



VIOLENCIA ESCOLAR EN ALEMANIA ESTADO DEL ARTE (*)

WALTER FUNK (**)

INTRODUCCIÓN

FEDERALISMO EDUCATIVO EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

La República Federal de Alemania es un Estado federado democrático y social (Art. 20 GG Constitución alemana) es decir, estructurado federalmente. El Art. 7 GG somete la totalidad de la organización escolar al control del Estado, y en sus artículos 70 a 75 confiere a los respectivos estados federados (*länder*) la «soberanía cultural»¹ que les atribuye la competencia marco en materia de política educativa. Desde la reunificación con la antigua RDA el 3 de octubre de 1990, la República Federal de Alemania está compuesta por 16 *länder*, cada uno de ellos con su propia y específica política educativa. Este federalismo educativo se manifiesta en cada *land* tanto en la interpretación marcada por las ideas del partido gobernante, sobre organi-

zación escolar, contenidos formativos y objetivos educativos como en el tratamiento específico de la problemática de la violencia escolar.²

LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO PROBLEMA SOCIAL

En los últimos años, los medios de comunicación alemanes vienen ocupándose cada vez con más frecuencia tanto de la creciente brutalización como de las acciones violentas protagonizadas por escolares. Sin embargo, el objetivo de los reportajes no suele ser el análisis contrastado del problema en cuestión, sino causar impacto y ocuparse de aquellos casos especialmente llamativos. Sin embargo, los medios de comunicación han acusado muy pronto graves carencias en el análisis pedagógico y sociológico del tema violencia escolar. Esto ha provocado la necesidad

(*) Versión revisada y ampliada del original presentado en la Conferencia de la Unión Europea «Safe(r) at School», 24-27 febrero de 1997, Utrecht (Holanda).

(**) Universidad Friedrich-Alexander de Nuremberg (Alemania).

(1) Supone la atribución de la competencia primaria en materia legislativa y administrativa, en materia de educación, cultura, ciencia e investigación a los *länder* (Vid. Secretaría de la Competencia permanente de ministros de Cultura de los *länder* en la RFA 1995, p. 14).

(2) La premura de tiempo en la preparación de este artículo y su reducida extensión hacen imposible tratar en detalle el tema respecto de todos los *länder* de Alemania. Este informe se concentra básicamente en Baviera, debido a la experiencia y los estudios realizados por el autor y a que los datos de los que se dispone son suficientes en general.

de realizar estudios empíricos actualizados. A pesar de todo, puede decirse que «éste no representa un tema completamente nuevo, sino que ya había sido tratado con diferente intensidad y relevancia en distintas épocas» (Schubarth 1993, p. 41). Sin embargo, hasta hace poco la ciencia no podía ofrecer datos actualizados sobre la trascendencia del problema, en particular sobre el aumento de la violencia escolar que los medios de comunicación destacan de forma tan insistente. Los últimos grandes estudios empíricos de Bach y otros (1986), Klockhaus y Habermann-Morbeck (1986) o Holtappels (1987) no tuvieron su continuación inmediata en investigaciones similares, lo que hubiera permitido realizar afirmaciones con base científica sobre el aumento o la disminución de la violencia escolar.

Feltes (1990) y Hurrelmann (1990) trataron el tema en su informe especial destinado a la Comisión gubernamental para la prevención y lucha contra la violencia (Comisión [anti] violencia) (véase Schwind y otros 1990). La Comisión llegó entonces a la siguiente conclusión: ... *no puede hablarse de progresión en el aumento de las conductas agresivas entre los alumnos de las escuelas de la RFA* (Schwind y otros 1990, p. 71). El hecho de que la violencia en el contexto de la escuela se convirtiera en tema de discusión, hizo que se iniciaran nuevos proyectos de investigación sobre una base más amplia (véase Schubart 1993, p. 32 y ss.).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Hasta la fecha no se dispone de ningún estudio cuantitativo que pueda repre-

sentar globalmente a la RFA en el tema de la violencia escolar. Como consecuencia de su actual popularidad, se han realizado una serie de encuestas en este sentido a escala local y regional entre directores de escuela, profesores, alumnos, padres, etc.³. Como cada *land* tiene una política diferente en lo que respecta a este tipo de encuestas en las aulas, sus resultados son aplicables tan sólo a dicho *land*, e incluso en algunos casos, a poblaciones concretas. Los resultados de estos trabajos ofrecen en la actualidad un amplio mosaico de datos sobre el tema en la RFA, que debería permitir realizar una valoración realista del problema de la violencia escolar.

DEFINICIONES

Mientras que la literatura específica sobre el tema en lengua no alemana está muy dominada por los conceptos «bullying» y «conducta asocial», en Alemania se emplea básicamente el término «Gewalt» <violencia>⁴. Existen escasos estudios alemanes sobre «bullying» <intimidar>, «mobben» <N. de la T. = en su uso cotidiano alude a acosar, hacer la vida imposible, aislar> (Hanewinkel y Knaack 1996; Kaschanipur 1995) o «schikanieren» <hinchar, agobiar> (Schafer 1996a, 1996b) y hasta hace poco no se había tratado la «conducta disocial» de niños y adolescentes (Döpfner y otros 1996) en ningún estudio representativo a escala nacional.

Los escasos estudios sobre *bullying* se basan siempre en la definición de Olweus:

(3) Compárese una opinión crítica del método en KRUMM (1997). HOLTAPPELS (1997) aclara la base teórica de estos estudios.

(4) Esto llega hasta tal punto, que en la actual traducción al alemán de Olweus el verbo «to bully» se traduce por «mobben» y el sustantivo «bully» por «Gewalttäter» (violento) (véase OLWEUS 1996: 11). Tampoco se puede encontrar el concepto «bullying» en los títulos de los actuales trabajos (véase HOLTAPPELS y otros 1997).

Un escolar sufre violencia o acoso <mobben> cuando de forma reiterada y prolongada se ve sometido a los actos negativos de otro u otros escolares (Olweus 1996, p. 22).

Las definiciones concretas de «agresión» y «violencia» son prácticamente interminables y muy poco uniformes. Schubarth (1993, p. 31) ha constatado en los últimos años la ampliación, diferenciación y pluralización del concepto de violencia. Los actuales estudios alemanes sobre violencia escolar adoptan la definición de Hurrelmann contenida en su informe especial para la Comisión Antiviolenia: «La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito» (Hurrelmann 1990, p. 365). Se hace referencia por tanto a los actos violentos tanto físicos como verbales, incluyendo los aspectos amenazantes o sexistas de la violencia, que bien cometen escolares, profesores u otras personas o son dirigidos a éstos, incluida la violencia contra las cosas (vandalismo). Los estudios empíricos de acciones concretas en el contexto de la escuela concretan esta definición relativamente abstracta. Schwind y otros (1995, pp. 157 y ss.) opinan que el concepto de violencia no se está utilizando uniformemente, ni tan siquiera en el contexto escolar. En los estudios de los que se dispone se entremezclan tanto las conductas agresivas de profesores con los alumnos como el aspecto de la violencia estructural de la escuela.

PROPAGACIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

AGRESIVIDAD Y DISOCIALIDAD DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Según Döpfner y otros (1996, p. 13) aproximadamente un *tres por ciento* de las niñas y un *seis por ciento* de los niños de entre cuatro y 18 años son definidos por sus padres como «destacadamente agresivos»⁵. Aproximadamente un *uno por ciento* de los niños entre 4 y 10 años, *1,5 por ciento* de las chicas entre 11 y 18 años y un *tres por ciento* de los chicos de esa edad pueden considerarse en opinión de sus padres «destacadamente disociales»⁶. Estas cifras que a primera vista pudieran parecer poco relevantes, equivalen a 600.000 niños y jóvenes (véase sin autor 1996, p. 111) a escala nacional. En una autovaloración realizada por adolescentes de entre 11 y 18 años, conforme a los mismos criterios, aproximadamente un *seis por ciento* de las chicas y un *siete por ciento* de los chicos se consideran «marcadamente agresivos» y aproximadamente un *tres por ciento* de las chicas y un *cinco por ciento* de los chicos «marcadamente disociales» (véase Döpfner y otros 1996, p. 14).

BULLYING <INTIMIDAR>/SCHIKANIEREN <AGOBIAAR>/MOBBEN <ACOSAR>

Schäfer (1996a) informa de que en función de curso al que se asiste y el sexo, el 50-60 por 100 de los estudiantes de su muestreo no han sido nunca agobiados. Entre un 20 y un 30 *por ciento* de los escolares afirma haber sido agobiado una o dos

(5) Es decir, que muestran «formas severas de conducta agresiva», como: destrucción de cosas propias o ajenas, peleas habituales, pegar o amenazar a otros, accesos de ira (véase DÖPFNER y otros 1996, p. 13).

(6) Se entienden como «formas severas de conducta disocial»: escaparse de casa, jugar con fuego, hurtos en o fuera de casa, hacer novillos, consumo de alcohol o drogas (véase DÖPFNER y otros 1996, p. 13).

veces, aproximadamente el 15 *por ciento* «alguna vez», hasta un *dos por ciento* «una vez a la semana» y del *tres al seis por ciento* «varias veces a la semana». Del 35 al 45 *por ciento* de los estudiantes participan «una o dos veces» en agobiar a sus compañeros, del 8 al 24 *por ciento* lo hacen «a veces», del *uno al tres por ciento* «una vez a la semana» y del 1 al 13 *por ciento* incluso «varias veces a la semana» (Schäfer, 1996a, p. 702). En el estudio de Kaschanipur (1995) tres cuartas partes de los estudiantes de su muestreo (alumnos de instituto) nunca fueron acosados. Un *ocho por ciento* fueron acosados «ocasionalmente» o más a menudo y el 2,6 *por ciento* una o más veces por semana. Aproximadamente el 16 *por ciento* participa «ocasionalmente» o más a menudo y el 6,7 *por ciento* incluso «una o varias veces por semana» en acosar a otros escolares (Kaschanipur, 1995, p. 108). Hanewinkel y Knaack informan de un 11,6 *por ciento* de los escolares que son «víctimas indirectas de la violencia» de «ocasionalmente» hasta «varias veces a la semana» y de un 9,2 *por ciento* que lo son «una o dos veces a la semana»⁷. El 21,6 *por ciento* de los escolares fueron acosados desde «ocasionalmente» hasta «varias veces en semana» (víctimas directas de la violencia), de los cuales a su vez el 32,6 *por ciento* fueron autores. El 9,2 *por ciento* de los escolares fueron acosados «de una a dos veces por semana», de este grupo el 15,9 *por ciento* fueron también autores (Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 85).

Los estudios sobre intimidación informan de la diferencia relativa entre el sexo de autores y víctimas (véase Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 83 y s.; Schäfer, 1996a, pp.

702, 706; Kaschanipur, 1995), de un aumento del agobiar desde los cursos inferiores a los medios (véase Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 83 y ss.; Schäfer, 1996, p. 702), de una escasa incidencia de la intimidación en los institutos en comparación con las escuelas primarias (véase Kaschanipur, 1995, p. 105) o en comparación con otros tipos de escuelas (véase Hanewinkel y Knaack 1996, p. 88) y de una estabilidad temporal del agobiar (véase Schäfer, 1996a, p. 702; Kaschanipur 1995, p. 64)⁸. En los trabajos sobre la intimidación, se destaca siempre la importancia de la intervención del maestro para su supresión. La mitad de los escolares encuestados por Kaschanipur no puede evaluar en qué medida se producen de hecho la intervención o la prohibición. Entre un 30 *por ciento* (Kaschanipur, 1995, p. 57) y un 39 *por ciento* (Schäfer, 1996a, p. 704) de los escolares respondieron sin embargo a esta cuestión «casi nunca», «nunca» o «rara vez». Hasta ahora sigue siendo una cuestión empírica saber en qué medida estos porcentajes expresan ignorancia o falta de recursos por parte del profesor para solucionar el problema de la intimidación. En el estudio de la intimidación, se sostiene que en Alemania hoy el agobiar «...forma parte de la cultura escolar» (Schäfer, 1996a, p. 708), que la intimidación es un «problema que hay que tomarse en serio» (Schäfer, 1996b, p. 31; véase también Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 90 y ss.), y que en comparación con otros países, los escolares alemanes tienen bastante más experiencia como autores y como víctimas (véase Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 90 y ss.; Kaschanipur, 1996, p. 66 y ss.).

(7) La cuestión planteada era: «¿Te ha pasado alguna vez que en el recreo nadie quiera estar contigo y te quedes solo?» (HANEWINKEL y KNAACK, 1996, p. 77).

(8) El escaso tamaño de los muestreos, a excepción de los del estudio de HANEWINKEL y KNAACK (1996), hacen cuestionable una generalización de los resultados en este punto.

En el «Estudio Escolar de Nuremberg 1994, Violencia Escolar»⁹ los escolares fueron preguntados sobre la frecuencia con la que habían cometido en el curso anterior 20 conductas agresivas o violentas concretas. Evidentemente los insultos a otros escolares representan la acción violenta más común, la infracción más habitual (chicos 82,9 *por ciento*, chicas: 74,1 *por ciento*). Este resultado responde al patrón de conducta agresivo verbal que se sabe muy extendido y que está recogido en otros estudios (véase Schubarth, 1997, p. 66 y ss.; Fuchs y otros, 1996, p. 94 y ss.; Holtapels y Schubarth, 1996, p. 17; Schwind y otros, 1995, p. 204; 1997, p. 7; Greszik y otros, 1995, p. 270; Meier y otros, 1995, p. 171; Ferstl y otros, 1993, pp. 31, 39). Peleas con otros escolares (chicos: 48,4 *por ciento*, chicas: 15,8 *por ciento*), difusión de mentiras sobre los compañeros (chicos: 40,9 *por ciento*, chicas: 23,0 *por ciento*), insultos a los profesores (chicos: 35,6 *por ciento*, chicas: 32,4 *por ciento*) no siempre a la cara, causar daños (chicos: 40,1 *por ciento*, chicas: 27,7 *por ciento*) y ensuciar (chicos: 32,0 *por ciento*, chicas: 31,6 *por ciento*) las propiedades de la escuela son asimismo infracciones muy extendidas. Por el contrario, se citan relativamente poco el acoso sexual a los compañeros (chicos: 6,2 *por ciento*, chicas: 1,6 *por ciento*), las amenazas con armas (chicos: 3,9 *por ciento*, chicas: 0,9 *por ciento*) y en particular el acoso sexual (chicos: 3,1 *por ciento*, chicas: 0,9 *por ciento*) o amenazas a profesores (chicos: 3,0 *por ciento*, chicas: 1,2 *por ciento*). Similares resultados presentan Fuchs y otros (1996, p. 81 y ss., 96 y ss.) desde el punto de vista del profesor y del alumno.

Funk (1995*b*) resume las infracciones citadas y los actos violentos, desde la pers-

pectiva del análisis de los factores, en cuatro índices: mentiras e insultos, peleas, actos vandálicos y amenazas con armas o acoso sexual. Más de las tres cuartas partes de las chicas de Nuremberg (77,3 *por ciento*) y nueve de cada diez chicos (86,9 *por ciento*) admiten haber mentado o insultado a sus compañeros. Más de la mitad de los chicos (53,1 *por ciento*), pero tan sólo una de cada seis chicas (17,7 *por ciento*), admite su implicación en alguna pelea. Asimismo, más de la mitad de los chicos (57,7 *por ciento*) y casi la mitad de las chicas (45,4 *por ciento*) confiesan haber participado en actos vandálicos y además, uno de cada diez chicos (10,8 *por ciento*), aunque algo menos de una de cada veinte chicas (3,6 *por ciento*) reconocen haber amenazado con armas o acosado sexualmente a algún compañero (véase Funk 1995*b*, p. 52). Fuchs y otros (1996, p. 99) informan de que el 84,4 *por ciento* de los escolares de Baviera admiten agresiones verbales, el 36,3 *por ciento* ejercieron violencia física y el 29,4 *por ciento* confiesan su participación en actos vandálicos.

Von Spaun (1996, p. 31) infiere de su encuesta en escuelas bávaras, que en el curso 1992/93 en cuatro quintos (81,5 *por ciento*) de las escuelas para la promoción individual del aprendizaje, en casi dos tercios de las escuelas básicas (63,2 *por ciento*) y escuelas primarias y básicas (62,2 *por ciento*) así como en más de la mitad de las escuelas profesionales (56,9 *por ciento*), institutos (56,4 *por ciento*) y escuelas secundarias profesionales (53,6 *por ciento*) se cometieron delitos violentos. Está en condiciones de constatar una mayor incidencia en las zonas urbanas que en las rurales (von Spaun 1996, p. 35 y ss.; véase también Meier y otros 1995, p. 179; Ferts y otros 1993, p. 37). En lo que respecta a la violencia contra las personas, en todos los tipos de escuelas de Baviera se citan en

(9) *Vid.* FUNK sobre la introducción teórica y la aplicación metódica de este estudio (1995*a*).

primer lugar los insultos y lesiones, entre los actos vandálicos prevalecen los daños a las cosas y las pintadas (von Spaun 1996, p. 38 y ss.). Por el contrario, las autoridades escolares de Hesse y Sajonia refieren que es el vandalismo el acto violento más común (véase Meier y otros 1995, p. 174).

Sin embargo, en los diversos estudios la violencia física contra profesores es bastante escasa (véase Schwind y otros 1995, p. 122; 1997, p. 12; Fuchs y otros 1996, p. 112 ss.; Funk 1995b, p. 43; Greszik y otros 1995, p. 279; BaySUKWK 1994, p. 13). Tan sólo Ferstl y otros observan un «riesgo considerable para los profesores ... de ser agredidos por los alumnos» (1993, p. 35). Von Spaun constata una creciente «falta de respeto de los alumnos por sus profesores» e indica que en «institutos, escuelas básicas, escuelas secundarias profesionales así como en la escuela primaria ... los profesores sufren alrededor del 40 *por ciento* de los insultos registrados, en las escuelas profesionales y en las escuelas para la promoción individual del aprendizaje la cuota asciende al 60 *por ciento*» (von Spaun 1996, p. 41 y 54 y ss.; véase también Schwind y otros 1995, p. 115 y ss.; 1995, p. 8 y ss.). Al parecer, las profesoras padecen más a menudo la violencia psíquica verbal que sus colegas masculinos (Schubarth 1997, p. 69).

APROPIACIÓN SUBJETIVA DEL AUMENTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Además de las informaciones de los medios de comunicación, es en concreto la apreciación subjetiva de los *profesores* la que supone un aumento de la violencia en las escuelas alemanas. Fuchs y otros (1996, p. 70 y ss.) informan de que tan sólo el 8,8

por ciento de los profesores bávaros constata un aumento relativo de la violencia escolar. Casi la mitad de los profesores (49,3 *por ciento*) lo percibe en algunas escuelas, un tercio escaso (30,5 *por ciento*) cree en un aumento poco considerable y en opinión de uno de cada diez profesores (11,4 *por ciento*), la violencia ha aumentado incluso de forma drástica ¹⁰. En 1992, el 27,3 *por ciento* de los directores de escuelas del *land* Schleswig-Holstein opinaban que la violencia había «aumentado algo» en los últimos tres años, el 1,8 *por ciento* que incluso había «aumentado considerablemente» (Ferstl y otros, 1993, p. 24). Según Schwind y otros (1995, p. 205), el 63,7 *por ciento* de los directores y tres cuartas partes de los profesores de Bochum han observado un aumento de la violencia física entre los chicos. En Sajonia aproximadamente dos tercios de los profesores también han observado un aumento de la violencia en las escuelas desde la reunificación (Schubarth 1997, p. 70). Pero incluso entre profesores y directores, la valoración es muy diferente y heterogénea. (véase Fuchs, 1996, p. 57; Greszik y otros 1995, p. 276 y ss.; Meier y otros 1995, p. 181). Greszik y otros (1995, p. 257) señalan que, a pesar de la masiva información de los medios de comunicación, en abril de 1992 sólo el 29 *por ciento* de los directores del *land* Schleswig-Holstein afirmaba haber observado un aumento de la violencia; medio año después sin embargo, ya era el 65 *por ciento* de los directores de Kassel y seis años más tarde se alcanzaba el 83 *por ciento* de los profesores de Kassel. Los autores sospechan que, tras este significativo avance en la apreciación de aumento de la violencia, se ocultan factores de tipo subjetivo más que una modificación de la situación objetiva de la violencia (en similar sentido: Fuchs 1996, p. 68).

(10) Este juicio tan pesimista es compartido por el 23,4 *por ciento* de los profesores de la escuela básica, el 10,2 *por ciento* de los de la escuela secundaria profesional, el 9,1 *por ciento* de los de escuelas profesionales y tan sólo por el 4,8 *por ciento* de los profesores de instituto (véase FUCHS y otros 1996, p. 71).

Dettenborn y Lautsch afirman haber observado un aumento general del empleo de la violencia de un 56 *por ciento* entre los *estudiantes*. En concreto el 43 *por ciento* de los estudiantes han cometido más las amenazas con violencia, el 67 *por ciento* vandalismo, el 32 *por ciento* violencia de hecho, el 55 *por ciento* violencia en grupo y el 52 *por ciento* ambiente hostil (véase Dettenborn y Lautsch 1993, p. 749).

La *ciencia* se cuestiona el aumento de la violencia juvenil en general y de la violencia en las escuelas en particular; aunque existe un amplio consenso respecto de la idea de que no puede hablarse de un aumento general de la violencia en las escuelas (véase p. ej. Hurrelmann, 1990, p. 367, 1991, p. 103; Schwind y otros, 1990, pp. 70 y ss.; Greszik y otros, 1995, p. 280). Mientras que también en este sentido prevalece la sensación de aumento de las infracciones «leves», en particular de la violencia verbal que ya forma parte de la vida cotidiana en la escuela (véase Schubarth y otros, 1997, p. 5; Schwind y otros 1997, p. 20; Ferstl y otros 1993, p. 31), desde el punto de vista científico no puede decirse lo mismo de las formas «graves» de violencia (véase p. ej. Dann 1997, p. 4; Schwind y otros 1997, p. 20 y ss.; Fuchs 1996, p. 69). Por tanto, no parece adecuada la dramatización global de la violencia escolar. Lo que ocurre es que en algunas escuelas hay estudiantes violentos y faltos de escrúpulos, a los que se asocian determinados tipos de problemas y que resultan muy llamativos por sus brutales formas de violencia física (véase p. ej. Meier y otros 1995, p. 181).

«VÍCTIMAS» EN LA ESCUELA

En el Estudio de Nuremberg, los propios escolares establecen diferencias entre

«ser víctima de violencia de tipo verbal (difamaciones, propagación de mentiras, insultos, ofensas) y no verbal (pegar, someter a presión, amenazas con armas, acoso sexual). Mientras que las chicas (81,4 *por ciento*) declaran más a menudo que los chicos (75,2 *por ciento*) haber sido pegadas y objeto de acoso sexual (chicas: 5,8 *por ciento*; chicos: 3,7 *por ciento*), hay otros delitos en los que los chicos declaran haber sido víctimas en mayor proporción que las chicas (Funk 1995b, p. 54)¹¹. El 59,7 *por ciento* de los escolares de Baviera declaran haber sido insultados en este curso por alguno de sus compañeros. El 41,5 *por ciento* se consideran blanco de «comentarios indecentes» por parte de sus compañeros masculinos (véase Fuchs y otros, 1996, pp. 152 y ss.).

RELACIÓN AUTOR-VÍCTIMA

Fuchs establece una «coincidencia autor-víctima relativamente alta» (1996, p. 62): es decir, los autores declaran haber sido a su vez víctimas y viceversa. Este hallazgo se corresponde a la relación entre el propio mentir/ofender y el ser objeto de mentiras u ofensas por parte de los compañeros ($r = .3902$) y entre el pegar y ser pegado ($r = .3089$) recogida en el Estudio Escolar de Nuremberg (Funk, 1995b, p. 59; véase también Fuchs y otros, 1996, pp. 160 y ss. o bien Dettenborn y Lautsch, 1993). También Rostampour y Melzer constatan una «ambigüedad en los papeles de autor y víctima» (1997, p. 16), que no sugiere una clara diferenciación entre autores y víctimas

(11) Chicos versus chicas: «me han insultado/ofendido»: 69,5 *por ciento* vs. 57,1 *por ciento*; «han propagado mentiras sobre mí»: 58,7 *por ciento* vs. 51,69 *por ciento*; «me han pegado»: 19,2 *por ciento* vs. 5,5 *por ciento*; «me han presionado»: 8,9 *por ciento* vs. 6,69 *por ciento*; «me han pegado varios a la vez»: 7,0 *por ciento* vs. 1,6 *por ciento*; «me han amenazado (con armas)»: 4,8 *por ciento* vs. 1,4 *por ciento* (véase FUNK 1995b, p. 54).

(véase también Rostampour y Schubarth sin fecha: 4)¹².

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

En las diferentes subpoblaciones del Estudio Escolar de Nuremberg (alumnos de la escuela básica, secundaria obligatoria e instituto, cursos 7.º, 8.º y 9.º) y en los índices de violencia, los valores medios de los chicos están siempre por encima de los de las chicas. Esto significa que los chicos declaran con mayor frecuencia haber mentido, ofendido, pegado, realizado actos vandálicos o amenazado con armas o acosado sexualmente a otros (véase Funk 1995b, p. 61). La percepción de una violencia mayor en los chicos se refleja también en Schubarth (1997, p. 68), Fuchs y otros (1996, p. 104), Holtappels y Schubarth (1996, p. 17), Schwind y otros (1995, p. 206), von Spaun (1996, p. 43 y ss.), Meier y otros (1995, p. 180), Greszik y otros (1995, p. 270), Ferstl y otros (1993) o Rostampour y Schubarth (p. 5).

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL CURSO/EDAD DEL ESCOLAR

Dopfner y otros (1996, p. 28) citan las «influencias del desarrollo psicológico» sobre la acentuación de la agresividad y la disocialidad de niños y adolescentes. Mientras que sus padres ven disminuir la agresividad de sus hijos a medida que van creciendo, ellos opinan que, por el contrario, el comportamiento disocial aumenta con la edad. Los propios adolescentes ven en la edad de 15 hasta 16 años la mayor acentuación de las formas agresivas y disociales de con-

ducta (véase Dopfner y otros 1996, p. 316 y ss.). Los autores las atribuyen a «procesos de madurez biológica y psicosocial», a la «disminución de la impulsividad infantil y [...] a la interiorización de valores y normas» (Dopfner y otros 1996, p. 28).

La literatura cree ver una especial incidencia del problema de la violencia escolar en los cursos 7.º, 8.º y 9.º (véase por ejemplo Feltes, 1990, p. 327). Fuchs y otros, (1996, p. 102) asocian el retroceso de la violencia verbal en las escuelas con el aumento en la edad de los escolares y hablan a este respecto de un «problema pasajero». En las otras formas de violencia, por el contrario, no cabe destacar ninguna diferencia de edad susceptible de interpretación (en similar sentido, vid. Funk 1995b, p. 63). Entre los alumnos de la escuela básica, Fuchs y otros (1996, p. 103) consideran a los chicos de 13-15 años como los más violentos, en las escuelas secundarias profesionales a los de 13-18 años. En los institutos y escuelas profesionales no existen diferencias específicas por la edad. Holtappels y Schubarth (1996, p. 17) informan de que en Hesse las mayores cuotas de violencia se centran en los cursos 8.º y 9.º, y en Sajonia en el 8.º curso (véase también Rostampour y Schubarth, p. 6).

DIFERENCIAS ENTRE LOS DISTINTOS TIPOS DE ESCUELAS

En Nuremberg, mentir y ofender es prácticamente igual de habitual en escuelas secundarias profesionales (82,5 *por ciento*), básicas (82,3 *por ciento*) e institutos (81,4 *por ciento*). La participación en peleas es referida con menor frecuencia por los alumnos de instituto (22,8 *por cien-*

(12) Del análisis de casi todas las encuestas empíricas en estudios transversales, es decir, centrados en un determinado momento, no puede inferirse la orientación de la causalidad. Por ejemplo: no puede decirse que los escolares se hayan vuelto violentos tras haber sido víctimas de la violencia en varias ocasiones.

to) y con mayor frecuencia por los de escuelas básicas (49,1 *por ciento*) (escuelas secundarias profesionales: 31,5 *por ciento*). La participación en actos vandálicos por el contrario es menos frecuente en alumnos de escuelas secundarias profesionales (44,6 *por ciento*) y más frecuente en institutos (59,5 *por ciento*) (escuelas básicas: 49,6 *por ciento*) (Funk 1995b, p. 63)¹³ Fuchs y otros. En referencia tan sólo a la organización escolar de formación general, Fuchs y otros (1996, p. 102) señalan una violencia verbal relativamente más alta, violencia psíquica (de la misma intensidad que en la escuela secundaria profesional) y violencia física de las escuelas básicas. Tan solo los actos vandálicos son más admitidos en este caso por los alumnos de las escuelas secundarias profesionales. Junto a ello destaca también en Holtappels y Schubarth (1996, p. 17), von Spaun (1996, p. 31), Greszik y otros (1995, p. 273 y ss.) y Dettenborn y Lautsch (1993) la especial carga de violencia de las escuelas básicas y, en los casos en los que se han tenido en consideración, de las escuelas de promoción (véase Schwind y otros 1995, p. 205; Ferstl y otros 1993, p. 27; Rostampour y Schubarth sin fecha: 6)¹⁴ También Solon recoge que, desde el punto de vista de la policía, los sospechosos suelen ser alumnos y antiguos alumnos de escuelas básicas (1993, p. 23).

DIFERENCIAS ENTRE «ANTIGUOS» Y «NUEVOS» LÁNDER

Dopfner y otros (1996, p. 21) no constatan diferencias en lo que respecta a agre-

sividad y disocialidad entre *niños y adolescentes* de los antiguos y los nuevos estados federados. Meier y otros llegan a la siguiente conclusión en una encuesta comparativa entre *directores de escuela* en los *länder* de Hesse y Sajonia: *Por regla general, la violencia y la conducta desordenada se manifiestan (claramente) con mayor incidencia en Hesse que en Sajonia en todas las dimensiones del estudio y comparando los diferentes tipos de escuelas* (1995, p. 172). Holtappels y Schubarth (1996, p. 17) en virtud de la encuesta realizada entre *escolares* destacan manifestaciones de fenómenos violentos muy similares en las dos zonas de Alemania. Las agresiones psíquicas y físicas, vandalismo, chantaje, acoso sexual y posesión de armas son más propias de los escolares de Hesse que de los de Sajonia. Las agresiones verbales contra profesores son relativamente más frecuentes en Sajonia, los daños a las propiedades de los profesores, amenazas físicas o telefónicas por el contrario son relativamente más frecuentes en Hesse (Schubarth y otros 1997, p. 4 y ss.). En particular, en lo que se refiere a las formas «duras» de violencia, Schubarth y otros (1997, p. 14 y ss.) constatan una tendencia a cuotas de violencia algo inferiores en Sajonia que en Hesse. Por el contrario, los escolares de Sajonia manifiestan posturas autoritarias nacionalistas más pronunciadas que sus compañeros de Hesse (Holtappels y Schubarth 1996, p. 17). Finalmente, los escolares de Hesse declaran ser víctimas de violencia sobre las personas con una frecuencia relativamente mayor (Schubarth y otros 1997, p. 17; véase también Dettenborn y Lautsch, 1993).

(13) Sobre la evaluación del vandalismo en las escuelas Ferstl y otros (1993, p. 33) constatan que los profesores consideran más afectadas la escuela real y el instituto; los alumnos sobre todo los institutos.

(14) Las escuelas profesionales y de promoción, dado lo peculiar de su organización (escuelas profesionales) o el tipo de usuarios (escuelas de promoción) no suelen incluirse con regularidad en las encuestas.

DIFERENCIAS ENTRE ESCOLARES ALEMANES Y EXTRANJEROS

No existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre escolares alemanes y extranjeros en Nuremberg en lo que respecta a mentiras, insultos y ofensas, intervención en peleas, actos vandálicos y amenazas con armas o acoso sexual (Funk, 1995b, p. 62). Mientras que los escolares alemanes (83,1 *por ciento*) del estudio escolar de Nuremberg admiten agresiones verbales con mayor frecuencia que sus compañeros extranjeros (78,75 *por ciento*) y asimismo realizan actos vandálicos con mayor frecuencia (alemanes: 52,4 *por ciento*, extranjeros: 49,3 *por ciento*), los escolares extranjeros se ven envueltos en peleas con mayor frecuencia que los alemanes (alemanes: 34, 1 *por ciento*, extranjeros: 43,0 *por ciento*) y también con mayor frecuencia amenazan con armas a los demás o realizan acoso sexual (alemanes: 6,3 *por ciento*, extranjeros: 11,0 *por ciento*). Fuchs y otros (1996, p. 107) informan de mayor violencia vandálica, psíquica y física de los escolares extranjeros; tan sólo en lo que respecta a la violencia verbal no se constataron diferencias en función de la nacionalidad (véase también Fuchs, 1996, p. 65; 1997).

«MEDIOS DE DEFENSA»/ARMAS EN LA ESCUELA

El 15 *por ciento* de los escolares de Nuremberg admiten llevar consigo a la escuela «medios de defensa». Los chicos contestan afirmativamente a esta pregunta con doble frecuencia (19,7 *por ciento*) que las chicas (9,7 *por ciento*), lo cual supone una diferencia verdaderamente significativa (véase Funk, 1995b, p. 65). Desde el punto de vista estadístico, no puede establecerse diferencia alguna entre los tipos de escuelas, los cursos o la nacionalidad de los escolares (véase Funk, 1995b, p. 65 y ss.). Entre los

escolares de Berlín el 26 *por ciento* admite llevar consigo a la escuela medios de defensa (véase Dettenborn y Lautsch 1993, p. 760). Schwind y otros (1995, p. 162) informan de que un 24,5 *por ciento* de los escolares de Bochum ya habían llevado un arma a la escuela al menos una vez. Esto era admitido también por aproximadamente el 30 *por ciento* de los escolares en una encuesta realizada en toda Baviera (véase Fuchs y otros 1996, p. 123). Por el contrario, los directores de escuelas informan de muy pocos casos de escolares que lleven armas a la escuela (véase von Spaun 1996, p. 42 y ss.) y tampoco el Ministerio de Educación de Baviera considera la posesión de armas «hasta la fecha un problema real en las escuelas bávaras». (BaySUKWK 1994, p. 14). Greszik y otros (1995, p. 273) finalmente informan de que en Kassel se constatan incluso «valores pico» del 47 *por ciento* de los chicos y el 44 *por ciento* de las chicas armados en escuelas básicas y del 41 *por ciento* de los chicos en escuelas secundarias profesionales.

Cabe señalar que los escolares que llevan a la escuela medios de defensa, mienten, ofenden, se pelean, cometen actos vandálicos y amenazan o acosan sexualmente a los demás con mayor frecuencia que los escolares que no los llevan. Los escolares armados han sido además con bastante más frecuencia víctimas de violencia verbal y no verbal (Funk, 1995b, p. 68). De nuevo el hecho de que los escolares hayan sido encuestados tan sólo una vez impide inferir un hilo causal. La relación entre ir armado y los actos violentos cometidos por escolares es objeto de estudio por parte de Fuchs y otros (1996, p. 121), Funk (1995b, p. 6), Greszik y otros (1995, p. 8) y Dettenborn y Lautsch (1993, p. 763).

CAUSAS PROBABLES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Hurrelmann ve las causas de la violencia escolar donde se «... percibe un claro

menoscabo del sentimiento de autoestima y de las oportunidades de un posterior desarrollo en la vida» (1990, p. 368). Funk (1995a, p. 13 y ss.) y Losel y Bliesener (1995, p. 8) citan influencias concretas sobre la tendencia a la violencia de los jóvenes en ciertas características de la personalidad, la familia de origen, los grupos de coetáneos, la escuela y el consumo de los medios de comunicación (véase también Schwind y otros 1990, p. 91 y ss.; 1997, p. 14 y ss.)¹⁵.

Como aspectos problemáticos respecto al *origen familiar* del joven aparecen la alteración de las relaciones familiares («falta de cariño»), separación y divorcio de los padres, ser hijo único, pobreza y privaciones, educación inestable, agresiva, excesivamente estricta o por el contrario permisiva por parte de los padres, falta de control, trabajo (doble) de los padres o de aquél a cuya tutela esté el joven, etc. (véase Dopfner y otros 1996, p. 29; Funk 1995c, 1996a; Meier y otros, 1995, p. 80; BaySUKWK, 1994, p. 17; Hurrelmann, 1990, p. 367). A la situación familiar se asocia también el escaso tamaño de la vivienda (véase BaySUKWK, 1994, p. 17).

Pero la organización escolar, un mal ambiente en los colegios profesionales, la calidad de la relación profesor-alumno, la alienación o distanciamiento de las normas y valores educativos y el fracaso escolar se consideran también factores precursores de actitudes violentas (véase Hurrelmann, 1990, p. 367 y ss., 1991, p. 106 y ss.; Losel, 1993, p. 117 y ss.; BaySUKWK, 1994, p. 17, 18 y ss.; Funk, 1995a, p. 13 y ss.; Meier y otros, 1995, p. 180)¹⁶.

Las influencias de la familia y los efectos negativos de los medios de comunicación son consideradas también como

causas por las *asociaciones de profesores* (véase p.ej. Kraus 1995) y por los propios *profesores* (véase Schwind y otros 1995, pp. 109 y 131; Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 9 y ss.). Según Fuchs y otros (1996, p. 184) los profesores bávaros consideran principalmente la pertenencia a un grupo socialmente desviado (véase también Dopfner y otros 1996, p. 30) y el consumo excesivo de películas de terror y violencia como factores que influyen en la violencia escolar. Estos profesores consideran más determinantes los factores que provienen del ámbito en el que el joven pasa su tiempo libre, que los referentes a su origen familiar o social.

Resulta interesante también el punto de vista del propio *escolar*: lo más habitual es que dos tercios de las chicas (66,5 *por ciento*) y una cifra muy similar de chicos (63,5 *por ciento*) piensen que la causa de la violencia escolar es «fanfarronear, hacer que te reconozcan». Los escolares destacan claramente el carácter expresivo de la violencia, como intento de lograr atención y adhesión. Al atribuir las causas, las chicas muestran una destacada capacidad de juicio social: cuatro de cada diez chicas (41,8 *por ciento*), frente a tan solo tres de cada diez chicos (30,5 *por ciento*), remiten a la «situación familiar» y una de cada tres chicas (33,5 *por ciento*), frente a tan solo uno de cada cinco chicos (20,4 *por ciento*) cita la «presión de grupo» como causa de la violencia entre escolares. Por el contrario, los chicos van por delante a la hora de citar causas de tipo individual como «gusto por la violencia» (48,7 *por ciento*; chicas: 41,4 *por ciento*) o «aburrimiento» (38,0 *por ciento*; chicas: 35,0 *por ciento*). También «la escuela» como causa de la violencia es

(15) LÖSEL y BLIESNER (1995, p. 14 y ss.) además llaman la atención sobre influencias de la situación concreta de la violencia y de las condiciones sociales y políticas.

(16) En el caso de los estudiantes extranjeros se considera problemática además la «vida en dos mundos», es decir la «normalidad alemana» fuera de la familia y las «estructuras tradicionales, caracterizadas por el modelo autoritario de la casa paterna, el vecindario y la comunidad religiosa» (BaySUKWK, 1994, p. 18).

citada por ellos con mayor frecuencia (10,2 *por ciento*) que por ellas (6,1 *por ciento*) (Funk, 1995b, p. 70 y ss.; véase también Schwind y otros, 1995, p. 170; Dettenbom y Lautsch, 1993, p. 754 y ss.).

FACTORES ESTADÍSTICOS Y DETERMINANTES CAUSALES DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

PERSONALIDAD DEL ESCOLAR

El Estudio Escolar de Nuremberg permite afirmar que cuanto más aislado se siente un escolar, más participa en peleas. Cuanto mayor es su necesidad de estimulación, más miente, insulta, se pelea, realiza actos vandálicos y amenaza con armas o acosa sexualmente a otros. Por el contrario, una mayor religiosidad del escolar va acompañada de menos actos violentos de tipo verbal, psíquico, vandálico y amenazador o sexista (véase Rojek 1995).

FAMILIA

Una educación percibida como controladora y estricta va acompañada de la comisión de más actos violentos (mentir/insultar, peleas, vandalismo, amenazas/acoso). Cuanto más apoyo se cree recibir de los padres y mejor es la relación social con ellos, menos se miente e insulta, menos actos vandálicos se cometen y menos se amenaza o acosa (véase Funk, 1995c, 1996a, Rojek, 1995). También Rostampour y Schubarth (p. 8) informan de que un tipo de educación restrictiva o agresiva por parte de los padres aumenta las probabilidades de que el escolar se complique en actos violentos en la escuela, ya sea como autor o como víctima.

Funk (1996a, p. 16) no ha podido constatar diferencia alguna entre los escolares a cargo de uno solo de los padres y los que provienen de familias completas en lo que se refiere a mentir/insultar, peleas, actos vandálicos y amenazas/acoso. Desde el punto de vista de la policía, Solon informa de que los autores suelen provenir de las «llamadas familias intactas» (1993, p. 23)¹⁷. También Dopfner y otros (1996, p. 23) constatan la ausencia de diferencias entre los chicos pertenecientes a familias completas o a familias con un solo progenitor en lo que respecta a su agresividad y disocialidad. Por el contrario, las chicas a cargo de uno solo de sus progenitores son más agresivas y disociales que las de familias completas, tanto en su propia opinión como en la de los demás. Los escolares cuyo progenitor o progenitores trabajan todo el día fuera de casa, suelen verse implicados en peleas y realizan más actos vandálicos que los escolares que disponen en casa de otros modelos de trabajo. Por el contrario, no se puede establecer la relación del desempleo de uno de los padres con la tendencia violenta del escolar (Funk, 1996a, p. 18 y ss.).

En los datos de Nuremberg, la única relación significativa entre actos violentos de escolares y la evaluación de la zona de residencia se establece en el caso del vandalismo: cuanto más alta es la consideración que el escolar tiene del barrio en el que reside, menos actos vandálicos refiere en el contexto de la escuela (Funk 1995c, p. 143 y ss.; véase también Fuchs y otros 1996, p. 293 y ss.).

GRUPOS DE COETÁNEOS

Los actos vandálicos son llevados a cabo con mayor frecuencia por escolares

(17) «Es decir: los padres viven juntos, al menos uno de ellos trabaja y proporciona el sustento familiar» (Solon, 1993, p. 23).

que se sienten integrados en pandillas informales en su tiempo libre, que por aquéllos que pertenecen a asociaciones formales (Nasa y Weigl, 1995; véase también Fuchs y otros, 1996, p. 326 y ss.). Funk (1996b) puede afirmar sin duda alguna que se cometen más actos violentos en el contexto de la escuela cuanto más violento se considera al grupo de los de la misma edad.

ESCUELA

Según Dopfner y otros (1996, p. 21 y apartado 26a) ya han repetido curso al menos una vez aproximadamente el 20 por ciento de los niños y adolescentes destacadamente agresivos, es decir cuatro veces más que los que no lo son (5,3 por ciento). Entre los destacadamente disociales, la tasa de cursos repetidos sigue siendo con un 12 por ciento más del doble de los que no lo son (5,1 por ciento).

El Estudio Escolar de Nuremberg permite establecer claras relaciones entre la autoevaluación del rendimiento escolar y las mentiras y ofensas, peleas y actos vandálicos: los buenos estudiantes dicen ser menos violentos que los malos estudiantes. La mayor violencia en los repetidores se concreta en actos vandálicos y amenazas con armas o acoso sexual. No puede establecerse ninguna relación entre la evaluación de la relación entre compañeros o la apreciación subjetiva de su problema escolar y los cuatro diferentes índices de violencia. Por el contrario, cuanto más se valora la relación profesor-alumno, es decir, cuanto mejor ve el escolar sus posibilidades de desarrollo en la escuela, menos actos violentos refiere (véase Keiling y Funk, 1995).

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Se puede establecer una clara relación entre el consumo masivo de películas de

acción o terror y la violencia escolar: cuanto más se consumen este tipo de películas, más se miente e insulta, más se pelea, más actos vandálicos se cometen y más se amenaza o acosa sexualmente a los demás (Kreuzinger y Maschke 1995; véase también Fuchs y otros 1996, p. 231 y ss.)

En el análisis causal (*regresiones lineales múltiples*) del Estudio Escolar de Nuremberg sobre mentiras y ofensas, peleas y vandalismo de los escolares, pueden constatar, con determinantes derivados de todos los posibles contextos, los siguientes factores: el sexo «masculino», una excesiva necesidad de estimulación y la pertenencia a un grupo violento de la misma edad aumentan los tres diferentes grupos de acciones violentas; por el contrario, buena relación profesor-alumno, reduce las actitudes violentas. La jornada laboral completa de los padres refuerza la violencia verbal y vandálica, una buena relación social con los padres por el contrario disminuye ambos tipos de violencia. Una gran religiosidad del escolar y la confianza en las posibilidades de desarrollo en la escuela disminuyen también los actos vandálicos. Los escolares de mayor edad se pelean menos, los extranjeros emplean menos la violencia verbal, el consumo de películas de terror y la asistencia al instituto refuerzan los actos vandálicos, la asistencia a la escuela secundaria obligatoria por el contrario refuerza las peleas (véase Funk 1996a, p. 29 y ss.; 1996b, p. 29 y ss.).

En muy pocos casos puede demostrarse la influencia del tamaño de la clase o la escuela sobre los actos violentos de los escolares: la proporción de chicos en la clase refuerza las mentiras y ofensas individuales. Una proporción mayor de extranjeros en la clase disminuye por el contrario la implicación individual en peleas. El crecimiento de una escuela favorece los actos vandálicos, por el contrario, una buena relación cuantitativa profesor-alumno, es decir, menos alumnos por profesor, reduce la comisión de actos vandálicos escolares (véase Funk y Passenberger, 1997).

PROCESOS SOCIALES GENERALES QUE DETERMINAN LA VIOLENCIA ESCOLAR

Como factores sociales que favorecen la violencia juvenil y por tanto la violencia escolar, destaca el incremento, observado desde la reunificación, de la importancia concedida por los jóvenes tanto a los grupos de la misma edad como a los medios de comunicación en detrimento de las relaciones sociales tradicionales como familia, vecindario, asociaciones e iglesia. Esta individualización y pluralización de los estilos de vida van acompañadas de la pérdida de un sistema homogéneo de valores y provoca en parte de los jóvenes síntomas de desintegración¹⁸ que entre otros pueden manifestarse en la comisión de actos violentos, cuando «la desintegración se percibe como *pérdida* del sentido de la pertenencia, de oportunidades de participación o de identidad» (Heitmeyer, 1992, p. 109; véase también BMFSFJ, 1995, p. 18). Este panorama justifica el impulso de la función educadora de la escuela, al menos como un paralelo que en ocasiones resulta más realista como sustituto de familias rotas. En este sentido se empiezan a plantear ya propuestas de vigilancia fuera de las clases o escuelas de jornada completa. Aunque diferentes según la posición política de cada partido, estas exigencias son planteadas por los políticos (véase BaySUKWK, 1991, p. 34 y ss.; Schnoor, 1993, p. 36), las asociaciones de profesores (véase Kraus 1995, p. 43) e incluso por los propios profesores (véase p.ej. Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 15 y ss.).

POLÍTICA

Como consecuencia de la estructura federal de la República Federal de Alema-

nia, los responsables políticos «promueven, realizan y fomentan actividades locales a cargo del respectivo municipio, actividades a escala del *land* a cargo del ministerio del *land* correspondiente y actividades nacionales a cargo del ministerio federal, siempre de forma autónoma e independiente» (1995, p. 3). Este estudio se ve limitado por este principio.

A ESCALA NACIONAL

En virtud de la soberanía cultural no existen actividades del Gobierno Federal centradas en el tema de la violencia escolar. Sin embargo, el contexto social de la escuela es el más estudiado en el tema general de la violencia. El Gobierno Federal creó con fecha 16 de diciembre de 1987 la «Comisión independiente para la prevención y erradicación de la violencia» (Comisión Antiviolencia). El motivo era «... el (temor) de una escalada de la violencia, no sólo en la familia y la escuela, sino también en los estadios, calles y parques» (Schwind y otros, 1990, p. 28).

A su vez, el Ministerio Federal de la Juventud con fecha 1 de enero de 1992 inició, dirigido en especial a los nuevos *länder*, el «Programa de acción contra las agresiones y la violencia» (AgAG), con un presupuesto anual de veinte millones de marcos alemanes. Este proyecto, con una duración inicial de tres años, fue prorrogado hasta finales de 1996, con una participación de los *länder* y municipios en el 50 por ciento en su financiación, que llegó a abarcar hasta 123 proyectos (véase Bohm y otros, 1995).

En junio de 1992, la Conferencia de ministros de Educación planteó la exigencia de «eliminar la representación de la

(18) Por ejemplo, según HEITMEYER «a) la desaparición de relaciones con otras personas o instituciones»; b) de la participación real en instituciones sociales; c) del respeto a las normas y valores comunes» (1992, p. 109).

violencia en los medios de comunicación» y en octubre de 1992 publicó la «Declaración de Saarbrücken sobre Tolerancia y Solidaridad», en contra de la xenofobia y la violencia. Se propone la celebración de jornadas sobre el tema en clase y en la escuela, la amistad y la correspondencia con escuelas y estudiantes extranjeros, la colaboración escolar con inmigrantes, la visita a centros de refugiados y la distinción a los escolares destacados por la tolerancia.

En su declaración del 10 de diciembre de 1992 el Canciller Federal citó la «ofensiva contra la violencia y la xenofobia», para cuyos fines debían arbitrarse los necesarios recursos. En este sentido, la Cancillería ha celebrado ya tres reuniones con expertos sobre el tema de la violencia juvenil.

En marzo de 1993 tuvo lugar la campaña «Comprensión –respeto a la dignidad humana– contra la xenofobia» organizada por los Ministerios de Interior federal y de los *länder*; una campaña de información contra el extremismo y la violencia.

En una reunión extraordinaria celebrada el 9 de diciembre de 1993, los senadores y ministros de la Juventud de los *länder* aprobaron una resolución sobre «violencia juvenil, violencia y xenofobia». En ella ponían de manifiesto, en primer lugar, que la violencia y la xenofobia no son problemas específicamente juveniles. Citan algunos factores determinantes de la violencia (desintegración y transmisión de valores, cambios en la estructura familiar, grupos de coetáneos, limitación en las condiciones de vida y vivienda de los jóvenes) y destacan el papel de los padres, de la escuela, de otros grupos sociales y de la protección juvenil en la transmisión de valores. Destacan, además, una concepción básica de prevención de la ley de protección infantil y juvenil, en particular el apoyo a la capacidad educadora de la familia.

Presentan ofertas con estructura diaria para niños, ofertas específicas para chicos con tendencias violentas, colaboración con los responsables locales de grupos de trabajo y de la protección juvenil, escuela y padres. Se dirigen a los ámbitos políticos de extranjeros, mercado de trabajo (desempleo juvenil), medios de comunicación, jurídico y construcción de viviendas. Animan a la apertura de la escuela a la comunidad y la colaboración con los responsables de la protección juvenil (véase, sin autor, 1993).

A ESCALA MUNICIPAL Y DEL LAND

En las escuelas de Baviera, junto a la adecuada sanción de las infracciones escolares y actos violentos ¹⁹, se aspira a dar una solución pedagógica del problema (BaySUKWK, 1994, p. 21; 1995, p. 46; véase también Meier y otros, 1995, p. 181). En consecuencia, debe fomentarse la «formación integral de la personalidad» y «el desarrollo de un sentido estable y positivo de la autoestima ... la solidaridad y la responsabilidad social» (BaySUKWK, 1994, p. 32). Esto supone por ejemplo el énfasis de la labor educativa de la escuela, la orientación en los valores y el aprendizaje social, la transmisión de un sentimiento de pertenencia, de experiencia en comunidad y responsabilidad en la escuela como espacio vital, el fomento de las aptitudes e intereses individuales del escolar, la preparación para la convivencia pacífica con otras culturas, el apoyo a jóvenes con problemas de conducta, la motivación del estudiante y la intensificación de la cooperación de la escuela con los padres e instituciones extraescolares (véase, BaySUKWK, 1994, p. 32). Aunque aquí no podemos detenernos

(19) «Conductas equivocadas» son, por ejemplo, estorbar la clase, negarse a hacer los deberes de casa o infringir las reglas formales de la escuela. Con actos violentos penalmente relevantes se hace referencia a «robo, daños materiales, lesiones» (véase BaySUKWK, 1995, p. 46).

sobre ello, cabe señalar que los gobiernos de otros *länder* han tratado de forma similar el tema «juventud y violencia».

A escala municipal, otro punto esencial es la implicación tanto de la escuela como de la familia o las comunidades vecinales en la prevención policial a escala local (véase Feltes 1990, p. 333 y ss). Aunque en Alemania hacía tiempo que se hablaba de ello, no se ha empezado a estudiar hasta hace poco (p.ej. Ravensburg y Ulm) mediante proyectos piloto (sin autor, 1995, p. 11) en varias localidades.

A ESCALA ESCOLAR

Tanto la ciencia (véase Schwind y otros 1990, p. 150 y ss.) como las autoridades políticas (véase p.ej. BaySUKWK, 1994, p. 32; Schnoor, 1993, p. 37) plantean la necesidad de la recuperación de la función educadora de la escuela²⁰. Se trata de transmitir normas y valores sociales (Hinkel, 1995; Kraus, 1995, p. 44; Schnoor, 1993, p. 37; Schwind y otros, 1990, p. 155), la formación de las capacidades sociales, la reconducción a las virtudes del trabajo y la estabilización de la propia identidad del escolar (Geißler, 1988, p. 1082).

MEDIDAS CONTRA LA VIOLENCIA

A ESCALA NACIONAL

Debido a la estructura federal del sistema educativo alemán, las medidas de intervención se aplican principalmente a escala de los *länder*, municipios y escuelas.

A ESCALA DE LOS LÄNDER Y MUNICIPIOS

Además de la relevancia del ejemplo del profesor (BaySUKWK, 1995, p. 47) y las medidas escolares específicas recogidas en el apartado titulado *A escala municipal y del land*, cabe señalar en este punto la formación continuada de los profesores. Muchos seminarios y publicaciones de los centros de formación continuada de profesores, abordan el tema de la «violencia escolar» (véase Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Donau y Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung Comburg 1993).

Junto con esto puede citarse también, a escala de los *länder* o municipios, las posibilidades que ofrece la protección juvenil conforme a la respectiva legislación²¹. Entre otras, están las ofertas de empleo juvenil, como formación extraescolar, política, social y cultural, «deporte y juego, vacaciones infantiles y juveniles y asesoramiento a jóvenes» (BaySUKWK, 1995, p. 49) y trabajo social juvenil, es decir ayudas «... para la compensación de desequilibrios sociales o para la superación de limitaciones individuales» (BaySUKWK, 1995, p. 49). Además de «medidas para la protección educativa de la infancia y la juventud», la protección juvenil abarca también «ofertas para la formación familiar» y en el caso de los niños con problemas, «ofertas de servicios y ayudas a la educación» (BaySUKWK, 1995, p. 49).

En el caso de los jóvenes delincuentes, interviene la asistencia judicial al menor. Los asesores judiciales, fiscales y jueces de los tribunales de menores «deben tener capacidad y preparación pedagógica específica» (BaySUKWK, 1995, p. 52). Los tribunales de menores, en el caso de pequeñas infracciones por parte de autores

(20) En general, se consideran tareas de la «Escuela» como institución la formación y la educación. «Mucha gente piensa que ambos conceptos son sinónimos, pues en otras lenguas no se diferencian... La formación se refiere a la persona como ente que sabe y juzga, la educación a lo que la persona quiere y hace» (GEIßLER, 1988, p. 1081).

(21) Ejemplos de cooperación de la asistencia juvenil y la escuela en BMFSFJ (1996).

confesos y razonable, cuentan con la posibilidad del sobreseimiento del proceso. A su vez, el sistema de persecución jurídica está presidido por la idea de la educación, con las siguientes sanciones: medidas educativas (p. ej. asesoramiento, instrucción), con el «... objeto de contrarrestar las carencias educativas reveladas en la comisión del delito», medios de corrección, como «... la amonestación, la imposición de obligaciones y el arresto juvenil» así como las penas de prisión de menores, con la posibilidad de la suspensión condicional de la pena (BaySUKWK, 1995, p. 53 y ss.).

A ESCALA ESCOLAR

Parece evidente que los profesores intervienen siempre de inmediato cuando se producen conflictos violentos. Mientras que la mitad de los escolares de Sajonia dicen que ellos mismos no intervendrían en ataques físicos de otros escolares contra terceros, dos tercios de los escolares opinan que sus profesores intervendrían a menudo o muy a menudo, pero sigue habiendo un tercio de escolares que piensa que su profesor no lo haría. (véase Schubarth, 1997, p. 71 y ss.). Solon (1993, p. 222) refiere también una serie de ejemplos de falta de intervención en Múnich. Este hecho, tan extendido en opinión de los escolares, de que los profesores cierran los ojos o aparten la vista es calificado por Schubarth como «falta de coraje cívico» (1997, p. 71 y ss.). Los mismos profesores por el contrario, afirman en un 95 *por ciento* de los casos que intervendrían en una situación así (Schubarth 1997, p. 73).

El 47,5 *por ciento* de los profesores de Baviera admiten que en su escuela «algún profesor realizó una amonestación por escrito» por malos tratos contra compañeros. Esta mínima forma de sanción es referida por los profesores por daños y vandalismo en un 38,6 *por ciento*, por robo en la escuela en un 13,3 *por ciento* y por malos tratos contra un profesor en la escuela en un 5,4 *por ciento* (Fuchs y otros 1996, p. 168 y ss.). Una «severa advertencia por parte de la dirección» a causa de malos tratos contra compañeros es referida por el 23,2 *por ciento* de los profesores. Esta sanción fue aplicada por daños y vandalismo en un 21,3 *por ciento*, por robo en la escuela en un 10,0 *por ciento* y por malos tratos contra un profesor en un 3,0 *por ciento* según los profesores encuestados. Las sanciones más severas, como «traslado a una clase paralela de la misma escuela», «expulsión del aula», «remisión a otra escuela del mismo tipo», «amenaza de expulsión de la escuela» y «expulsión de la escuela» se aplican en casos muy excepcionales (véase Fuchs y otros, 1996, p. 171). La interpretación que los autores hacen de estos resultados es la siguiente: «En las escuelas son muy excepcionales los actos violentos que harían necesaria la aplicación de las fuertes sanciones citadas» (Fuchs y otros, 1996, p. 170).

PLANTEAMIENTO PREVENTIVO

Hurrelmann diferencia dos dimensiones en la intervención sobre la violencia en el contexto de la escuela: por un lado, la personal (preventiva o correctiva)²² y por otro la objetiva (personal o social)²³. Las

(22) Es decir, la «intervención *preventiva* se realiza antes de que sean claramente apreciables y se desarrollen las conductas agresivas o violentas. La intervención *correctiva* se realiza una vez manifestada e identificada la conducta agresiva» (HURRELMANN 1990, p. 370).

(23) «La intervención se dirige a los recursos personales cuando el destinatario es el individuo..., y a los sociales, cuando es necesario ejercer influencia sobre las circunstancias del entorno» (HURRELMANN, 1990, p. 370 y ss.).

medidas de tipo preventivo-personal que Hurrelmann propone son «el apoyo al rendimiento», el «fomento de las capacidades sociales» y el «asesoramiento escolar». Como intervenciones de tipo preventivo-social, la «mejora del ambiente social en la escuela», la «configuración transparente y equitativa de las oportunidades» y la «estructuración de las posibilidades de participación». Cita, como aspectos correctivos personales, la «modificación de conducta» y la «terapia»; como correctivos sociales la «(re)construcción de estructuras sociales» y la necesidad del «trabajo social en la escuela» (véase Hurrelmann 1990, p. 370 y ss.). Dann (1997, p. 6) opina con respecto a las propuestas de prevención publicadas que «la variedad es inagotable», y que aunque resulta complicada, es a la vez asequible. Critica sin embargo su fundamento, que considera «arbitrario e insuficiente». Esta es la razón de que la exposición en los apartados siguientes no sea particularmente exhaustiva.

A ESCALA NACIONAL

En su dictamen final, la *Comisión Antiviolencia del Gobierno Federal* plantea seis tesis con catorce propuestas para la prevención y erradicación de la violencia en las escuelas, para diferentes destinatarios (véase Schwind y otros, 1990, p. 190 y ss.): en lo que respecta a la configuración de la escuela como institución (la tesis), se recomienda mayor asunción de responsabilidad por parte de alumnos y profesores hacia su propia escuela, la responsabilidad de los escolares por los daños que produzcan en las propiedades de la escuela y una mejor disposición general. Se reclama además una mayor igualdad de oportunidades y un mayor apoyo a los escolares con problemas. Con respecto a la desatención del aspecto educativo en la escuela (2.ª tesis), se propone mejorar los factores que faci-

ten el cumplimiento de esta función, en concreto el fomento de la conciencia jurídica democrática, la capacidad de crítica constructiva y la orientación a la resolución pacífica de conflictos, para lo cual se sugiere la implantación de una asignatura de formación jurídica básica. Para abordar los problemas derivados de la edad de los escolares (3.ª tesis), se sugiere establecer una proporción adecuada entre el contenido conceptual y el de trascendencia social y emocional de las asignaturas, sin olvidar una adecuada pedagogía sexual. En lo que se refiere a la agresividad en el deporte (4.ª tesis), se sugiere el aumento de horas para su práctica, la promoción del juego limpio en los deportes escolares y de tiempo libre y su implantación como asignatura ya desde la escuela primaria. En lo que respecta a la actitud del profesor frente a las peleas protagonizadas por los alumnos (5.ª tesis), se consideran de utilidad la dotación de un contenido (socio)psicológico más formativo a los estudios de Magisterio, la reducción de la impasividad de los profesores ante los actos violentos y la creación de grupos internos en la escuela con potestad de intervención en los conflictos entre alumnos y profesores. Sobre la socialización política en la escuela (6.ª tesis) finalmente, se propone la reconfiguración de los contenidos curriculares para poder abordar las múltiples situaciones de conflicto que se producen en las modernas sociedades industrializadas (reconocimiento de la complejidad, accesibilidad al compromiso de solución de problemas).

Otros relevantes protagonistas a escala nacional son las *asociaciones de profesores*. En la mayoría de los casos están organizadas en función del tipo de escuela o por *länder*, o bien de su confesión religiosa, lo cual evidentemente influye sobre el planteamiento de sus objetivos. Sin embargo, pueden establecerse ciertas coincidencias entre las exigencias del Consejo federal de directores de escuela (*Bundesdirektorenkonferenz*) y la Unión alemana

de profesores (*Deutscher Lehrerverband*); en primer lugar se destaca que la escuela no puede abordar en solitario la cuestión de la (tendencia a la) violencia juvenil, sino en unión de otras instituciones, en este caso concreto de los padres. En el ámbito escolar pueden establecerse las siguientes opiniones coincidentes: un consenso básico sobre los objetivos educativos y la implantación de cierta disciplina para los niños, la educación para el correcto uso de los medios de comunicación, el intercambio internacional entre jóvenes, la intensificación de la formación continuada y del número de profesores. En el ámbito extraescolar, las opiniones coinciden en el fomento de la ocupación responsable del tiempo libre de los jóvenes (tutorías extraescolares) y de puestos de trabajo suficientes (véase *Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren*, 1994; *Deutscher Lehrerverband*, 1993).

Los propios *grupos profesionales que trabajan en la escuela* consideran positivas ciertas medidas preventivas a escala social general, como la limitación de la violencia en los medios de comunicación y la mejora general de las condiciones sociales (Schwind y otros, 1997, p. 18; véase también Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 15).

A ESCALA DE LOS LÄNDER Y MUNICIPAL

La política educativa del *Gobierno federal* aspira a lograr "«modelos 0... que tiendan a reforzar la personalidad (medida inespecífica de prevención)» (BMFSFK, 1995, p. 59). Se resalta asimismo la necesidad de los servicios sociales de apoyo, en forma de asistencia psicológica y trabajo social escolar, así como la apertura de escuelas para actividades comunitarias y la dotación a los profesores de instrumentos específicos para el tratamiento de la violencia durante las etapas

de su formación y reciclaje (véase BMFSFJ, 1995, p. 18 y ss.).

Conforme al *carácter federal* de la organización escolar alemana, se procede también a la iniciación, aplicación y evaluación de proyectos modelo para la prevención de la violencia escolar a escala de los *länder*. Este tema constituye un importante elemento en los programas de las escuelas de formación continuada de profesorado. Ambos aspectos quedan aquí sin tratar más a fondo, debido a las reducidas dimensiones de este trabajo.

En su calidad de titulares de muchas escuelas, los *municipios* han recogido datos sobre numerosas medidas de prevención aplicadas a casos concretos, que facilitan después a profesores extranjeros interesados por el tema (véase p. ej. Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1993).

A ESCALA ESCOLAR

Según Mansel «son más bien escasos los conceptos globales para la prevención de la violencia en la escuela» (1995, p. 118). Entretanto en la versión alemana del *programa de intervención* de Olweus (1996) se realiza una interesante propuesta. Dann (1997, p. 7, 14) advierte la posibilidad de que se produzcan efectos secundarios pedagógicos no deseados a la hora de aplicar ciertas medidas de prevención. Los principios a los que debe orientarse la prevención, en opinión del autor, son los siguientes: la intensificación de las relaciones profesor-alumno, el acceso al aprendizaje social, el establecimiento de un sistema común de valores y normas, la transmisión de un concepto (de rendimiento) positivo propio y el logro de una identidad social (Dann 1997, p. 16 y ss.). A la vez, las medidas preventivas deberían aplicarse al alumno o profesor en concreto, la clase, la escuela, la comunidad o

el barrio y al sistema escolar en su conjunto (Dann, 1997, p. 20).

Mansel pone de manifiesto la utilidad de ciertas *actividades concretas* en la escuela, a menudo asociadas entre sí, como:

... el aumento de la celebración de semanas y días de actividades especiales, que a jornada completa ofrezcan juegos, deportes y actividades, la cooperación con instituciones extraescolares para la "apertura de la escuela al exterior", la profundización y ampliación de la autonomía escolar, la cooperación activa en la organización de las instalaciones escolares, la creación de grupos de trabajo para el control del estrés, etc. (Mansel, 1995, p. 118).

Sin embargo, los datos más concretos sobre la difusión y configuración de éste y otros tipos de medidas específicas de prevención en la escuela exceden los límites de este trabajo.

Directores, profesores, personal laboral y administrativo en el *ámbito de la escuela* abogan por incrementar la buena disposición de la escuela, la responsabilidad de los escolares por las propiedades de la escuela y la transmisión de valores cívicos. Las medidas represivas, como control con monitores, cacheos y presencia policial sólo son consideradas positivas por una minoría de estos trabajadores y de los padres (Schwind y otros, 1997, p. 18; véase también Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 16).

Un buen ejemplo de prevención aplicado a la figura del profesor lo tenemos en el «modelo de entrenamiento Constanza», que ha alcanzado una considerable difusión y un positivo eco entre los profesores participantes. Esta «ayuda para la autoayuda» aplica un «sistema de tándem ...: dos (o más) compañeros de igual categoría laboral se entrenan alternativamente y se apoyan mutuamente» (Dann, 1997, p. 10; véase también Dann, 1991). Los profesores van a verse durante las clases para analizar ciertas conductas de los escolares o reacciones de los profesores. A continuación y con la ayuda

de los esquemas que facilita el proyecto, elaboran estrategias individuales para lograr un trato personal adecuado. El objetivo de este modelo es «evitar interacciones agresivas o perturbadoras en la clase, el aumento de la propia capacidad para resolver conflictos de este tipo y la erradicación de estilos y formas extremistas en clase» (Tennstadt y otros, 1987, p. 5).

(Traducción de Ana Coll)

BIBLIOGRAFÍA

- AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN/DONAU UND STAATLICHE AKADEMIE FÜR LEHRERFORT-BILDUNG COMBURG: *Gewalt an Schulen. Thema der Lehrerfortbildung. Akademiebericht, Nr. 241*, Dillingen/Donau und Comburg, Akademie für Lehrerfortbildung und Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung, 1993.
- BACH, HEINZ, ROLF KNÖBEL, ANGELIKA ARENZ-MORCH und ANTON ROSNER: *Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistik, Hintergründe, Folgerungen*, Berlin, Marbol, 1986.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST [BaySUKWK]: *Jugend und Gewalt. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Situation, Ursachen, Maßnahmen, Bericht der Bayerischen Staatsregierung*, München, BaySUKWK, 1994.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST [BaySUKWK]: *Jugendkriminalität. Ein Thema für die Schule(?)* München, BaySUKWK, 1995.
- BOHN, IRINA, DLETER KREFT und HANS-GEORG WEIGEL: in Zusammenarbeit mit Richard Münchmeier. *Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. Endbericht Januar 1992 - Dezember*

- 1994, Frankfurt/M., Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 1995.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND [BMFSFJ]: *Situation der Jugend in Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktionen der CDU/CSU und der F.D.P.*, Bonn, BMFSF, 1995.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND [BMFSFJ] (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Teil 2)*. Konzertierte Aktion Bundes Innovationen [KABI] Nr. 27, 22, Januar 1996.
- BUNDESVEREINIGUNG DER OBERSTUDIENDIREKTOREN: *Stellungnahme der Bundes-Direktoren-Konferenz zur wachsenden Gewaltbereitschaft von Jugendlichen*, Manuskript. Gundelfingen, Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren, 1993.
- DANN, HANS-DIETRICH: «Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule». *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Gunter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa.], 1997.
- DANN, HANS-DIETRICH: «Aggressionen und Störungen im Unterricht - Ein Selbsthilfe-programm zur Verbesserung pädagogischen Handelns.» S. 107-116 in: *25 Jahre Schulberatung in Bayern. Rückblick - Perspektiven - aktuelle Beiträge zur Schulberatung*, hrsg. von der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. Dillingen, Akademie für Lehrerfortbildung, 1991.
- DETTENBORN, HARRY UND ERWIN LAUSCH: «Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive», *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Nr. 5, pp. 745-774, 1993.
- DÖPFNER, MANFRED, JULIA PLUCK und GERD LEHRNKUHL: *Aggressivität und Dissozialität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*, Harnburg, Zeitschrift BRIGITTE, 1996.
- FELTES, T.: «Gewalt in der Schule». S. 317-341 in: *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten)*, hrsg. von Hans-Dieter Schwind et al. Berlin, Duncker & Humblot, 1990.
- FERSTL, R., Niebel, G. und HANEWINKEL, R.: *Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein*, Kiel, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein, 1993.
- FUCHS, M.: «Die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland.» S. 52-74 in: *Gewalt? In der Schule? Schulheft 83*, hrsg. von Michael Sertl, Angelika Paseka, Johannes Zuber und Anton Hajek. Wien, Verein der Förderer der Schulhefte, 1996.
- FUCHS, M.: «Ausländische Schüler und Gewalt. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen-Tillmann; Weinheim und München, Juventa.], 1997.
- FUCHS, M., LAMNEK, S. und LUEDTKEL, J.: *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich, 1996.
- FUNK, W.: «Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Theoretische Einführung und methodische Anlage der Studie.» S. 1-27 in: *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk, Regensburg, S. Roderer, 1995a.

- Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und gewalttätige Handlungen Nürnberger Schüler.» S. 29-76 in: *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995b.
 - «Personale Aspekte des Familienhaushalts und die Wohnsituation als Determinanten der Gewalt an Schulen.» S. 131-158 in: *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995c.
 - «Familien- und Haushaltskontext als Determinanten der Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994.» *Zeitschrift für Familienforschung*, 1996a, 8. Jg., Heft 1: pp. 5-45.
 - «Der Einfluß unterschiedlicher Sozialkontexte auf die Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994.» *Unveröffentlichtes Manuskript*. Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie, 1996b.
- FUNK, WALTER und JÜRGEN PASSENBERGER: «Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa., 1997.
- GEIBLER, E. E.: «Schulwesen.» Spalte 1075-1095 in: *Staatslexikon. Recht - Wirtschaft Gesellschaft, Band 4*, hrsg. von der Gorres-Gesellschaft. Freiburg u. a.: Herder, 1988.
- GRESZIK, B., HERING, F. und HARALD A. EULER: «Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel.» *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., Heft 2: 265-284, 1995.
- HEITMEYER, W.: «Desintegration und Gewalt», *deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*, Jg. 40, Heft 3: 109-122, 1992.
- HINKE, H.: «Wertevermittlung in der Schule.» S. 47-60 in: *Gewalt und Jugend. Texte zur inneren Sicherheit*, hrsg. vom Bundesminister des Inneren. Bonn: Bundesminister des Inneren, 1995.
- HANEWINKEL, R. und KNAACK, R.: «Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. S. 73-94 in: *Bullying - Aggression unter Schülern*, hrsg. von Mechthild Schafer. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, 1996.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER: *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationsseffekten im situationalen und interaktionellen Handlungskontext der Schule*. Bochum: Schallwig, 1987.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER: «Theoriekonzepte und Theoriedefizite der schulischen Gewaltforschung.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa., 1987.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER UND WILFRIED SCHUBARTH: «Mehr psychische Angriffe. Gewalt als Schulproblem? Erste Ergebnisse einer Ost-West-Studie.» *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 10: 17, 1997.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER, WILHELM HEITMEYER, WOLFGANG MELZER UND KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa, 1987.
- HURRELMANN, K.: «Gewalt in der Schule.» S. 365-379 in: *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten)*,

- hrsg. von Hans-Dieter Schwind et al. Berlin: Duncker & Humblot, 1990.
- HURRELMANN, K.: «Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun?» *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 36. Jg., 1990, Heft 4: 103-108.
- KASCHANIPUR, S.: *Bullying*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Psychologie IV der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Institut für Psychologie IV, 1995.
- KEILING, KATJA und WALTER FUNK. Unter Mitarbeit von YVONNE SCHMERFELD: «Die Relevanz des Sozialkontextes der Schule für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» S. 189-222 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- KLOCKHAUS, R. und HABERMANN-MORBEBY, B.: *Psychologie des Schulvandalismus*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 1986.
- KRAUS, J.: *Gewalt/Jugendgewalt: Ursachen und Bekämpfung*. Manuskript der Gesprächsrunde am 27. 09. 1993 beim Bundeskanzler. Bonn: Deutscher Lehrerverband, 1993.
- KRAUS, J.: «Gewaltbereitschaft unter Heranwachsenden: Erscheinungsformen - Ursachen - Abhilfe.» S. 27-46 in *Gewalt und Jugend. Texte zur inneren Sicherheit*, hrsg. vom Bundesminister des Inneren. Bonn: Bundesminister des Inneren, 1995.
- KREUZINGER, B. und MASCHKE, K. Unter Mitarbeit von Walter Funk: «Mediennutzung und die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» S. 223-258 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- KRUMM, V.: «Empirische Untersuchungen über Gewalt in der Schule. Eine methodenkritische Übersicht.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa], 1997.
- LÖSEL, F.: «Jugend und Gewalt: Eine Bedingungsanalyse.» *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 38. Jg., 1993, Heft 4: 116-121.
- LÖSEL, F. und Bliesener, T.: «Ursachen der Gewalt und Möglichkeiten der Intervention.» S. 7-25 in: *Gewalt und Jugend. Texte zur inneren Sicherheit*, hrsg. vom Bundesminister des Inneren. Bonn: Bundesminister des Inneren, 1993.
- MANSEL, J.: «Quantitative Entwicklung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. Ansätze schulischer Prävention zwischen Anspruch und Wirklichkeit.» *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15. Jg., 1995, Heft 2: 101-121.
- MEIER, U., MELZER, W., SCHUBARTH, W. und TILLMANN, K.-J.: «Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland.» *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15. Jg., 1995, Heft 2: 168-182.
- NASA, A. und WEIGL, A.: «Die Relevanz der Gleichaltrigengruppe (Peergroup) für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» S. 159-187 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- OHNE A.: *Beschluß der Konferenz der Jugendministerinnen und Jugendminister, der Jugendsenatorinnen und Jugendsenatoren der Länder [zur Problematik der Gewalt unter Jugendlichen und der Gewalt und Fremdenfeindlichkeit]*. Manuskript. Bonn: BMFSFJ, 1995.
- *Gewaltbekämpfung und Jugendpolitik*. Manuskript. Bonn: Bundesministerium des Inneren, 1995.

- «Aggressive Kinder - Die Kriminellen von morgen?» BRIGITTE, 1996, Heft 24: 111-126.
- *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können.* Zweite, korrigierte Auflage. Bern u. a.: Huber, 1996².
- ROJEK, M.: «Der Beitrag der psychologischen Erziehungsstil- und Persönlichkeitsforschung zur Analyse der Gewalt an Schulen.» S. 101 - 129 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- ROSTAMPOUR, P. und MELZER, W.: «Täter-Opfer-Typologie im schulischen Gewaltkontext. Forschungsergebnisse unter Verwendung von Cluster-Analysen und multinomialer logistischer Regression.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa], 1997.
- ROSTAMPOUR, P. und Schubarth, W. Ohne Jahr: *Gewaltphänomene und Gewalttakteure. Befunde aus einer Schülerbefragung in Sachsen.* Manuskript. Dresden: Technische Universität, Forschungsgruppe Schulevaluation.
- SCHÄFER, M.: «Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe.» *Report Psychologie*, Jg. 21, 1996a, Heft 9: 700-711.
- «Verschiedenartige Perspektiven von Bullying.» S. 31-44 in *Bullying - Aggression unter Schülern*, hrsg. von Mechthild Schafer. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, 1996b.
- SCHNOOR, S.: «Die Schule - Reparaturwerkstatt der Nation?» S. 31- 40 in *Gemeinsame Verantwortung für den inneren Frieden. Texte zur inneren Si-cherheit*, hrsg. vom Bundesministerium des Innern. Bonn: Bundesministerium des Innern, 1993.
- SCHUBARTH, W.: «Schule und Gewalt: ein wieder aktuelles Thema.» S. 1643 in: *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, hrsg. von Wilfried Schubarth und Wolfgang Melzer. Opladen: Leske + Budrich, 1993.
- «Gewaltphänomene aus Schüler- und Lehrersicht. Eine empirische Studie an sächsischen Schulen.» *Die Deutsche Schule*, 1997, 89. Jg., Heft 1: 63-76.
- SCHUBARTH, W., DARGE, K., MUHL, M. und ACKERMANN, C.: «Im Gewaltausmaß vereint? Erste Ergebnisse einer vergleichenden Schülerbefragung in Sachsen und Hessen.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa], 1997.
- SCHUL- UND KULTURREFERAT DER STADT NÜRNBERG: *Auswertung der Umfrage zur Gewalt an Nürnbergs Schulen.* Manuskript. Nürnberg: Schul- und Kulturreferat, 1992.
- *Gewalt in Schulen muß nicht sein.* Lo-seblattsammlung. Nürnberg: Schul- und Kulturreferat, 1993.
- SCHWIND, H.-D., ROITSCH, K., AHLBORN, W. und GIELEN, G. (Hrsg.): *Gewalt in der Schule. Am Beispiel von Bochum.* Mainz: Weisser Ring, 1985.
- SCHWIND, H.-D., ROITSCH, K. und GIELEN, B.: «Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher schülischer Gruppen.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa.], 1997.
- SCHWIND, H.-D., BAUMANN, J., SCHNEIDER, U., WINTER, M.: «Gewalt in der Bun-

desrepublik Deutschland. Endgutachten der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. (Langfassung).» S. 1-237 in *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band 1. Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen*. Berlin: Duncker & Humblot, 1990.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Dossier für das Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Union*. Bonn: Sekretariat der

Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1995.

SOLON, J.: «Gewaltdelikte an Schulen. Ein Lagebericht aus dem Zuständigkeitsbereich des PP München.» *der kriminalist*, 1993, Heft 1: 21-26.

SPAUN, K. von: *Gewalt und Aggression an der Schule*. Arbeitsbericht Nr. 276 des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). München: ISB, 1996.

TENNSTADT, K.-C., KRAUSE, F., HUMPERT, W. und DANN H.-D.: *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Einführung*. Bern u. a.: Hans Huber, 1987.