwerben, ist die Bereitschaft, überhaupt Position zu beziehen. Gelegentliche Erfahrungsberichte aus Kollegien „schlechter“ Schulen lassen vermuten, dass Lehrer die Position beziehen, vom Kollegium schnell als Bedrohung des mehr oder weniger bewusst angestrebten Zustandes kollegialer Indifferenz wahrgenommen und deshalb angegriffen werden, um sie zu assimilieren oder auszuschließen.

Wo Schulen sich von ihrem Organisationstypus her als „Expertenorganisationen“ (vgl. Grossmann 1997) verstehen, gilt die Herstellung funktionierender Arbeitsbeziehungen nicht als konstitutiver Bestandteil der eigenen Arbeit. Vielmehr besteht die Erwartung, eine Organisationsstruktur vorzufinden, die es den Lehrern erlaubt, sich von anderen Anforderungen unbehelligt ganz auf ihren Unterricht zu konzentrieren. Wiederum auf der Basis von gelegentlichen Erfahrungsberichten hat es den Anschein, dass solche Lehrer auch Unterricht nicht als Beziehungsarbeit, sondern als reine Wissensvermittlung verstehen, für die sie ihrer Auffassung nach fachdidaktische Qualifikationen, aber – provozierend gesagt – keine menschlichen Qualifikationen benötigen. Zwar ist durch die Schockwelle von Pisa einiges in Bewegung geraten, die gesetzlichen Vorstellungen in Deutschland über Lehrerbildung stärken aber nach wie vor die Fachdidaktik auf Kosten von Kompetenzen, Schule als einen gemeinsamen soziokulturellen Lebensraum zu gestalten

Deshalb wird sich auch nicht so schnell etwas an der notorischen Supervisionsresistenz der meisten Lehrerinnen und Lehrer ändern. Wie groß die Chance ist, die sie sich dadurch für eine wirksame Burn-out-Prophylaxe vergeben, lässt sich nicht genau sagen. Denn um den Nachweis eines solchen prophylaktischen Effektes steht es schlecht bestellt. Es gibt kaum Evaluationsstudien (Schaarschmidt u. Fischer 2001, S. 122 ff.) und die wenigen, die es gibt, können methodisch nicht recht befriedigen (Jungert 1998; Danner 2000). Dies gilt auch für die Frage, ob es auf jeden Fall Supervisionsgruppen unter der Leitung eines externen Supervisors sein müssen (Cecil u. Forman 1990) oder ob nicht doch auch kollegiale Supervisions- bzw. Intervisionsgruppen ausreichen. Konzeptuell von Interesse sind Supervisionsgruppen, die an einer Desillusionierung von Burn-out gefährdeten Lehrern arbeiten (vgl. Sandell u. Sullivan 1992). Denn ein Vergleich von früh- vs. alterspensionierten Lehrerinnen und Lehrern zeigt: Im Unterschied zu den alterspensionierten haben die frühpensionierten, die aus Gründen psychischer und psychosomatischer Erkrankungen aus dem Schuldienst ausgeschieden sind, bei Berufsbeginn signifikant unrealistischere Ansprüche, zum einen an ihre eigene Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, zum anderen an die soziale Anerkennung, die sie für ihren Arbeitseinsatz zu verdienen glauben (Heyse u. a. 2004).

## **Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung**

Dieses Ergebnis spricht dafür, dass es sinnvoll wäre, bereits Referendaren oder sogar schon Lehramtstudierenden, etwa während ihrer Schulpraktika, Supervisionsgruppen anzubieten, in denen sie sich mit ihren Erwartungen an den Beruf auseinandersetzen und ihre Bewältigungsstile für psychosoziale Belastungen kennen lernen und überprüfen können. Solche Angebote sind bislang sehr selten (vgl. Becker 2004). Sie wären sicherlich die bessere Variante als Persönlichkeitsdiagnosen, die dazu verführen, Urteile über Nicht-Eignung aufgrund der Unterstellung stabiler und das heißt: nicht oder nur schwer zu verändernder Eigenschaften zu fällen. Wie sich empirisch zeigt, sind z. B. „ausgeprägte Introversion, starke neurotische Tendenzen und ein sehr geringes Ausmaß an Selbstkontrolle“ (Mayr u. Paseka 2002, S. 52) keine guten

Voraussetzungen für den Lehrerberuf. Frühzeitig angeboten, könnten Supervisionsgruppen künftigen Lehrerinnen und Lehrern eine Chance bieten, die eigene Persönlichkeit weiter zu entwickeln. Oder sie entdecken, dass sie sich nicht als Lehrer eignen. Denn die empirischen Befunde zur Lehrerbildung (Blömeke 2004) lassen vermuten, dass Lehren nur bis zu einer gewissen Grenze lernbar ist, vor allem dann, wenn die Lehrerausbildung kognitiv verkürzt, mithin ohne Reflexion des emotionalen Erlebens erfolgt (Datler 2003, 2004).

Lehrer zu werden, ist ein „biographisches Projekt“ (Holzbrecher 2001) und sollte in Supervisionsgruppen auch als solches thematisiert werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, was Siegfried Bernfeld (1967, S. 147) vor langer Zeit gültig formuliert hat: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte“. Folglich ist es für künftige Lehrer wichtig, in ihrer Innenwelt die Schüler aufzusuchen, die sie einst waren (vgl. auch Fürstenau 1969; Brück 1978, 1986). Denn die Lehrer-Schüler-Beziehung, die sie erlebt haben, liefert ein mehr oder weniger bewusstseinsfernes Modell, das die Berufswahl motiviert und die pädagogische Praxis anleitet: So gibt es Lehrer, die haben als Schüler einen Lehrer gehabt, den sie verehrten und dem sie ein Leben lang dankbar sind, dass er sie damals förderte, weshalb sie es ihm mit ihrer Berufswahl und ihrem pädagogischen Handeln gleichen wollen. Oder sie wollen sich an ihren Schülern für etwas rächen, dass ihnen ein „Pauker“ angetan hat, als sie selbst Schüler waren.

Eine gründlich durchgearbeitete Selbstkenntnis des eigenen Bewältigungsstils ist für Lehrer nicht zuletzt dort von Vorteil, wo ihre Selbstkontrolle unter starken psychosozialen Belastungen zu versagen droht. Das ist besonders im Umgang mit undisziplinierten und gewaltbereiten Schülern der Fall, der aktuell zu den größten Herausforderungen einer „Gesundheitsfördernden Schule“ gezählt wird. Gewalt greift die Gesundheit an, die physische und die psychische. Aber sie selbst ist auch ein Symptom kränkender und krankmachender Lebensverhältnissen.

## **Gewalt in der Schule ...**

Gewaltbereitschaft ist unter Schülern ungleich verteilt. Was das Alter betrifft, so stellen Untersuchungen einen Häufigkeitsgipfel im Aufkommen physischer Gewalt in der 8. Klasse fest. Fälle von Schuldevianz (z.B. Schuleschwänzen oder bewusstes Stören des Unterrichts) und psychische Gewalt häufen sich dagegen in der 9. und 10. Klasse. Die Dominanz verbaler Aggression nimmt über die Zeit relativ zum Ausmaß physischer Gewalt zu (Tillmann u. a. 1999, Melzer u. Darge 2000). Diese Befunde weisen auf die Adoleszenz als eine besonders kritische Entwicklungsphase hin (vgl. Bohleber 2006).

Am häufigsten werden Gewalthandlungen in Sonderschulen für Lernbehinderte beobachtet, gefolgt von Hauptschulen und Gesamtschulen mit sozial problematischen Einzugsgebieten; die geringste Häufigkeit hat das Gymnasium (vgl. Schwind u. a. 1995). Das heißt: Je geringer die Schulabschlüsse und damit die auf Bildungszertifikaten beruhenden Lebenschancen sind, desto größer ist die Gewaltbereitschaft.

Vor allem an physischen Gewalthandlungen sind männliche Jugendliche drei- bis viermal so häufig beteiligt wie weibliche Jugendliche – und zwar sowohl als Täter als auch als Opfer (Euler 1999, Kassis 2003). Das heißt freilich nicht zwangsläufig, Mädchen seien friedfertiger als Jungen (vgl. Engel u. Menke 1995, Sturzenbecher 1997, S. 176 ff., Stenke u.a. 1998, Möller 2001). Wahrscheinlich ist vielmehr, dass sie sich anderer, weniger offensichtlicher Gewaltformen bedienen (Björkqvist u. a. 1992).

Vermutet wird, dass die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppen, die sich gegen ihre Mitwelt abschließen, die Gewaltbereitschaft von Schülern erhöht. Das ist nicht unplausibel, da die Mitglieder solcher Gruppen die permanente Konfrontation mit den Mitgliedern ‚gegnerischer‘ oder gar ‚feindlicher‘ Gleichaltrigengruppen suchen, um ihre Gruppenidentität zu stabilisieren (vgl. Haubl 2000, S. 79 ff.).

Schließlich zeigt die Forschung, dass es Mehr- und Vielfachtäter sind, die den Grossteil der Gewalthandlungen begehen (Fuchs u.a. 2001). Sie machen etwa fünf Prozent der Täter aus und sind etwa für 50 Prozent der Taten verantwortlich (Pfeiffer 1998). Lehrer fühlen sich durch sie überfordert, was zu dem Wunsch führt, sie so schnell wie möglich als „nicht beschulbar“ loszuwerden. In einem eindrucksvollen Forschungsprojekt haben Thomas von Freyberg und

Angelika Wolff (2005, 2006a) die Lebens- und Bildungsgeschichten einer Reihe von „störenden und gestörten“ Jugendlichen rekonstruiert und gezeigt, welchen Anteil die Institution an ihren „Karrieren“ hat:

„Unweigerlich werden Lehrerinnen und Lehrer durch diese Kinder und Jugendlichen mit den Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten konfrontiert, und ebenso unweigerlich folgt der drohende schulische Appell an die Eltern, ihren erzieherischen Pflichten nachzukommen und ihr schwieriges Kind ‚schulfähig‘ zu machen. Wo diese Appelle scheitern, setzt die selektive Politik der Schule ein: Über Notengebung, Nichtversetzung und Eskalation von Ordnungsmaßnahmen ‚entsorgt‘ sich das Regelschulsystem jener Jugendlichen. Der fixierte Blick auf das versagende und sich verweigernde Elternhaus entlastet die Professionellen und ihre Institution von der Verantwortung für das Scheitern. Es scheitern immer die schwierigen Jugendlichen und ihre Eltern, nie die Professionellen und ihre Institutionen“ (von Freyberg u. Wolff 2006b, S. 174).

Gruppensupervisionen könnten helfen, das Holding und Containing eines Kollegiums für solche Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Das setzt allerdings die Bereitschaft voraus, in der Supervision den Latenzschutz der Schule zu lockern. Latenzschutz meint alle ihre Praktiken, die darauf zielen, sie vor Veränderungen zu schützen, indem sie kritische Punkte, die einen Veränderungsbedarf anzeigen, exkommunizieren. Anders formuliert: Den Latenzschutz der Schule zu lockern, heißt für Lehrerinnen und Lehrer, das eigene Selbstverständnis zu problematisieren.

### **... im Spiegel der Supervision von Lehrern**

Im Folgenden seien einige Erfahrungen, eigene und fremde, aus Einzel- und Gruppensupervisionen von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit gewaltbereiten Schülern zusammengefasst:

\* Generell neigen Lehrer spontan dazu, ihre Wahrnehmung darauf zu reduzieren, dass gewaltbereite Schüler Probleme machen, statt wahrzunehmen, dass sie Probleme haben. Aber gewaltbereite Schüler machen Probleme, weil sie welche haben. Indem diese Einsicht kurzfristig und noch folgenreicher: dauerhaft oder sogar institutionell blockiert wird, erscheint die Gewalttätigkeit der Schüler nicht länger

als soziales Handeln. Denn anscheinend ist es nicht mehr zu verstehen. Wo Lehrer aber Sinnverstehen und mit ihm die erforderliche Empathie einstellen, werden aus Gewalthandlungen Naturgewalten, denen nur noch instrumentell und nicht mehr kommunikativ beizukommen ist. Dann werden Maßnahmen ergriffen, die Kommunikationsabbrüche sind und die Schüler, die bereits lebensgeschichtlich traumatisiert sind, erneut traumatisieren, was diese dann mit weiteren Gewalthandlungen beantworten (vgl. auch Song 2002).

Keine Frage: Um sich und andere vor Gewalthandlungen zu schützen, ist es meist notwendig, sofort einzugreifen, ohne die Gewalthandlungen hinreichend verstanden zu haben, denn Sinnverstehen, Empathie und Kommunikation brauchen Ressourcen, die unter Handlungsdruck nicht zur Verfügung stehen. Jeder instrumentelle Eingriff sollte aber in erster Linie dazu dienen, die Wiederherstellung einer Situation zu betreiben, in der empathisch verstanden und kommuniziert werden kann, was die Gewalthandlungen bedeuten. Um dabei einem häufigen Missverständnis vorzubeugen: Es geht um ein Verstehen, ohne einverstanden zu sein. Und ohne auf Sanktionen – seien es (instrumentelle) Strafen oder besser noch: (sinnvolle, weil sinnstiftende) Wiedergutmachungsleistungen – zu verzichten.

Aber trotz allen Bemühungen: Gewaltbereite Schüler verschonen auch Lehrer nicht, die ihnen freundlich zugewandt begegnen. Da freundlich zugewandtes Verhalten den habituellen Erwartungen gewaltbereiter Schüler – vor allem solcher, die selbst Opfer elterlicher Gewalt sind – widerspricht, wird es auch nicht angemessen, sondern misstrauisch verzerrt wahrgenommen. Solche – auf Sinnverstehen eingestellt Lehrer – erleben die Gewalthandlungen als unverständliche Zurückweisung und sind enttäuscht, dass ihre guten Absichten so verkannt werden. Vor allem, wenn sie von den Schülern unausgesprochen Dankbarkeit für ihre Bemühungen erwarten, werden sich diese undankbar erweisen, weil sie Dankbarkeit als Unterwerfung erleben.

\* Manche Lehrer verweigern gewalttätigen Schülern ihre Empathie, weil sie fürchten, handlungsunfähig zu werden, wenn sie den Sinn von Gewalthandlungen zu verstehen suchen. Wurde ein gewalttätiger

Schüler zuvor das Opfer elterlicher Gewalt, so trägt ein solcher Befund dazu bei, seine Gewaltbereitschaft zu erklären (vgl. Sütterlüty 2004). Aber diese Erklärung ist keine Rechtfertigung oder gar Entschuldigung für sein Handeln. Setzen Lehrer das Sinnverstehen von Gewalthandlungen mit deren Rechtfertigung oder sogar Entschuldigung gleich, dann weigern sie sich, es zu verstehen, um es nicht rechtfertigen oder gar entschuldigen zu müssen, sondern eingreifen zu können.

\* Von den Konsequenzen her ähnlich sind Versuche, die eigene Empathie strategisch-taktisch zu nutzen, um gewaltbereite Schüler in Schach zu halten. Lehrerinnen gehen zu diesem Zweck mit Jungen nicht selten ein „sexualisiertes Bündnis“ ein: Sie „spiegeln dabei Jungen ihre Männlichkeit und damit ihre gesellschaftliche Höherstellung. Jungen fügen sich im Gegenzug in das Unterrichtsgeschehen ein und verstehen sich oft als Beschützer der Lehrerin. Sie sorgen für Ruhe und Ordnung und verhelfen der Lehrerin zur notwendigen Akzeptanz“ (Palzkill u. Scheffel 2005, S. 235).

\* Es gibt Lehrer, die greifen nicht oder zu spät ein, weil sie die Gewaltbereitschaft der Schüler bagatellisieren und sie bagatellisieren sie aufgrund eines heimlichen Einverständnisses: Zum Beispiel können sie gegen ein unbewusstes Schuldgefühl kämpfen, unverdient eine glücklichere Kindheit gehabt zu haben als ihre gewaltbereiten Schüler, was sie zur Nachsicht verleitet – mit der Folge: in der Eindämmung der Gewaltbereitschaft das Nachsehen zu haben. Oder noch tabuisierter: Es besteht eine unbewusste Identifikation mit diesen Schülern, vor allem, wenn sie aus bildungsfernen Schichten stammen und als Modernisierungsverlierer gelten. Dann können deren Gewalthandlungen als gerechte Gewalt gegen ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse romantisiert werden. Solche Lehrer sehen sie ihnen nach, weil sie ihre eigenen Ohnmachtgefühle gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen, die ihnen als veränderungsresistent erscheinen, abwehren, indem sie ihre eigenen gewalttätigen Umsturzphantasien ihren Schülern delegieren.

\* Der psychischen Entlastung dienen aber bereits die alltäglichen Etikettierungsprozesse, die oft unmerklich geschehen: Dabei wird aus dem Schüler, der sich schlägt, unter der Hand ein Schläger. Im ersten Modus sind Person und Handlung unterschieden, was die Annahme erlaubt, dass es von der Situation abhängt, ob er sich gewalttätig oder anders verhält. Im zweiten Modus ist die Handlung die Realisierung seiner Persönlichkeit, die sich situationsunabhängig durchsetzt. Und ein Schüler geht dann als Schläger in die Akten ein: als „hoffnungsloser Fall“, bei dem man sich jedes weitere Engagement sparen kann. Selbst der betroffene Schüler profitiert von der Etikettierung: Er kann sie als eine unausgesprochene Erwartung erleben, ein Schläger zu sein. Damit erhält er die prekäre Möglichkeit, endlich einmal die Erwartungen anderer zu erfüllen und sich auf diese Weise mit einer „negativen Identität“ (Erikson 1971, S. 163 ff.) sozial zu integrieren – wenn auch zu seinem eigenen Schaden.

\* Ähnliche Mechanismen sind am Werk, wenn Gewaltbereitschaft als Symptom einer Erkrankung dargestellt wird, wie es im Diskurs um Kinder und Jugendliche mit einer „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung“ vorkommt. Ein großer Prozentsatz von ihnen zeigt aggressiv-dissoziatives Verhalten und erbringt – in Folge davon – nur geringe Schulleistungen. Da aggressiv-dissoziative Verhaltensweisen eine stark auffällige Symptomatik sind, wird oftmals deren depressive Grundierung übersehen. Es entsteht ein Teufelskreis: Versuchen sich die Kinder und Jugendlichen mit aggressiv-dissoziativen Verhaltensweisen aus ihren Depressionen zu befreien, so tragen ihnen solche Befreiungsversuche meist eine negative soziale Resonanz ein, die sie mittelfristig noch tiefer in die Depression stürzt (vgl. Petermann u. a. 2001). Die Bereitschaft von Lehrern, ohne Prüfung anderer möglicher Ätiologien im Falle von AD[H]S eine Hirnstoffwechselstörung zu unterstellen, die eine psychopharmakologische Behandlung rechtfertigt, hat eine Entlastungsfunktion, da die Verantwortung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen an das Medizinsystem delegiert wird (vgl. Haubl 2006).

\* Die meisten Untersuchungen zum Thema Gewalt in der Schule befassen sich wie selbstverständlich mit Gewalthandlungen von Schülern. Indessen hat die Institution Schule bis in die Gegenwart hinein ein besonderes Verhältnis zur Gewalt, das zu Recht als „schwarze Pädagogik“ (Rutschky 1977) kritisiert worden ist. Zwar besteht in Deutschland trotz des Verbots, Schüler zu schlagen, eine erhebliche Grauzone, jedoch sind heute psychische Verletzungen das weit größere Problem:

„Die Kinder mussten mit verschränkten Armen sitzen wie vor fünfzig oder hundert Jahren“, erzählte die Mutter [eines Grundschülers]. Ständig wurden sie angeschrien, wenn sie falsch antworteten, Schreib- oder Rechenfehler machten oder ‚schwätzten‘: Halt die Klappe!, hieß es dann. Streng ermahnt wurden die Kinder, wenn sie nicht ruhig auf ihren Stühlen saßen, sondern ‚zappelten‘ oder vom Platz gehen wollten: ‚Bleib hocken, sonst kleb ich deinen dicken Hintern auf den Stuhl!‘ Die Lehrerin behandelte die Schüler nicht nur unfreundlich, sondern verächtlich. Arbeiten schwächerer Kinder wurden vor allen Mitschülern abgewertet, sie zerriss die Blätter der Sechsjährigen, wenn die unbeholfen ihre ersten Schreibversuche machten. Auf dem Elternabend kritisierte sie, wie hässlich die Schülerinnen und Schüler zeichneten.

Kinder wurden von den ersten Schultagen an gegeneinander ausgespielt: Dumme gegen Gescheite, langsame gegen Flinke, Brave gegen Böse, Mädchen gegen Jungen; das vergiftete das Klassenklima. Was Kinder bastelten, wurde als Mist bezeichnet. Wer ungehorsam war, durfte nicht in die Pause gehen. Einem Kind, das zu früh zu schreiben begann, riss die Lehrerin den Block aus der Hand und warf ihn in die Ecke. Andere zog sie an den Haaren, schlug sie auf die Finger und schüttelte sie. ‚Früher‘, sagte die Lehrerin, ‚wurden böse Kinder über das Knie gelegt und es wurde ihnen mit dem Stock der Hintern versohlt. Schade, dass das heute nicht mehr sein darf!‘“ (Singer 2000, S. 108)

Erschreckenderweise ist diese Lehrerin kein Einzelfall (vgl. Krumm 1999, Krumm u. a. 1997, Krumm u. Weiß 2000, Krumm u. Eckstein 2001). Der „schlechte“ oder gar „gestörte“ Lehrer gehört zu den Tabuthemen in Kollegien (vgl. Schwarz u. Prange 1997). Alle Lehrer wissen um solche Kollegen, aber kaum jemand stellt sie zur Rede. Das hat nicht nur damit zu tun, dass „eine Krähe keiner anderen Krähe ein Auge aushackt“. Vielmehr wissen alle, dass die problematischen Einzelfälle auf allgemeine Probleme verweisen und eine ernsthafte Untersuchung der pathogenen Bedingungen des schulischen Alltags einen Aufklärungsprozess in Gang setzen würde, dessen Ende nicht

abzusehen ist. Dabei kann der nahe liegende Anspruch, nur eine radikale Veränderung des Schulsystems führe weiter, den fatalen Schluss nahe legen, es bedürfe keiner kleinen Schritte. Jedoch fängt auch der längste Weg mit einem ersten Schritt an.

## **Ausblick**

Wenn Schule ein pathogener Ort ist, bedarf es anhaltender gesellschaftlicher Anstrengungen, sie in einen salutogenen Ort zu verwandeln. Lehrerinnen und Lehrer können dazu einen Beitrag leisten, die Aufgabe aber nicht alleine bewältigen. Die Lehrer-Schelte der letzten Jahre ist eine billige Suche nach Schuldigen und trägt zu einer Entwertung einer ganzen Berufsgruppe bei, die ohne Vertrauensvorschuss nicht erfolgreich sein kann. Lehrer sollen keine Sozialarbeiter oder Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten werden, sondern ihre Kernkompetenz professionalisieren. Und die besteht in einer respektvollen Gestaltung von Bildungsprozessen, die sich nicht auf Wissensvermittlung reduzieren lassen, sondern immer schon soziales und emotionales Lernen einbeziehen, weil Wissen erst im Rahmen gleichermaßen herausfordernder wie ermutigender Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie der Schüler und der Lehrer untereinander zu Lebenserfahrung wird. Lernerfolge erhöhen das Gefühl der Selbstwirksamkeit und fördern dadurch die Gesundheit.

## **Literatur**

Böhle, F. (2003): Der Lehrer als Prototyp moderner Arbeit. Bayrische Schule: 10, 292-295.

Becker, B. (2004): Supervision in der Lehrerbildung. Forum Supervision 23: 85-102.

Bernfeld, S. (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Björkqvist, K.; Lagerspetz, K. M.; Kaukaiainen, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggression Behaviour* 18: 117-127.

Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tuldoziecki, G.; Wildt, J. (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 59-91.

Bohleber, W. (2006): Adoleszente Gewaltphänomene. Trauma, Krisen und Sackgassen in der jugendlichen Entwicklung. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Haubl, R.; Brumlik, M. (Hg.): *Bindung, Trauma und soziale Gewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 121-142.

Brück, H. (1978): *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek: Rowohlt.

Brück, H. (1986): *Seminar der Gefühle*. Reinbek: Rowohlt.

Cecil, M. A.; Forman, S. G. (1990): Effects of stress inoculation training and co-worker support groups on teacher's stress. *Journal of School Psychology* 28: 105-118.

Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M.; Göppel, R. (Hg.): *Bildung der Gefühle. Innovation? Intrusion? Gießen: Psychoaozial-Verlag, S. 241-264.*

Datler, W. (2004): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B.; Neuweg, G. H. (Hg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: LIT, S. 113-130.

Denman, S.; Moon, A.; Parsons, C.; Stears, D. (2001): *The Health Promoting School. Policy, Research and Practice*. London: Routledge.

Engel, M., Menke, B. (Hg.) (1995): *Weibliche Lebenswelten – gewaltlos?* Münster: Agenda Verlag.

Erikson, E. H. (1971): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Euler, H. A. (1999): Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: Holtappels, H. G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. (Hg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim: Juventa, S. 191-206.

Fuchs, M.; Lamnek, S.; Luedke, J. (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994-1999. Opladen: Leske + Budrich.

Fend, H. (1998): "Gute Schulen" – "schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule 78: 275-293.

Fürstenau, P. (1969): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, P. et al.: Zur Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 9-25.

Grossmann, R. (Hg.) (1997): Besser – billiger – mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien u.a.O.: Springer.

Haubl, R. (2000): Identität und Gewaltbereitschaft. Ein ungelöstes massenpsychologisches Problem. Gruppenanalyse 10: 72-89.

Haubl, R. (im Druck): Krankheiten, die Karriere machen. In: Warrlich, Ch.; Reinke, E. (Hg.): ADS – Auf Der Suche. Psychoanalytische Betrachtungen zum AD(H)S. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Heyse, H.; Krampen, G.; Schui, G.; Vedder, M. (2004): Berufliche Belastungen und Belastungsreaktionen früh- versus alterspensionierter Lehrkräfte in der Retrospektive. Report psychologie 6: 373-379.

Hillert, A. (2004): Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte: Vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen. In: Hillert, A.; Schmitz, E. (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer, S. 10-20.

Holzbrecher, A. (2001): Passagen. Lehrerbildung als biographisches Projekt. Pädagogik 53 (3): 39-43.

Ingenkamp, K. (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.

Jungert, G. (1998): Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kanders, M.; Rolff, H. G.; Rösner, E. (1996): Mehr Lust als Frust. Bericht über die Lehrerbefragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund. DIE ZEIT, S. 12.

Kratzer (2003): Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin: Sigma.

Krumm, V. (1999): Machtmissbrauch von Lehrern. Ein Tabu im Diskurs über die Gewalt in der Schule. Journal für Schulentwicklung 3: 38-52.

Krumm, V.; Eckstein, K. (2001): Geht es ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und mache Eltern krank macht. Unveröffentlichter Vortrag.

Krumm, V.; Lamberger-Baumann, B.; Haider, G. (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. Empirische Pädagogik 2: 257-275.

Krumm, V., Weiß, S. (2000): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt in der Schule. Psychosozial 23 (1): 57-73.

Lehmkuhl, U.; Lehmkuhl, G. (2004): Schulverweigerung. Ein heterogenes Störungsbild. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 47: 890-895.

Lehr, D. (2004): Psychosomatisch erkrankte und gesunde Lehrkräfte: Auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In: Hillert, A.; Schmitz, E. (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer, S. 120-140.

Maykus, S. (2003): Macht und Gegenmacht? Eine Analyse der Kooperationsbeziehungen von Lehrern und Sozialpädagogen aus machttheoretischer Sicht. Sozialmagazin 28 (5): 31-42.

Mayr, J.; Paseka, A. (2002): Lehrerpersönlichkeit. Journal für LehrerInnenbildung 2: 50-55.

Melzer, W.; Darge, K. (2000): Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention. Praxis der Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie 46: 16-35.

Metzger, W. (1967): Stimmung und Leistung. München: Aschendorff.

Moldaschl, M.; Voß, G. (Hg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. München, Mehring.

Palzkill, B.; Scheffel, H. (2005): Spezifische Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrerinnen und Schülern – Konsequenzen für eine geschlechtersensible Supervision und Fortbildung. In: Schule im Gender Mainstream. learn-line.nrw.de, S. 233-238.

Petermann, F.; Döpfner, M.; Schmidt, M. H. (2001): Aggressiv-dissoziative Störungen. Göttingen: Hogrefe.

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit. Bern: Huber.

Rutschky, K. (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main u. a. O.: Ullstein.

Schaarschmidt, U. (Hg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz-Verlag.

Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schwarz, B.; Prange, K. (Hg.) (1997): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs. Weinheim: Beltz.

Schwind, H. D.; Citlak, S.; Gielen, B. (1995): Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. Mainz: Weißer Ring.

Seckinger, M. (2001): Kooperation – eine voraussetzungsvolle Strategie in der psychosozialen Praxis. Praxis der Kinderpsychotherapie und Kinderpsychiatrie 50: 279-292.

Singer, P. (2000): Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Weinheim: Beltz.

Song, S.-R. (2002): Empathie und Gewalt: Studie zur Bedeutung von Emathiefähigkeit für Gewaltprävention. Berlin: Logos.

Specht, F. (2004): Schulvermeidendes Verhalten. Einführung in die Praxis von Differenzierung und Interventionsansätzen. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 47: 31-35.

Stenke, D.; Beglet, S.; Börne, F. (1998): Jungengewalt – Mädchengewalt: ein Exkurs. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hg.): Gewalt als soziales Problem in der Schule. Die Dresdner Studie. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-114.

Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt am Main: Campus.

Tillmann, K.-J.; Holler-Novitzki, B.; Holtappels, H. G.; Meier, U.; Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim: Juventa.

Ullrich, H.; Wöbcke, M. (1981): Notenelend in der Grundschule. München: Kösel.

van Dyck (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Marburg: Tectum.

von Freyberg, T.; Wolff, K. (Hg.) (2004): Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

von Freyberg, T.; Wolff, K. (Hg.) (2006a): Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

von Freyberg, T.; Wolff, K. (2006b): Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Haubl, R.; Brumlik, M. (Hg.): Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 164-185.

Vereinte Nationen (1994): Die Rechte des Kindes. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

WHO (1997): Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen. Kopenhagen: WHO.