

**Erscheinungsformen und Wahrnehmung
von Gewalt und Schulverweigerung
in japanischen Schulen**

Dissertation
zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie
am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
der Universität Osnabrück

Erstgutachter : Prof. Dr. Peter Graf
Zweitgutachter : Prof. Dr. Fritz Loser

Tag der mündlichen Prüfung am 09.09.2004

Kaneaki Sakurai

Inhaltverzeichnis

		Seite
	Einleitung	7
1.0	Gegenstand der Studie	10
1.1	Forschungsstand	10
1.2	Aufbau der Untersuchung	13
1.3	Terminologie und begriffliche Konzepte	14
1.3.1	abweichendes Verhalten	14
1.3.2	Gewalt	15
1.3.2.1	Physische Gewalt	15
1.3.2.2	Psychische Gewalt	18
1.3.2.3	Schikane (Mobbing, Bullying, Ijime)	18
1.3.2.4	Begriffliche Abgrenzung: Aggression, Gewalt und Schikane	20
1.3.2.5	Institutionelle und strukturelle Gewalt	22
1.3.3	Schulverweigerung	24
1.3.3.1	Schulschwänzen	25
1.3.3.2	Schulphobie	26
1.3.3.3	Unentschuldigtes Fehlen	28
1.3.3.4	Zurückhaltung im Unterricht	29
1.4	Übertragung und Präzisierung der begrifflichen Konzepte	31
1.4.1	Abweichendes Verhalten	31
1.4.2	Gewalt	31
1.4.3	Schulverweigerung	34
1.5	Arbeitshypothesen	35
1.6	Methodische Vorgaben	38

2.0	Schulische und erzieherische Rahmenbedingungen in Japan	40
2.1	Das japanische Schulwesen	40
2.1.1	Überblick über das Schulsystem	41
2.1.2	Profil des japanischen Schulsystems	46
2.2	Familie und Elternrecht in Japan	53
2.2.1	Familiäre Lebensverhältnisse	53
2.2.2	Elternrecht	56
2.3	Fazit	59
3.0	Entwicklung von Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen	63
3.1	Physische Gewalt	63
3.1.1	Auftreten von physischer Gewalt	63
3.1.2	Fallbeispiele	64
3.1.3	Entwicklung	66
3.1.4	Ausmaß	69
3.1.5	Erscheinungsformen	70
3.1.6	Alters- und Geschlechtsstruktur der beteiligten Schüler	72
3.1.7	Waffenbesitz	73
3.2	Jugendkultur und Gewalt: Motorradgang	75
3.3	Schikanen	77
3.3.1	Auftreten von Schikane	77
3.3.2	Fallbeispiel	77
3.3.3	Entwicklung	80
3.3.4	Ausmaß	82

3.3.5	Erscheinungsformen	84
3.3.6	Altersstruktur der beteiligten Schüler	85
3.3.7	Geschlechtsstruktur der beteiligten Schüler	86
3.4	Schulverweigerung	88
3.4.1	Auftreten von Schulverweigerung	88
3.4.2	Fallbeispiel	88
3.4.3	Entwicklung	90
3.4.4	Ausmaß	92
3.4.5	Anlässe	95
3.5	Schulabbruch	96
3.6	Fazit	99
4.0	Umgang mit Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen	102
4.1	Organisatorisch-institutioneller Umgang mit Gewalt und Schulverweigerung	103
4.1.1	Erziehungsberatung und Beratungslehrer	105
4.1.2	Gesundheitspflegeraum und Gesundheitspflegelehrerin	106
4.1.3	Schulpsychologe	108
4.1.4	Vergleich mit Deutschland	111
4.2	Pädagogische Betreuung außerhalb der Schule	114
4.2.1	Reintegrationskurs für Schulverweigerer	114
4.2.2	Private Einrichtungen	118
4.2.3	Home-Schooling	125
4.2.4	Elterngruppe	127
4.2.5	Vergleich mit Deutschland	129
4.2.5.1	Kinder- und Jugendhilfe	130

4.2.5.2	Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer	132
4.2.5.3	Freie Alternativschulen	134
4.2.5.4	Hausunterricht	135
4.3	Gemeinde und Erziehungskommission	136
4.3.1	Gemeinde	137
4.3.2	Erziehungskommission	139
4.3.3	Vergleich mit Deutschland	142
4.3.3.1	Politische Gemeinde	142
4.3.3.2	Öffentliche Schulbehörde	145
4.4	Intervention und Prävention	146
4.4.1	Konzepte vom japanischen Erziehungsministerium	146
4.4.2	Organisatorische Maßnahmen	150
4.4.2.1	Organisatorische Maßnahmen bei Gewalt	150
4.4.2.2	Organisatorische Maßnahmen bei Schulverweigerung	153
4.4.3	Intervention und Prävention – Programme und Praxen	155
4.4.3.1	Structured Group Encounter	155
4.4.3.2	Psychoeducation	158
4.4.3.3	Prävention durch Schülerorganisation	159
4.4.3.4	Japanisches Peer-Support Programm	163
4.4.3.5	Schikanepreventionsprogramm „PEACE Methode“	165
4.4.3.6	Intervention und Prävention unter Schulleitern	167
4.4.4	Vergleich mit Deutschland	173
4.4.4.1	Konzepte von Erziehungsministerien	173
4.4.4.2	Organisatorische Maßnahmen bei Gewalt	178
4.4.4.3	Organisatorische Maßnahmen bei Schulverweigerung	180

4.4.4.4	Pädagogische Konzepte von Intervention und Prävention	181
4.5	Fazit	184
5.0	Wahrnehmung von Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen	187
5.1	Gewaltbereitschaft: Schüler und Eltern	188
5.2	Zuschauer-Schüler	199
5.3	Gewaltopfer: Schüler und Eltern	202
5.4	Schulverweigerer: Schüler und Eltern	217
5.5	Wahrnehmung der Lehrer	241
5.6	Wahrnehmung der Schulleiter	254
5.7	Justiz	258
5.8	Zusammenfassung	261
5.9	Vergleich Japan – Deutschland	268
5.9.1	Ursachen für Gewaltbereitschaft	268
5.9.2	Reaktionen auf gewalttätige Handlungen	273
5.9.3	Struktur von gewalttätigen Handlungen	275
5.9.4	Anlässe und Gründe für Schulverweigerung	281
5.9.5	Reaktionen auf Schulverweigerung	282
5.10	Fazit	286
6.0	Folgerungen zum Umgang mit Schülergewalt und Schulverweigerung	289
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	289
6.2	Bewertung der Ergebnisse	297
6.3	Bedeutung der Schulreform in Japan	301
6.4	Perspektive des Ausblicks	312
	Literatur	318

Einleitung

Kinder versuchen voller Neugier, ihre Umwelt kennen zu lernen, alles Interessante selbst auszuprobieren. Kinder lieben es, mit Freunden zu toben. Dabei hellen sich ihre Gesichter vor Freude auf. Kinder laufen nach Herzenslust mit anderen auf einem weiten Feld pausenlos herum. Wie wunderschön kann Kindheit und wie schmerzlich einsam erfahren viele Kinder ihre Jugend!

Als Lehrer gehe ich davon aus, dass die meisten japanischen Kinder mit Freude zur Schule gehen. Aber in japanischen Schulen ist es heute nicht immer selbstverständlich, solch lebendige Kinder und Jugendliche zu sehen. Denn an japanischen Schulen gibt es auch Probleme, unter anderem Gewalt, Schikane, Vandalismus und Schulverweigerung. Manche Schüler kommen schon morgens erschöpft zur Schule. Die Gesichter mancher Schüler sind durch Nervosität gezeichnet. Es gibt auch Schüler, in deren Gesichtszügen sich ihr täglicher Schmerz spiegelt.

Obwohl man weiß, dass Gewalt unter Jugendlichen vermutlich seit Beginn der Menschheitsgeschichte existiert, wird jemand, der in der Schule konkreten Formen von Gewalt- oder Sachbeschädigung durch Schüler begegnet, wohl durch deren Brutalität überrascht sein. Lehrer, die sich in verwüsteten Schulräumen mit Gewaltausübung und Vandalismus von Schülern täglich auseinandersetzen müssen, werden sich die Frage stellen, wie es mit der Gesellschaft weiter gehen soll. Schaut man auf die Schulverweigerung, scheint sie auf den ersten Blick nicht so gravierend zu sein. Aber eine deutliche Zunahme der Zahl von Schulverweigerern wird sich langfristig auch auf unsere zukünftige Gesellschaft unvermeidlich negativ auswirken.

Stellt man sich zudem vor, wie tief Schikane- oder Gewaltopferschüler unter der Verletzung ihrer Menschenwürde leiden, so wird deutlich, dass Erfahrungen dieser Art schwerwiegende Folgen für die Betroffenen beinhalten. Schulverweigerer leiden auch darunter, dass sie nicht zur Schule gehen können oder wegen der Folgen der Schulverweigerung nur schwer eine berufliche Laufbahn einschlagen können. Dies alles geschieht rund um die Schule.

Heute wird in Japan viel von einer Katastrophe der Erziehung gesprochen. Das wurzelt in einer Erkenntnis des gegenwärtigen Zustandes, dass die Entwicklung der Kinder in eine tiefe Krise geraten ist. Hier liegen die Probleme auf der Hand. Eigenständigkeit der Kinder ist heute schwieriger geworden, eine komplexe Problematik. Die Bühne der Phänomene von Gewalt und Schulverweigerung ist die Schule. Sie ist auf Grund von Leistungsdruck, Konkurrenz und Kontrolle für Kinder oft kein angenehmer Ort zum Lernen und Leben. Wir erleben überdies heute in vielen Bereichen einen großen gesellschaftlichen Wandel. Im Zuge dieser Veränderungsprozesse wandeln sich auch die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen: insbesondere Familien-, Verwandtschafts-, und Nachbarschaftsverhältnisse. Verkleinerung der Familie und Änderung des Lebensstils sind deren Folgen. Freilich sind auch die Erziehung und Bildung der Kinder von diesen Auswirkungen nicht unberührt geblieben. Angesichts dieser Situation sollte nun noch einmal darüber reflektiert werden, wie Schule heute für Kinder und Jugendliche funktionieren soll. Um auf diese Aufgabe einzugehen, sollte unbedingt gefragt werden, wie die Phänomene Gewalt und Schulverweigerung wahrgenommen werden. Das ist die zentrale Frage dieser Arbeit. Die vorliegende Studie macht sich zur Aufgabe, die Wahrnehmung von Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen bei den Betroffenen zu untersuchen. Es ist zu hoffen, dass die Untersuchung dieser Problematik eine Basis dafür schaffen kann, in Zukunft besser einschätzen zu können, was Schule zukünftig leisten kann und wo die Grenzen schulischer Erziehung liegen.

Die *Aufgaben* der vorliegenden Arbeit liegen in folgenden Intentionen:

- (1) Darstellung der Entwicklung und des Umgangs mit den Problemen Gewalt von Schülern und Schulverweigerung in Japan
- (2) Exemplarisch-qualitative Analyse der Wahrnehmung von Betroffenen im Kontext des japanischen Schulsystems und der Familienerziehung in Japan.

(3) Betrachtung der Wahrnehmung von Gewalt und Schulverweigerung im Kontext eines interkulturellen Vergleichs.

Die *Gliederung* der Arbeit folgt folgender Argumentation:

Im ersten Kapitel werden die begrifflichen Konzepte von Gewalt in Schulen und Schulverweigerung als Gegenstände der Arbeit vorgestellt. Daran schließt eine Problematisierung der Begriffe von Gewalt und Schulverweigerung an, die zu einer Arbeitsdefinition für diese Untersuchung führt. Das zweite Kapitel befasst sich zuerst mit dem Schulsystem in Japan, deren Besonderheiten im Vergleich zu deutschen Verhältnissen verdeutlicht werden. Anschließend daran wird behandelt, welche erzieherische Rahmenbedingungen in japanischen Familien bestehen. Im dritten Kapitel werden grundlegende Ergebnisse der Schulstudien und Registrierungen über Gewalt sowie Schulverweigerung in japanischen Schulen vorgestellt und bezogen auf die Gegenstände der Untersuchung ausgewertet. Das vierte Kapitel geht auf den Umgang mit den Problemen ein. Dabei werden organisatorisch-institutionelle Interventionen sowie Praxen der Verarbeitung und Prävention innerhalb und außerhalb der Schule dargestellt. Im fünften Kapitel wird anhand der Betrachtung der Selbstreporte usw. von Betroffenen exemplarisch-qualitativ untersucht, wie in Japan Gewalt in Schulen und Schulverweigerung wahrgenommen werden. Die Arbeit endet im sechsten Kapitel mit einer Schlussfolgerung, in der die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und Perspektiven für die Schulen vorgestellt werden.

Im Sinne der besseren Lesbarkeit steht in dieser Arbeit die männliche Bezeichnung für beide Geschlechter. Zudem gibt es im Japanischen grammatikalisch meistens keinen Unterschied zwischen der femininen und maskulinen Form, so dass die Übersetzung in der Regel beide Geschlechter meint.

1.0 Gegenstand der Studie

1.1 Forschungsstand

In Deutschland begannen die Medien Anfang der 1990er Jahre häufig über Gewalt in der Schule zu berichten. Die Problematik Gewalt in der Schule wurde bald zu einem viel beachteten Thema der Bildungspolitik. Gleichzeitig fingen Forscher an, dieses Phänomen intensiv wissenschaftlich zu thematisieren. So kam es Ende der 1990er Jahre zu einer vertieften Forschung zum Thema Gewalt in der Schule (vgl. Tillmann, 1999, S.13ff; Schubarth, 2000, S. 66f).

Die Forschung über Gewalt in der Schule umschließt mehrere Bereiche. An den Recherchen beteiligen sich daher nicht nur Erziehungswissenschaftler, sondern auch Psychologen sowie Soziologen. Die Gegenstände der empirischen Untersuchungen beziehen sich auf das Ausmaß, die Beziehungskonstellationen und Erscheinungsformen der Gewalthandlungen oder Gewaltbereitschaft. Diese Studien basieren überwiegend auf Befragungen der Schüler bzw. Lehrer. Im Sozialisationskontext wird die Korrelation zwischen Gewalt und Erziehung in der Familie und sonstiger sozialen Umwelt sowie Einflüssen von Medien erforscht. Schulen sind dabei sowohl als Tatort als auch als Ursache der Gewalt ein Gegenstand der Forschung.

In Deutschland wird zudem das Phänomen Gewalt in der Schule im Zusammenhang mit der Ausländerfeindlichkeit erforscht. In letzter Zeit stellen Leithäuser et al. Erhebungen durch eine Schülerbefragung an den Schulen in Bremen zum Thema Gewalterfahrungen, extremistische Deutungsmuster und ethnische Beziehungen an (vgl. Leithäuser u.a., 2003). Krüger u.a. untersuchen im Vergleich von Ost- und Westdeutschland rechtsorientierte und gewaltaffine Einstellungen von Jugendlichen im Rahmen schulischer Annerkennungsbeziehungen (vgl. Krüger u.a., 2003). Die Untersuchungen befassen sich ferner mit den Handlungsstrategien sowie Präventionen der Gewalt in der Schule. Weißmann entwickelt durch die Analyse der empirischen Forschungen und Praxen der Intervention sowie Vorbeugung Modelle der

Gewaltprävention (vgl. Weißmann, 2003). Trotz dieser umfangreichen Forschungen zu den Ursachen von Gewalt lässt sich jedoch folgern, dass es in Deutschland insgesamt an einer wissenschaftlich fundierten Evaluation im Bereich der Intervention und Prävention fehlt.

Im Vergleich zu diesem Forschungsstand über Gewalt in der Schule kann die Schulverweigerung in Deutschland eher als ein Brachland der empirischen Forschung gelten. Die meisten Forschungen stammen aus den 1970er Jahren. Obwohl in Deutschland Schulverweigerung gegenwärtig zunehmend als bildungspolitisches Problem diskutiert wird, gibt es nur wenige aktuelle empirische Studien. Zu den empirischen Untersuchungen letzter Zeit gehören folgende Studien: Reißig führt eine bundesweite Befragung bei Schulverweigerern über Verlauf, Reaktionen des Umfeldes und Gefühlslage durch (vgl. Reißig, 2001). Simon stellt eine Schülerumfrage über Schulverweigerung unter anderem im Zusammenhang mit Freizeitangeboten an (vgl. Simon, 2002). Schulze untersucht das Thema unterrichtsvermeidendes Verhalten vor allem im Hinblick auf die Beeinträchtigung im Lernen und auf eine Hochbegabung (vgl. Schulze, 2003). Zudem führt Ricking eine Metaanalyse von 242 Beiträgen über Schulverweigerung aus englischem und deutschem Sprachraum durch (vgl. Ricking, 2003). Es kann Folgendes festgestellt werden: Anders als bei der Problematik Gewalt in der Schule sind Charakteristika, Verlaufsformen, Entstehungszusammenhänge, Interventions- und Präventionsmöglichkeiten der Schulverweigerung empirisch noch nicht genau erforscht (vgl. Thimm, 2000, S.23f; Warzecha, 2001, S.3; Simon, 2002, S.12). Es sei darauf hingewiesen, dass in Deutschland bundesweit repräsentative Langzeitstudien über die Problematik Gewalt in der Schule sowie Schulverweigerung nur selten durchgeführt wurden. Die vorhandenen Erhebungen unterscheiden sich durch große regionale Differenzen und uneinheitliche Forschungsmethoden.

Auch im internationalen Vergleich liegen nur wenige empirische Studien in diesem Bereich vor. Im deutschsprachigen Raum sind zum Thema Gewalt in japanischen Schulen allerdings einige Untersuchungen zu finden. Erbe befasst sich mit Gewalt in japanischen Schulen als

Erziehungsproblem. In ihrer Arbeit untersucht Erbe die Häufigkeit und Verbreitung der Gewalt sowie Beziehungskonstellation der Beteiligten und geht auf die Diskussion um die Erklärungsansätze in Japan ein (vgl. Erbe, 1994). Foljanty-Jost thematisiert die Situation von Devianz und Konformität an japanischen Mittelschulen und führt in Japan zwischen 1998 - 1999 eine Untersuchung über die Reaktionsformen der Schulen auf abweichendes Verhalten von japanischen Schülern durch (vgl. Foljanty-Jost, 2000a). Im Rahmen dieser Forschung untersuchen Erbe, Foljanty-Jost, A. Metzler und M. Metzler Gewaltprävention an japanischen Schulen (vgl. Erbe/Foljanty-Jost/A. Metzler/M. Metzler, 2000). Unter den Studien, die den Vergleich zwischen Deutschland und Japan behandeln, ist besonders die Untersuchung von Foljanty-Josts über Problemstand, Analyse und Präventionsperspektive der beiden Länder zu erwähnen (vgl. Foljanty-Jost, 2000b). Zudem versuchen A. Metzler und Erbe anhand von Statistiken (u.a. vom japanischen Justizministerium) das Ausmaß der Gewaltbelastung von Jugendlichen quantitativ sowie qualitativ zwischen Deutschland und Japan zu vergleichen (vgl. A. Metzler/Erbe, 2000). Woirgardt-Kobayashi und Hoppstädter betrachten Gewalt in der Schule unter dem Aspekt der kulturellen Unterschiede im deutsch-japanischen Vergleich (vgl. Woirgardt-Kobayashi/Hoppstädter, 2000).

Hingegen wird das Thema Schulverweigerung in japanischen Schulen in Deutschland sehr wenig untersucht. Erbe liefert Statistiken vom japanischen Erziehungsministerium (vgl. Erbe, 1999) und behandelt die Reaktionen auf Schulverweigerung in Japan (vgl. Erbe, 2000). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema abweichendes Verhalten in japanischen Schulen konzentriert sich im deutschsprachigen Raum insgesamt auf die Problematik Gewalt. Bisher fehlt eine strukturelle Analyse der Wahrnehmung von Betroffenen unter dem Aspekt des Umgangs mit den beiden Phänomenen. Diese Studie versucht diese Forschungslücke zu schließen und zu einer Basisbildung der Internationalvergleichstudien beizutragen.

1.2 Aufbau der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit stellt eine qualitative Studie der Wahrnehmung von Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen unter Berücksichtigung des Umgangs mit der Problematik im japanischen Schulsystem sowie in der japanischen Familienerziehung dar. Da diese Untersuchung die Problematik Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen thematisiert, muss zuerst betrachtet werden, wie sich diese Phänomene in Japan entwickeln und bestimmte Charakteristika entfalten. Hierzu wird neben den einschlägigen, insbesondere vom japanischen Erziehungsministerium durchgeführten landesweiten Erhebungen (Internet unter: <http://www.mext.go.jp>) auch eine repräsentative Gewaltstudie in Japan von Morita u.a. (Morita u.a., 2001) herangezogen. Diese Analysen werden ferner durch die Ergebnisse der von japanischen sowie deutschen Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern verfassten einschlägigen Fachliteratur ergänzt. Anschließend daran wird der Umgang mit diesen Phänomenen in Japan untersucht. Zur Recherche wird in erster Linie japanische Literatur zu Erziehungsfragen verwendet. Diese Untersuchungen werden durch aktuelle Zeitungsartikel sowie Internetseiten erweitert.

Nach dieser Betrachtung geht diese Arbeit auf die Frage ein, wie in Japan Gewalt in der Schule und Schulverweigerung wahrgenommen werden. Die Recherche befasst sich mit der Wahrnehmung des erweiterten Kreises der Betroffenen, insbesondere Täterschülern, Opferschülern, Zuschauerschülern, Schulverweigerer, Eltern, Lehrkräften, Schulleitung sowie Justiz, von Gewalt und Schulverweigerung, denn die Problematik Gewalt in der Schule und Schulverweigerung stellt eine Komplexität dar, die sich auf mehrere Dimensionen auswirkt. Die Untersuchung der Wahrnehmung von Gewalt und Schulverweigerung stützt sich hauptsächlich auf Eigenberichte von Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitern in Japan. Bei diesen Selbstreporten werden zahlreiche Dokumentationen sowie Interviews herangezogen. Sie werden durch Umfragen sowie erweiternde Untersuchungen von japanischen

Wissenschaftlern ergänzt. Es wird darüber hinaus der Versuch unternommen, diese Problematik im deutsch-japanischen Vergleich zu verdeutlichen. Hierbei werden neben deutschen Monographien auch Zeitungsartikel sowie Veröffentlichungen im Internet verwendet.

1.3 Terminologie und begriffliche Konzepte

Die Auseinandersetzung mit den Themen „Gewalt in Schulen“ sowie „Schulverweigerung“ und die Anwendung dieser Kategorien erfordert eine genaue Betrachtung der Definitionen und Funktionsbestimmungen des untersuchten Verhaltens. Die Phänomene „Gewalt in Schulen“ und „Schulverweigerung“ haben vielfältige Erscheinungsformen. Dementsprechend werden mannigfaltige Begriffe in der Literatur gebraucht. Es ist daher notwendig, zu prüfen, inwiefern unter den Begriffen Übereinstimmungen zu finden sind, um zu einer eigenen brauchbaren Definition zu gelangen. Hinzuweisen ist zudem darauf, dass eine Übertragung allgemeiner Sachverhalte im Falle des Deutschen und Japanischen oft wegen grundsätzlicher Differenzen beider Sprachen problematisch ist. Ferner sind Begriffe immer von Kontext abhängig. Begriffe implizieren nicht selten jeweilig kulturell zugrunde liegende unterschiedliche Bedeutungsgehalte. Es ist daher notwendig zu erforschen, ob hier tatsächlich Bedeutungsüberschneidungen von deutscher und japanischer Begrifflichkeit vorliegen und darzustellen sind; z.B. im Hinblick auf die japanischen Wörter: Ijime (Bedeutungsspektrum: Physische Gewalt, psychische Gewalt, Schikane usw.) und Futoko (Bedeutungsfeld: Schulschwänzen, Schulphobie usw.)

1.3.1 Abweichendes Verhalten

Tillmann definiert den Begriff „abweichendes Verhalten“ folgenderweise: „Ein Verhalten, das nicht mit den Normen übereinstimmt, die ein soziales System seinen Mitgliedern auferlegt, wird als „abweichend“ bezeichnet.“ (Tillmann 1999 S.24)

Entscheidend für die Feststellung vom abweichenden Verhalten sind die Normen an das Verhalten des Individuums, die in einer sozialen Gemeinschaft gelten. Abweichendes Verhalten lässt sich als Normenverstoß verstehen. Abweichendes Verhalten hat umfassende Formen. Darunter fallen beispielsweise Diebstahl, Vergewaltigung, Drogenkonsum oder Suizid (vgl. Helge, 1989; Tillmann, 1999, S.25). Daneben werden in der Fachliteratur, insbesondere in der Soziologie, auch Gewalt sowie Schulverweigerung als Formen vom abweichenden Verhalten angesehen (vgl. Tillmann, 1999, S. 24f; Schubarth 2000 S.27; Schreiber-Kittl/Schröpfer, 2000, S.8f). Es ist festzuhalten, dass die Begriffe Gewalt sowie Schulverweigerung unter der Kategorie „abweichendes Verhalten“ subsumiert werden, was einen Verstoß gegen soziale Normen darstellt.

1.3.2 Gewalt

Der Begriff Gewalt hat ein enges und erweitertes Verständnis. Die enge Definition von Gewalt bezieht sich auf physischen Zwang und körperliche Schädigung, die als physische Gewalt angeführt wird. Der erweiterte Gewaltbegriff umfasst verbale Attacken und psychische Schädigungen. Dieser Gewaltbegriff wird als psychische Gewalt bezeichnet. Der Begriff Schikane (Mobbing, Bullying, Ijime) umfasst physische sowie psychische Gewalthandlungen und stellt fortwährendes Drangsalieren in einem asymmetrischen Machtverhältnis dar. Die Begriffe Gewalt und Schikane werden als Subkategorien von Aggression verstanden.

1.3.2.1 Physische Gewalt

Selg, Mees und Berg schreiben:

„Unter „Gewalt“ wird in erster Linie physische Gewalt verstanden“ (Selg/Mees/Berg, 1997, S.8).

Im engen Sinne wird physischer Zwang, der bei den Opfern zu körperlichen Schädigungen führt, als Gewalt verstanden. Tillmann schreibt,

„So eingesetzter physischer Zwang, der zu körperlich geschädigten Opfern führt, wird als Gewalt bezeichnet – im Alltagsverständnis genauso wie im wissenschaftlichen Diskurs“ (Tillmann, 1999, S.19).

Hier handelt es sich um Konflikte zwischen zwei oder mehreren Personen. Dabei verwendet eine Seite physische Mittel (Körperkraft, Waffen), um die andere Seite zu schädigen. Auch wenn mit einer solchen Schädigung glaubhaft und unmittelbar gedroht wird, ist physische Gewalt im Spiel. Der Vorteil der Verwendung dieses Gewaltbegriffs ist die Möglichkeit der objektiven sowie wissenschaftlichen Beobachtung und Messung (vgl. Tillmann, 1999, S.19; Weißmann, 2003, S.7).

Denkbar sind Situationen, in denen unter Regeln und Normen Auseinandersetzungen (zum Beispiel im Sport und in Spiel) ausgetragen werden: Boxkampf, Fechten, oder Streit. In diesen Fällen verwendet man zwar die Bezeichnung „physischen Zwang mit Schädigungsabsicht“, jedoch subsumiert man diese Fälle nicht unter „Gewalt“. Somit wird deutlich, dass der Gewaltbegriff nicht nur als „physischer Zwang und Schädigungsabsicht“ zu definieren ist. Wie bei der Betrachtung vom Begriff „abweichendes Verhalten“ gesehen, wird darauf hingewiesen, dass die Definitionskriterien normative Elemente implizieren. Wird der physische Zwang als moralisch nicht angemessen angesehen, so gilt er als Gewalt. Allerdings variieren und verändern sich Normen. Sie sind von gesellschaftlichen, kulturellen sowie historischen Vorstellungen abhängig. So ist es im Allgemeinen nicht verboten, wenn Mütter ihren Kindern Ohrfeigen geben, falls sie sich nicht korrekt verhalten haben. Es ist aber nicht ausgeschlossen, dass diese Erziehungsmaßnahme in bestimmten Sozialschichten als Gewalt angesehen wird. In Deutschland war früher körperliche Züchtung durch Lehrkräfte in der Schule gestattet. Heutzutage ist sie eine nicht legitime Erziehungsmethode und daher strafbar. Zwar gibt es in unseren Gesellschaften Konsensus über die physische Gewalt,

sie sind jedoch nicht immer eindeutig klar. Hier findet man die graue Zone des physischen Gewaltbegriffs, der von der sozialen Interpretation der historisch gebundenen Normen abhängig ist (vgl. Tillmann, 1999, S.19f; Weißmann, 2003, S.7f).

Des Weiteren gehören noch folgende zwei Handlungen zur Gewalt im engeren Sinne, obwohl sie nicht direkt gegen Personen angewendet werden: Androhung und Vandalismus. Tillmann schreibt:

„Wer mit vorgehaltener Waffe zur Herausgabe seines Geldes gezwungen wird, wird ja noch nicht unmittelbar körperlich geschädigt. Doch diese Schädigung ist als möglicher nächster Handlungsschritt so unmittelbar präsent, dass es angemessen erscheint, solche Handlungsformen mit unter „körperliche Gewalt“ zu fassen“ (Tillmann, 1999, S. 20).

Beim Vandalismus geht es um Sachbeschädigung. Er wird nicht direkt gegen Personen ausgeübt, aber diese Handlungsform richtet sich gegen Sachen, die in der Gesellschaft anderen Mitgliedern oder Einheiten (z. B. als Eigentum) zuzuordnen sind (vgl. Tillmann, 1999, S.20). Die Definition des Gewaltbegriffs als normverletzende Anwendung physischen Zwangs und körperlicher Schädigung durch Menschen direkt oder indirekt gegen andere und direkt gegen Sachen, ist von der Sichtbarkeit gekennzeichnet. Historisch betrachtet wurde in den Industrieländern Gewalt von Schülern erst in den 70 – 80er Jahren des 20. Jahrhunderts als Sozialproblem erkannt. Dabei wurde sichtbare Gewalt in Form von physischer Gewalt gegen Mitschüler und Lehrer sowie Vandalismus von Schülern, Aufmerksamkeit geschenkt.

Hinzuweisen ist ferner darauf, dass sich in der bisher vorgestellten engen Definition des Gewaltbegriffs in der Bestimmung der gesetzlichen Gewaltkriminalität ein ähnliches Verständnis finden lässt. Beispielsweise umfasst der Begriff „Gewaltkriminalität“ in der polizeilichen Kriminalstatistik des Bundeskriminalamtes der Bundesrepublik Deutschland neben den Straftaten Mord, Totschlag, Tötung auf Verlangen, Körperverletzung, Vergewaltigung auch sexuelle Nötigung, räuberische

Erpressung, erpresserischen Menschenraub und Geiselnahme (vgl. Bundeskriminalamt, 2002, S.229).

1.3.2.2 Psychische Gewalt

Wenn einem jungen Menschen jeden Tag absichtlich vermittelt wird, dass er stinkt oder dass er stumpfsinnig ist, so ist das für ihn sehr verletzend, obwohl es sich um keinen Fall physischer Gewalt handelt. Man kann nicht nur durch die physische Gewalt, sondern auch durch verbale Attacken verletzt werden. Sie können uns oft viel nachhaltiger treffen als körperliche Gewalt. Darüber hinaus können verbale Angriffe als eine Form gewalttätigen Verhaltens angesehen werden. Es passiert zum Beispiel, dass alle Mitschüler einer Klasse eine Mitschülerin nicht ansprechen und sie gemeinsam ständig ignorieren. Durch diese soziale Ausgrenzung kann sie viel stärker verletzt werden als durch einen Faustschlag. Diese Vorgehensweise ist auch eine Schädigung von Menschen in der psychischen Dimension. Verbale Attacken und psychische Schädigung kann man auf Grund dieser Erkenntnisse als „psychische Gewalt“ bezeichnen. Zu der psychischen Gewalt gehören: Beleidigen, Erniedrigen, Beschimpfen, Ausgrenzung, Ignorieren, Druckausübung, Hänkeln, Blamieren, Auslachen, Provozieren usw. Viele Studien in den Industrieländern zeigen, dass psychische Gewalt im schulischen Bereich häufiger vorkommt als physische Gewalt (Vgl. Tillmann, 1999, S.20f).

1.3.2.3 Schikane (Mobbing, Bullying, Ijime)

Betrachtet man unter diesen Aspekten verbale Attacken und psychische Schädigung als gewaltförmiges Verhalten, ist es nötig, den bisher vorgestellten engen Gewaltbegriff zu erweitern. In den meisten deutschen Untersuchungen an Schulen wird der Begriff Gewalt in diesem erweiterten Sinne sowohl als physische als auch als psychische Gewalt verwendet. Zudem gibt es in diesem Rahmen des erweiterten Gewaltbegriffs eine besondere charakteristische Form. Es geht um Opfer-Täter-

Beziehungskonstellation, bei der unterlegene Personen durch negative Handlungen fortwährend belästigt und drangsaliert werden. Dieser Gewaltbegriff wird im englischsprachigen Raum als „Bullying“, in Deutschland als „Schikane“ oder „Quälerei“, in den skandinavischen Ländern und Deutschland als „Mobbing“ oder „Mobben“ und in Japan als „Ijime“ bezeichnet. Die „Mobben“-Definition von Dan Olweus lautet:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus, 2000, S. 22).

Das Erziehungsministerium Japans verwendet seit 1994 folgende Definition von „Ijime“ (Schikane) an Schule:

„1. einen Schwächeren einseitig und 2. fortgesetzt physisch oder psychisch angreifen, so dass das Gegenüber schwerwiegendes Leid empfindet. Dabei ist unerheblich, ob dies in oder außerhalb der Schule geschieht“ (Monbukagakusho (Erziehungsministerium), zitiert nach Erbe, 1999, S.13).

Das japanische Nationale Polizeiamt definiert „Ijime“ (Schikane) als:

„einer oder mehreren bestimmten Personen durch körperliche Angriffe physisches Leid oder durch verbale Drohungen, Belästigungen oder Ignorieren psychisches Leid wiederholt und fortgesetzt zufügen (ausgenommen Banden- oder Rockerkämpfe)“ (Somucho (Amt für Management), zitiert nach Erbe, 1999, S.13).

In diesen Definitionen sind einige übereinstimmende Merkmale zu finden. Hier ist von Entstehung der Schädigung, Wiederholung oder Fortsetzung und asymmetrischem Verhältnis der Macht die Rede. Diese Merkmale lassen sich als Besonderheiten der Schikane (Bullying, Mobbing, Ijime) verstehen.

1.3.2.4 Begriffliche Abgrenzung: Aggression, Gewalt und Schikane

Wird über gewalttätige Handlungen gesprochen, kommt der Begriff „Aggression“ in den Blick. Die Begriffe Aggression und Gewalt werden in der Literatur nicht selten synonym verwendet (vgl. Schubarth, 2000, S.11; Micus-Loos, 2002, S.21). Klaus Hurrelmann und Christian Palentin stellen eine traditionelle Definition des Begriffs Aggression dar und verstehen den Begriff Gewalt als Subkategorie von Aggression:

„Die Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ werden nicht nur öffentlichen, sondern auch in der fachlichen Diskussion oft als gleichwertige Begriffe eingesetzt. Doch ist von der wissenschaftlichen Tradition her der Aggressionsbegriffe der übergeordnete: Er bezeichnet eine auf Verletzung eines anderen Menschen zielende Handlung. Die offene Handlung wird dabei als „Aggression“, die Absicht zur Handlung als „Aggressivität“ bezeichnet. Unter „Gewalt“ wird in dieser Tradition die körperliche Aggression verstanden, bei der ein Mensch einem anderen Menschen Schaden mittels physischer Stärke zufügt. Körperliche Gewalt ist also demnach eine Teilmenge von Aggression, nämlich die physische. Hierunter werden alle unmittelbar auf den Körper des Opfers gerichteten Einwirkungen verstanden, von leichten Schlägen bis zu schweren Verletzungen. Auch die ausdrückliche oder stillschweigende Drohung mit Körperverletzungen, um andere zu nötigen oder erpressen, d.h. also sie zu einem bestimmten Verhalten zu veranlassen, wird traditionell unter diese Form der physischen Aggression gefasst“ (Hurrelmann/Palentin, 1995, S.15f).

Schikane (Bullying, Mobbing, Ijime) lassen sich auch als eine der Subkategorien der Aggression verstehen. Olweus schreibt,

„As defined above, bullying is a subcategory of aggression or aggressive behavior, which in turn is generally defined as “behavior intended to inflict injury or discomfort upon another individual” (Olweus, 1973b; Berkowitz,

1993). Bullying is thus aggressive behavior with certain special characteristics such as repetitiveness and an asymmetric power relationship” (Olweus, 1999, S.12).

6.
6.

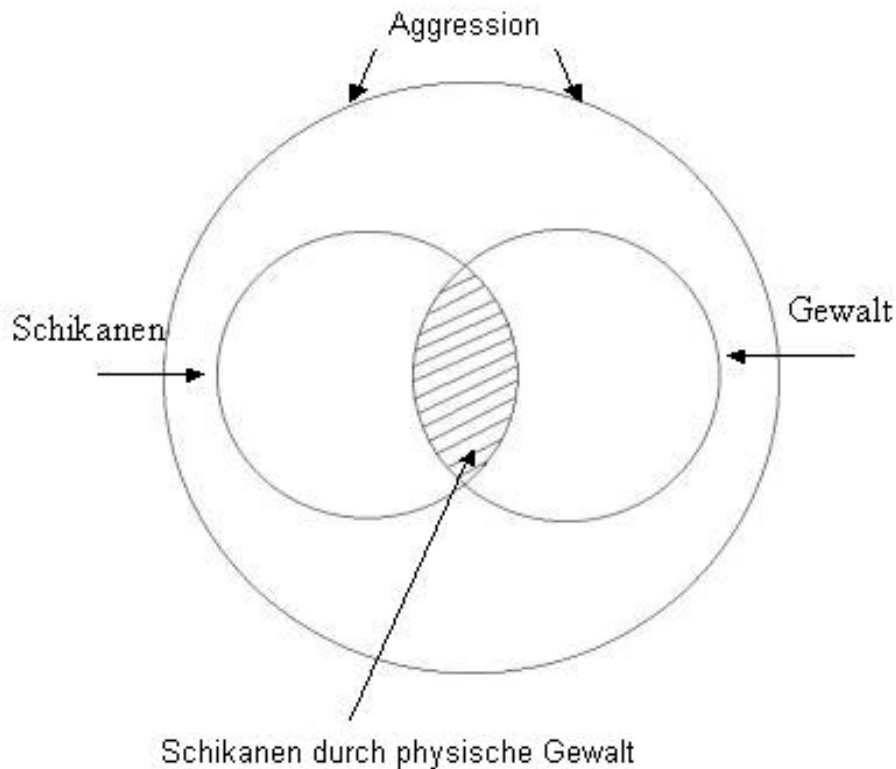


Abbildung 1: Schema zum Verhältnis der Begriffe Aggression, Gewalt und Schikane (vgl. Olweus, 1999, S.11)

Wie betrachtet, hat die Schikane besondere Charakteren wie Wiederholung oder Fortsetzung und Unbalance der Macht. Demnach gibt es aggressive Handlungen, die nicht als Schikane bezeichnet werden können. Wenn sich zwei Personen, die körperlich sowie geistig gleich stark sind, angreifen oder eine Person eine andere Person angreift, die sie bisher nicht kannte, verbal oder körperlich attackiert, lässt es sich nicht als Schikane bezeichnen. Andererseits gibt es Schikane, die mit keiner körperlichen Gewalt einhergehen, zum Beispiel: Ignorieren, Ausgrenzen oder Auslachen. Olweus geht davon aus, dass es unter dem Aggressionsbegriff als Subkategorie physische Gewalt und Schikane gibt, und dass zwischen physischer Gewalt und Schikane ein überschneidender Teil besteht. Dieser Teil ist nach Olweus Schikane durch körperliche Gewalt (vgl. Olweus, 1999, S.12f).

Es wird darauf hingewiesen, dass diese erweiterte Definition des Gewaltbegriffs die grauen Zonen noch weiter ausdehnt. Falls eine Schülerin einer anderen gesagt hat, „Du Spinner“, fasst sie es als einen Spaß auf. Andererseits kann das von der Betroffenen als eine Beleidigung interpretiert werden. Ein anderes Beispiel: Ein Schüler lädt oft einen Mitschüler zum gemeinsamen Computerspiel ein. Obwohl der Mitschüler mit dem Einladenden nicht spielen möchte, ist er nicht in der Lage, auf Grund seiner Durchsetzungsschwäche die Einladung abzulehnen. Der schwache Schüler empfindet die Einladung als eine Art Zwang. Die Absicht des starken Schülers war jedoch, nur einfach mit seinem Mitschüler zu spielen. Böse Absichten gingen von ihm nicht aus. Oder: Ein Junge sagt einem Mädchen voller Begeisterung in der Klasse, „Du trägst ja tolle Klamotten!“ Für das Mädchen aber ist das eine Bloßstellung vor Mitschülern. So verdeutlichen die Beispiele, dass die psychische Gewalt unterschiedlich interpretiert werden kann. In dieser erweiterten Definition des Gewaltbegriffs können in einer konkreten Situation die Grenzen fließend sein.

1.3.2.5 Institutionelle und strukturelle Gewalt

Die bisher vorgestellten Definitionen des Gewaltbegriffs sind auf eine direkte Interaktion zwischen Personen bezogen. Diese Gewalt wird physisch oder psychisch von einer konkreten Person oder mehreren Personen gegen eine andere Person oder mehr als zwei Personen verübt. Demgegenüber können Handlungen von Institutionen bei Betroffenen als eine Form von Gewalt interpretiert werden. Beispiele: Der Staat hat eine Haushaltssektion. Durch diese Haushaltssektion (Finanzamt) zieht der Staat Gelder vom Volk in Form von Steuern ein. In der Schule werden Schüler durch Schulnoten von Lehrern in ihrer Leistung bewertet, was die weitere Schulauswahl der Schüler entscheiden kann. In diesen Fällen üben Institutionen ihre Macht aus. Hier ist auf eine weitere Erweiterung des Gewaltbegriffs zu verweisen. Diese Gewalt wird als „institutionelle Gewalt“ bezeichnet. „In einer solchen Definition wird Gewalt entpersonalisiert, sie wird zum Bestandteil institutioneller

Verkehrsformen“ (Tillmann, 1999, S.22). Galtung (1975) legt ferner eine weitere Definition von Gewalt vor, die sich vollkommen von der engen Gewaltdefinition unterscheidet: „die strukturelle Gewalt“. Nach Galtung ist die Definition für strukturelle Gewalt folgende:

„Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potenzielle Verwirklichung“ (Galtung, 1975, S.9).

Galtung verweist auf sechs wichtige Dimensionen von Gewalt. Die erste Unterscheidung ist die zwischen physischer und psychischer Gewalt. Die zweite Unterscheidung besteht zwischen negativer und positiver Einflussnahme. Man kann z.B. nicht nur durch Sanktion sondern auch durch Belohnung die Ausschöpfung der Möglichkeiten verhindern. Die dritte Unterscheidung wird in Bezug auf das Objekt gemacht, d.h., gibt es ein Objekt, das verletzt worden ist oder nicht? Die vierte und wichtigste Unterscheidung bezieht sich auf das Subjekt, d.h., gibt es ein handelndes Subjekt oder nicht? Den Typ von Gewalt, bei dem es einen Akteur gibt, bezeichnet Galtung als personale oder direkte Gewalt; die Gewalt ohne einen Akteur als strukturelle oder indirekte Gewalt. Die fünfte Unterscheidung wird zwischen intendierter und nichtintendierter Gewalt gemacht. Die sechste Unterscheidung besteht zwischen manifester und latenter Gewalt (vgl. Galtung, 1975, S.9ff).

Nach Galtung ist die strukturelle Gewalt „etwas Vermeidbares, das der menschlichen Selbstverwirklichung im Wege steht“ (Galtung, 1975, S.11). Die Definition der strukturellen Gewalt richtet ihr Interesse auf die grundlegenden gesellschaftlichen Probleme wie Armut, Unterdrückung oder Entfremdung. Somit beleuchtet der Begriff der strukturellen Gewalt Ungleichheit, Ausbeutung und Ungerechtigkeit, die unsere Gesellschaft strukturell als gewalthaltige Potentiale impliziert. Andererseits kann unter diesem Begriff alle Ungerechtigkeit als „strukturelle Gewalt“ verstanden werden. Das öffnet eine weitere Entgrenzung des Gewaltbegriffs und kann damit wohl zu einer Verwirrung führen (vgl. Tillmann, 1999, S.23). Die Gewaltdefinition von Galtung bemängelt Wassermann:

„Mit Neidhardt (1986, 130) bin ich der Auffassung, dass die Ausweitung des Wortes keinen analytischen Nutzen bringt, wohl aber Nachteile, indem sie Verwirrung stiftet. Wer den Begriff der Gewalt so ausdehnt, dass er fast jede vorstellbare Art von Schmerz umfasst, für den sind neue Unterscheidungen nötig, wenn kontrollierte Rede möglich sein soll. Für den Konflikt selbst, () ist festzustellen, dass mit der Unschärfe des Begriffs die Chancen auf produktive Konfliktlösungen sinken“ (Wassermann, 1992, S.83).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Gewalt auf den Sinn der physischen sowie psychischen Gewalt einschließlich von Vandalismus eingeschränkt. Dabei werden die Begriffe „Bullying“, „Mobbing“, „Ijime“ und „Schikane“ als eine besondere Ausprägungsform der Aggression verwendet, die sowohl physische als auch psychische aggressive Handlungen gegen Person umfasst und fortwährendes Drangsalieren in einem asymmetrischen Verhältnis der Macht darstellt. In dieser Untersuchung wird stets von Schülern als Akteure geredet, die sich an den gewalttätigen Handlungen direkt beteiligen. Daher ist es sinnvoll, den Gewaltbegriff auf diese Ebene zu konzentrieren. In den gesellschaftlichen Zuständen lassen sich Rahmenbedingungen der Gewalt sehen, aber nicht Elemente der Gewalt. Infolgedessen sind gesellschaftliche Strukturen sowie Schulen als Rahmenbedingungen der Gewalt zu betrachten.

1.3.3 Schulverweigerung

Im deutschsprachigen Raum gilt der Begriff Schulverweigerung oft als ein Sammelbegriff für die verschiedenen Formen des (unerlaubten) Fernbleibens von der Schule (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer, 2000; Thimm, 2000; Reißig, 2001; Simon/Uhlig, 2002). Schulverweigerung hat vielfältige Arten. Dementsprechend sind auch die dieses Phänomen begrifflich fassenden Versuche breit gefächert, und neben diesem Begriff werden in der wissenschaftlichen Literatur verschiedene Begriffsdefinitionen wie Schulschwänzen, Schulphobie oder

unterrichtsvermeidendes Verhalten diskutiert. All diese Umschreibungen dienen in der Fachdebatte noch keiner differenzierenden oder kategorisierenden Sprachregelung, sondern werden meist synonym verwendet. Gemeinsam ist aber allen Begriffen, dass sie Kinder und Jugendliche bezeichnen, die der Schule bzw. dem Unterricht (in unterschiedlichem Ausmaß) fernbleiben.

Betrachtet man dieses Phänomen unter dem Aspekt der Intensität des Fernbleibens, wird das gelegentliche Schwänzen des Unterrichts (englisch: „occasional absenteeism“) nicht als Schulverweigerung im Sinne einer schulischen Abweichung aufgefasst. Wer irgendwann einmal in der Schulzeit schwänzt, wird nicht für problematisch angesehen. Daneben gibt es hingegen Schüler, die wiederholt und für längere Zeit dem Unterricht fernbleiben (englisch: „excessive absenteeism“) oder die Schule überhaupt nicht mehr besuchen (englisch: „persistent absenteeism“). Falls Schulverweigerung als ein Verstoß gegen soziale Normen betrachtet wird, handelt es sich um diese Fälle (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer, 2000, S.8f).

1.3.3.1 Schulschwänzen

In der Literatur werden häufig Schulschwänzen und Schulverweigerung differenziert. Preuß definiert Schulschwänzen wie folgt:

„Von Schulschwänzen wird gesprochen, wenn Kinder und Jugendliche zeitweilig oder anhaltend – in der Regel – ohne Wissen der Eltern die Schule nicht besuchen und während der Unterrichtszeit einer für sie angenehmeren Beschäftigung meist im außerschulischen Bereich nachgehen“ (Preuß, 1978, S.164).

Die Definition von Schulverweigerung formuliert Preuß folgenderweise:

„Als Schulverweigerer sollten diejenigen beschrieben werden, deren Schulabwesenheit den Eltern bekannt ist und deren Verhaltensprobleme sich im emotionalen Bereich so verdichten, dass das Nicht-zur-Schule-

Gehen-Können mit auffälligen psychogenen und/oder psychosomatischen Veränderungen einhergeht“ (Preuß, 1978, S.164).

Ricking unterscheidet in Anlehnung an Preuß Schulschwänzen und Schulverweigerung durch folgende Merkmale:

(1) Schulschwänzen

Eltern wissen in der Regel nichts von Schulschwänzen. Aufenthalt außerschulisch. Tendenz der Vernachlässigung. Kontext der dissozialen Störung (Disziplinprobleme, Delinquenz, Aggression). Schulversagen. Keine ausgeprägte Schulangst. Tendenz des niedrigen sozioökonomischen Status.

(2) Schulverweigerung

Eltern wissen um die Schulverweigerung, aber missbilligen sie. Aufenthalt zuhause. Tendenz der Überprotektion. Kontext der Trennungsangst. Angst vor Schule, vor Lehrern oder Mitschülern. Versagensängste. Kein Schulversagen. Ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert; schwere Angstsymptome vor dem Schulbesuch. Tendenz des mittleres sozioökonomischen Status. (vgl. Ricking, 2003, S.55)

Nach Thimm sind Schwänzer in den Theoriegeschichten traditionell „verwahrlost und müssen korrigiert bzw. nacherzogen werden. Herkunft aus unteren Sozialsichten, gestörte Familiensituation bzw. defizitär entwickelte Eltern-Kind-Beziehungen wurden übereinstimmend als Kontexte berichtet. Schulverweigerer gelten dagegen als angstthematisch dominiert und können therapeutisch (womöglich klinisch) behandelt und ggf. geheilt werden“ (Thimm, 2000, S.104).

1.3.3.2 Schulphobie

Die Kategorie der Schulphobie wird in der Literatur auch häufig verwendet, aber oft uneinheitlich abgegrenzt. Einige Studien verstehen den Begriff Schulphobie identisch mit Fernbleiben von der Schule im weiten Sinne. In den anderen Untersuchungen werden die Begriffe

Schulverweigerung und Schulphobie gleichbedeutend verwandt (vgl. Ricking, 2003, S.61 – 77).

Nach Mattejat wird aus der Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie Schulphobie bei Schulkindern und Jugendlichen vor allem als Erscheinungsform der Trennungsangst-Störung verstanden. Kinder zeigen bei der Trennungsangst-Störung Reaktionen mit Angst und Widerstand, wenn sie sich von ihrer hauptsächlichen Bezugsperson (beispielsweise von der Mutter) trennen sollen. Diagnostisch abzugrenzen ist die Schulphobie nach Mattejat von der Schulangst und vom Schulschwänzen. Bei der Schulangst wird die Angst nicht durch die Trennung, sondern durch die Schulsituation ausgelöst. Beim Schulschwänzen haben im Gegensatz zur Schulphobie die Schüler keine Angst (vgl. Mattejat, 2000, S.220).

Kurokawa plädiert für die Differenzierung nach Entwicklungsstufen. Er unterscheidet Schulphobie zwischen Trennungsangst- und Pubertätstyp (vgl. Kurokawa, 1996, S.135). Bei der Schulphobie des Pubertätstyps spielt nach Kurokawa „Inner Child (Innere-Kind)“ eine wesentliche Rolle (vgl. Kurokawa, 2000). Umegaki ist unter dem Aspekt der Entwicklungspsychologie der Auffassung, dass es schwierig und zu vermeiden ist, Verweigerung der Kinder im Kindergarten und Verweigerung der Grund-, Mittel- sowie Oberschüler alles zusammen zu behandeln. Die Geistesstruktur vom Kind ist nach Umegaki nämlich beim Kleinkind, Kind und Jugendlichen von jeder Persönlichkeitsstruktur mit alterstypischen Charakteren ausgeprägt, und im Vergleich zu Erwachsenen ist sie entwickelnd und fließend. Er kategorisiert Schulphobie nach Altersstufe in Kleinkind-, Kind- und Jugendstadium (vgl. Umegaki, 1996, S.19 – 33).

Umegaki versteht Schulphobie als ein Straucheln bei einer Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, bei dem Fernbleiben von der Schule zum Ausdruck gebracht wird. Seine Definition lautet:

„Schulphobie heißt, Manifestation der Schulabwesenheit aus psychischem Grund, eine spezifisch erstarrende Reaktion auf Druck, in die Schule zu gehen“ (Umegaki, 1996, S.31).

Umegaki zeigt meist verwendete Diagnosekriterien von Experten:

- (1) Schulabwesenheit ist der Kern der Probleme
- (2) Keine körperliche oder intelligente Störungen, bis sie alltägliches Schulleben nicht ertragen können
- (3) Keine Schizophrenie, Depression und starke Neurose
- (4) Keine schulschwänzende begleitende Verwahrlosung
- (5) Kein Problem mit der Entscheidung von Eltern in Bezug auf Einschulung oder mit dem Lebensstandard
- (6) Die Schule verlangt nicht vom Schüler, dass er der Schule fernbleibt.
- (7) Keine Forderung seitens des Kindes, die Schule zu wechseln bzw. einen Beruf zu ergreifen. (vgl. Umegaki, 1996, S.30)

1.3.3.3 Unentschuldigtes Fehlen

In der schulischen Praxis in Deutschland wird das Fehlen in entschuldigtes und unentschuldigtes unterteilt. Dabei wird unentschuldigtes Fehlen als „Schwänzen“ bezeichnet und somit rechtlich sowie administrativ für illegitim gehalten. Diese Differenzierung aber ist begrenzt zu betrachten, denn Eintragungsgründlichkeit und Bewertungsmaßstäbe können von Lehrern variiert werden. Auf der Seite der Schüler und Eltern bestehen auch Möglichkeiten, die Gründe des Fehlens zu manipulieren.

Trotz dieses nicht strikten Ermessens können aber Untersuchungen oder Statistiken über Schulverweigerung mit dieser Differenzierung zur Betrachtung dieses Phänomens dienen. In England zum Beispiel ist die Zahl der Abwesenheiten der Schüler in der Schule registriert. Die Analyse dieser Registrierung trägt gegenwärtig zur Maßnahmenplanung gegen Schulverweigerung bei. Seit 1966 stellt auch das japanischen Erziehungsministerium Erhebungen über die Zahl der Schülern an, die mehr als 50 Tage nicht in die Schule gegangen sind. Gezählt wird aus vier Gründen, unter denen Krankheit, finanzieller Grund, Schulabneigung und sonstigen Gründen unterschieden wird. Seit 1991 berichtet das Erziehungsministerium außerdem über die Schülerzahl, die mehr als 30 Tage nicht in die Schule gegangen sind. Diese Statistiken sind eine Basis der öffentlichen Diskussionen über die Schulverweigerung in Japan.

1.3.3.4 Zurückhaltung im Unterricht

Viele Autoren verweisen in der Problematik der Schulverweigerung zudem auf eine Nichtteilnahme am Unterricht. Die meisten Schüler sind im Unterricht körperlich anwesend, aber einige davon halten sich geistig gegenüber den schulischen Anforderungen zurück. Diese Form der Verweigerung wird als passive Schulverweigerung bezeichnet. Zu den passiven Schulverweigerern gehören ferner diejenigen, die verdeckt den Unterricht schwänzen und nicht in der Schulstatistik als Schulschwänzer registriert sind. Ein Teil dieser Schüler verweigert die Schule durch legitime Entschuldigungen wie ärztliche Atteste, entsprechende Schreiben der Eltern und mündliche Ausreden. Die Zahl der passiven Schulverweigerer ist nach Einschätzung von Bildungsexperten nicht unerheblich (vgl. Reißig, 2001, S.8).

Bei den Schulverweigerern gibt es Schüler, die mit ihrem Verhalten offen zum Ausdruck bringen, dass sie nichts mehr mit Schule zu tun haben wollen, oder dass sie nicht in der Lage sind, den Ansprüchen der Schule zu folgen. Dieser Typ der Schüler wird als aktive Schulverweigerer bezeichnet. Er richtet sein Verhalten nach außen und kann von Lehrern, Eltern oder anderen Bezugspersonen erkannt werden. Diese aktive Schulverweigerung wird von vielen Autoren in zwei Gruppen differenziert. Die erste Gruppe sind diejenigen, die Verweigerung als eine Lösung ihrer Probleme gewählt haben und versuchen, ihr Problemdasein der Umwelt zu signalisieren. Das Fernbleiben von der Schule reicht bei dieser Gruppe der aktiven Schulverweigerer von gelegentlicher bis dauerhafter Abwesenheit. Die zweite Gruppe sind Schüler, die zwar noch die Schule besuchen, aber durch aggressives, destruktives oder provozierendes Verhalten gegenüber Lehrern oder Mitschülern ihre Ablehnung im Unterricht ausdrücken (vgl. Reißig, 2001, S.8f).

Thimm bezeichnet diese letzte Gruppe der Schulverweigerung als aktionistische Schulverweigerung und er definiert folgenderweise:

„Aktionistische Schulverweigerung als Attackierung der schulischen Regeln im Unterricht impliziert Regelverstöße über „durchschnittliches“ Stören hinaus: häufiger Widerstand gegenüber Lehrererwartungen, Lehrkräfte exzessiv provozieren, gepaart mit Absenz durch Ausschluß und/oder Aus-dem-Felde-Gehen“ (Thimm, 2000, S.164).

Hier ist eine Übereinstimmung zwischen der aktionistischen Schulverweigerung und Unterrichtsstörung zu finden. Hinzuweisen ist darauf, dass sich die vielfältigen Formen der Schulverweigerung nicht rigoros voneinander unterscheiden lassen. Denn der Überschneidungsbereich ist groß, und somit sind die Grenzen fließend. Ob die Schulverweigerung als eine Krankheit bezeichnet werden kann, ist beispielsweise im Hinblick auf diese Überlappungen ein großes Problem. Es ist bei Vorschulkindern im Kindergarten oder Erstklässern der Grundschule oft zu beobachten, dass sie wegen der Trennungsangst bei der zu engen Mutter-Kind-Beziehung nicht in die Schule gehen können (Schulphobie). Das aber kann durch geeignete pädagogische Behandlungen überwunden werden. Auch ist es denkbar, dass der Schüler einfach wegen der Faulheit nicht in die Schule geht. In diesem Fall sind auch pädagogische Maßnahmen hilfreich. Es ist jedoch nicht unproblematisch, wenn man denkt, alle Arten der Schulverweigerung durch pädagogische Behandlungen bewältigen zu können. Es ist nicht selten, dass die Schulverweigerung jahrlange andauert. In diesem Fall muss man über die Möglichkeit der medizinischen Behandlung oder Psychotherapie diskutieren. Im Falle einer Krankheit ist es zum Beispiel nicht ausgeschlossen, dass es durch die Anwendung von Medikamenten zu heilen ist. In diesem Fall ist Schulverweigerung als frühere Symptomatik der Persönlichkeitsstörung, Neuropathie, Depression oder Schizophrenie zu verstehen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Schulverweigerung“ wie in den meisten Literaturen als ein Sammelbegriff verwendet, der Schulschwänzen, Schulphobie, unentschuldigtes Fehlen sowie unterrichtsvermeidendes Verhalten umfasst. Dabei wird unter dem Begriff

Schulverweigerung ein so wohl soziales als auch psychogenes Syndrom des Fernbleibens von der Schule verstanden. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die aktiven Schulverweigerer, die mit ihrem Verhalten offen zum Ausdruck bringen, dass sie nicht in die Schule gehen wollen, oder dass sie nicht in der Lage sind, in die Schule zu gehen.

1.3.4 Übertragung und Präzisierung der begrifflichen Konzepte

1.4.1 Abweichendes Verhalten

„Abweichendes Verhalten“ lässt sich im Japanischen als „Itsudatsukoi“ übersetzen. Physische Gewalt und Schikanen von Schülern sowie Schulverweigerung gehören auch in Japan zu „Itsudatsukoi“ (abweichendes Verhalten) wie in Deutschland (vgl. Mimizuka, 1997, S.34).

1.4.2 Gewalt

In deutschen Studien über aggressive Handlungen von Schülern wird der Begriff „Gewalt“ übergreifend sowohl im Blick auf physisch-aggressive Handlungen als auch im Blick auf psychisch-aggressive Handlungen verwendet. Wenn eine zusätzliche Unterscheidung nötig ist, verwendet man Attribute „physische“ oder „psychische Gewalt“.

Für aggressive Handlungen gegen Personen werden oft die Termini „Mobbing“ oder „Mobbning“ verwendet. Auch für schulische Gewalt verwendet man in Deutschland oft diese Begriffe. Nach Olweus hat der schwedische Mediziner Heinemann diese Begriffe ursprünglich im Kontext über die Rassendiskriminierungsprobleme benützt. Heinemann hat den Begriff „Mobbing“ von dem Buch „Aggression: Dess bakgrund och natur (1968)“ von Konrad Lorenz, einer schwedischen Übersetzung von Sverre Sjölander, übernommen. In der Zoologie bedeutet „Mobbing“, dass eine Tiergruppe gegen ein andersartiges Tier gemeinsam auftritt. Dabei ist das Tier meistens groß und für die Gruppe ein Feind. Lorenz verwendet das Wort „Mobbing“ auch für den Fall, dass Schülergruppen

oder Soldaten gegen eine Person, die sich abweichend verhält, zusammen einen Angriff ausüben. Allerdings kommt dieser Begriff nicht in seinem deutschen Text vor, sondern in der schwedischen Übersetzung. Das englische Wort „Mob“ ist in der Sozialpsychologie schon lange Zeit gebräuchlich. In der Fachliteratur der Sozialpsychologie ist das Wort „Mob“ in einigen Arten klassifiziert. Es gibt zum Beispiel aggressiven Mob (als kollektive Lynchen), Mob vor Furcht (als Flucht) oder Mob zum Ergattern. Im englischsprachigen Raum bedeutet das Wort „Mob“ eine relativ große Menschengruppe, Masse oder mehrere Personen, die sich an einer gemeinsamen Handlung oder Auseinandersetzung beteiligen (vgl. Olweus, 1999, S.8f; Björkqvist/Österman, 1999, S.57).

Olweus erhebt einen Einwand dagegen, dass der Begriff „Mobbing“ für die schulische Gewalt verwendet wird. Nach Olweus kann der Begriff „Mobbing“ im Sinne von Heinemann Sozialpsychologie oder Englisch mit der gewalttätigen Handlung von Schülern nicht immer übereinstimmen. Durch die unausgesprochenen Bedeutungen von „Mobbing“ kann für dieses Phänomen keine passenden Voraussagen gestellt werden oder einige Seiten dieses Problems übersehen werden. Olweus weist darauf hin, dass „Mobbing“ eine Bedeutung andeutet, dass alle mit einer Person konfrontieren werden. Allerdings kann bei der Schule die gewalttätige Handlung von einer kleinen Schülergruppe oder einem Schüler ausgeübt werden, so Olweus. Ferner werde das Opfer nach dem Begriff von „Mobbing“ mehr oder weniger als provokative Person angesehen, und dieser Begriff „Mobbing“, der andeute, dass es plötzlich, unerwartet oder durch die Atmosphäre stattfindet, könne auch dazu führen, dass langzeitigen und geplanten Gewalthandlungen von Schülern wenig Aufmerksamkeit verliehen werde. Aus diesen Gründen schlägt Olweus vor, bei der Problematik der gewalttätigen Handlung von Schülern die Begriffe „bullying, bully/victim problems, victimization“ zu verwenden (vgl. Olweus, 1999, S.8ff).

Nach dem Fremdwörterbuch bedeutet „Mob“ erstens Pöbel und zweitens kriminelle Bande oder organisiertes Verbrechen, und „mobben“ bedeutet „(einen Kollegen) ständig schikanieren, quälen, verletzen [mit der Absicht, ihn zur Aufgabe seines Arbeitsplatzes zu veranlassen]“

(Duden Fremdwörterbuch, 1997). In Wahrigs Wörterbuch steht unter „Mobbing“ Folgendes: „Ständiges, boshafes Verunglimpfen, Schlechtmachen eines Mitarbeiters durch mehrere seiner Kollegen (mit der Absicht, ihn zum Kündigen seines Arbeitsplatzes zu bewegen)“ (Wahrig Wörterbuch der deutschen Sprache, 1997). Das Wort „Mobbing“ wird hier eher für die aggressive Handlung in der Erwachsenenengesellschaft verwendet. Auf Grund dieser eindeutigen Verwendungsweise im deutschen Sprachgebrauch ist es nicht adäquat, das Wort „Mobbing“ im Sinne von „Bullying“ zur Bestimmung des Problemverhaltens von Schülern zu verwenden.

Lösel und Bliesener sind der Auffassung: Das Wort „Bullying“ im Sinne der Olwueses Definition ins Deutsche perfekt zu übersetzen ist nicht möglich (vgl. Lösel/Bliesener, 1999, S.228). Auch Erbe räumt eine Schwierigkeit ein, das japanische Wort „Ijime“ ins Deutsche zu übersetzen. Daher schlägt sie vor, gegebenenfalls auf die Übersetzung zu verzichten (vgl. Erbe, 1994, S.25).

Das deutsche Wort „Schikane“ korrespondiert zwar nicht durchaus mit dem Wort „Bullying“ oder „Ijime“. Aber es impliziert nicht nur die Bedeutung von physischer Gewalt, sondern auch die Bedeutung von psychischer Gewalt und macht die Bedeutung vom Ungleichgewicht der Macht, einem der wichtigen Elemente von „Bullying“, deutlicher als das Wort „Quälerei“ (vgl. Erbe, 1994, S.24).

In dieser Arbeit wird der Begriff Gewalt im Sinne der physischen sowie psychischen Gewalt einschließlich Vandalismus verwendet. Falls eine Differenzierung zwischen dem engen und erweiterten Sinne nötig ist, werden in dieser Untersuchung die Wörter „physische Gewalt und Vandalismus“ im engen Sinne der Gewalt angewandt. Der Begriff „Schikane“ wird als psychische und/oder physische Gewalt, erweitert um die Merkmale der Wiederholung oder Fortsetzung unter asymmetrischen Machtverhältnissen gebraucht.

1.4.3 Schulverweigerung

In Japan verwendet man in der Diskussion über die Schulverweigerung hauptsächlich zwei Wörter: „Tokokyohi“ und „Futoko“. „Tokokyohi“ heißt „Weigerung, in die Schule zu gehen“, und wurde früher in der Diskussion Japans benutzt. Da der Begriff „Tokokyohi“ Willensfreiheit impliziert, wurde die Verwendung dieses Begriffs als nicht angemessen kritisiert. Daher benutzt man zur Zeit den neutraleren und umfassenderen Begriff „Futoko“. „Futoko“ heißt wörtlich „Nicht-zur-Schule-gehen“. Im Sprachgebrauch der Behörden ist inzwischen der Begriff „Futoko“ die Regel.

Der Begriff Wort „non-attendance at school (Abwesenheit in der Schule)“ im englischsprachigen Raum entspricht nicht dem Begriff „Futoko“ in Japan. Denn der Begriff „non-attendance“ impliziert die Bedeutung von „truancy (Schwänzen)“. In Japan verwendet man in der Regel der Begriff Schulverweigerung ohne die Bedeutung von „truancy“. Mediziner und Psychologen gebrauchen in Japan für diese Symptomatik die Begriffe „school refusal“, „school avoidance“ und „schoolphobia“. Manchmal werden diese Begriffe nach dem Symptom differenziert zum Ausdruck gebracht. Aber da im Allgemeinen diese Zustände der Schüler nicht als körperlicher Mangel angesehen werden, versteht man das Wort „Schulverweigerung“ meistens nicht im Sinne von Krankheiten. Auch der Begriff „Schulschwänzen“ im deutschsprachigen Raum entspricht nicht gerade dem Begriff „Schulverweigerung“ in der japanischen Wortverwendung. Denn der Begriff „Schulschwänzen“ impliziert expliziert die Bedeutung von Faulheit.

Zwar enthält die Statistik vom japanischen Erziehungsministerium sicher die Zahl der Schüler, die ihre Schule schwänzen, eine Schülerzahl, die nicht zu übersehen ist. Aber unter dem Begriff „Schulverweigerung“ versteht man in Japan vielmehr den Zustand der Schüler, die wegen psychischen Gründen nicht in die Schule gehen oder gehen können, obwohl sie die Schule besuchen möchten und auch physisch und intellektuell keine Probleme haben. Historisch betrachtet ist eine Tendenz der Begriffsverwendung mit der Entwicklung der Schulverweigerung in

Japan ersichtlich. Während früher vom Schulschwänzen als eines der Verhaltensprobleme von Schülern im Zusammenhang mit der Verwahrlosung der Jugendlichen diskutiert wurde, steht gegenwärtig Schulverweigerung mit psychischen Problemen eher im Mittelpunkt der Debatten.

Um Entwicklung, Ausmaß und Rahmenbedingungen in Japan zu betrachten, wird in dieser Arbeit der Begriff „Schulverweigerung“ als Ober- und Sammelbegriff eingesetzt, trotz der aktuellen Tendenz der Verwendung in Japan. Das hat den Vorteil, dass man mit diesem Sammelbegriff unterschiedlich begründete Formen des Fernbleibens von der Schule erfassen kann.

1.4 Arbeitshypothesen

Der Ausgangspunkt der folgenden Studie sind Erscheinungsformen von Gewalt in Schulen und der Schulverweigerung. Diese Untersuchungsgegenstände werden unter dem Aspekt der Wahrnehmung von Betroffenen betrachtet, also sowohl aus dem Blickwinkel der beteiligten Schüler auf der Täter- und Opferseite als auch der Eltern, der Lehrer und der Schule. Darin liegt der Ausgangspunkt der Untersuchung, dessen Beschreibung zur Aufgabe hat, folgende zentrale Frage darzustellen:

Wie werden in Japan Phänomene der Gewalt in Schulen und Schulverweigerung aus den verschiedenen Blickwinkeln der Betroffenen wahrgenommen?

Diese Kernfrage der Arbeit wird durch die folgenden Teilfragen weiter aufgefächert:

- Welche Rahmenbedingungen im japanischen Bildungswesen und in der familiären Erziehung in Japan kennzeichnen das Verhältnis zu Gewalt und Schulverweigerung?
- Wie entwickelt sich in Japan das Auftreten von Gewalt in Schulen und Schulverweigerung einschließlich ihrer Formen?
- Wie wird in japanischen Schulen institutionell und organisatorisch mit Gewalt sowie Schulverweigerung umgegangen?

- Wie nehmen in Japan die beteiligten Personen (Täter wie Opfer, Eltern und Lehrer) Gewalt in Schulen und Schulverweigerung wahr?

Ausgehend von diesen Fragen wird sich die vorliegende Studie in vier Hauptkapitel der Analyse von Gewalt und Schulverweigerung in Japan zuwenden:

- (a) Merkmale erzieherischer Rahmenbedingung (Kap. 2)
- (b) Aspekte der Entwicklung von abweichendem Verhalten (Kap. 3)
- (c) Merkmale der Verarbeitung und des institutionellen Umgangs mit Gewalt und Schulverweigerung (Kap. 4)
- (d) Merkmale der personenbezogenen Wahrnehmung (Kap. 5)

Jedes dieser Kapitel wird durch eine Arbeitshypothese eingeleitet, die die genannten Fragen in ein thematisches Beziehungsverhältnis stellt. Entlang dieser Hypothese werden die Themen dieses Abschnittes bearbeitet.

(1) In Japan weisen schulische und erzieherische Rahmenbedingungen Merkmale auf, die Relevanz für den untersuchten Gegenstand besitzen und sich von deutschen Verhältnissen unterscheiden.

Ableitung: Während in Japan Grund- und Mittelschulen die Regel sind, die durch Nachhilfe- und Aufnahmeprüfungsvorbereitungsschulen ergänzt werden, dominieren in Deutschland Halbtagschulen. Der Oberschulbesuch in Japan erreicht eine sehr hohe Quote. In Deutschland findet die schulische Auslese zu Beginn der Sekundarstufe I statt. In Japan erfolgt sie zu Beginn der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich durch Zulassungsprüfungen. Der Anteil der privaten Trägerschaften der Schule ist in Japan größer als in Deutschland. In Japan ist das Elternrecht über die Bildung und Erziehung des Kindes im Bereich der Schule eingeschränkter als in Deutschland.

(2) Gewalt in Schulen sowie Schulverweigerung werden in Japan als große soziale Probleme betrachtet.

Ableitung: Schüler, die schwere physische Gewalt anwenden, sind in Japan ebenso eine kleine Minderheit wie in Deutschland. Dagegen haben Schikanen von Schülern eine hohe Verbreitung in japanischen Schulen. Daher gewinnen in Japan Schikanen von Schülern zunehmend Aufmerksamkeit. In Deutschland hat Gewaltbereitschaft von Jugendlichen oft rassistische oder politische Motive. In Japan sind Motorradgangs im Sinne von Jugendkultur mit einer hohen Gewaltbereitschaft eher zu beobachten. Diese Erscheinungen zusammen mit einer drastisch zunehmenden Schulverweigerung werden in Japan als ein großes soziales Problem in der Öffentlichkeit behandelt.

(3) In Japan erscheint der Umgang mit Gewalt in der Schule und Schulverweigerung im Vergleich zu Deutschland organisatorisch und institutionell verschieden.

Ableitung: Die schulische Organisation zur Förderung der Problemlösung bei Schülern wird in Japan insgesamt zentralisiert gesteuert, während sie in Deutschland eine horizontal-kooperative Struktur aufweist. Der Raum für Gesundheitspflege hat in Japan als eine Brücke zwischen Schule und Familie eine besondere erzieherische Funktion. Sonderkurse außerhalb der Schule werden in Verbindung mit der Schule für Schulverweigerer eingerichtet. Dabei spielen in Japan u.a. die Aktivitäten der Schülerorganisationen eine relevante Rolle. Freie Alternativschulen werden in Japan vor allem von Schulverweigerer als alternative Bildungsstätte aufgesucht. Diese Faktoren schaffen unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen.

(4) In Japan werden Gewalt in Schulen sowie Schulverweigerung im Vergleich zu Deutschland kulturspezifisch und daher different wahrgenommen.

Ableitung: Gewalt in der Schule wird in Japan eher kollektiv ausgeübt, in Deutschland tendenziell eher individuell. Dies erscheint als Teil der Wahrnehmung von Schule als kollektives Ereignis (vgl. Schuluniform,

Einheitsschule) in Japan. In Japan ist in erster Linie ist die Angst vor dem kollektiven Erziehungsstil in der Schule Ursache für Schulverweigerung, in Deutschland ist es eher Desinteresse an schulischem Lernen. Gewalt und Schulverweigerung in der Schule werden in Japan von Schülern, Eltern und Lehrern oft unterschiedlich wahrgenommen. Durch die unterschiedliche Wahrnehmung zwischen den beteiligten Personen können sich die Eskalationen der Gewalt oder die negative Entwicklung der Situation bei Schulverweigerung verstärken.

1.6 Methodische Vorgaben

Die vorliegende Arbeit ist methodisch als eine qualitative Feldstudie einzuordnen, die auf aktuell verfügbar empirische Studien aufbaut und zum Ziel hat, mit Hilfe der gewonnenen Ergebnisse das Feld der Untersuchung neu zu strukturieren. Die abschließenden Aussagen der Studie haben zum Ziel, neue empirische Studien quantitativer oder qualitativer Art in Japan anzuregen. Da im Rahmen dieser Arbeit keine Umfragen durch standardisierte Fragebogen durchgeführt werden, wird auch keine quantitative Re-Analyse des Datenmaterials der ausgewerteten Studien vorgenommen. Vielmehr liegt die Aufgabe der Analyse darin, einen Gegenstand, der selbst im nationalen Kontext sich der empirischen Fassung vielfach entzieht, im Blick auf Japan zu untersuchen. Dabei stammen die begrifflichen Konzepte vorwiegend aus Europa, die Ergebnisse der ausgewerteten Untersuchungen vorwiegend aus Japan. Daraus ergibt sich methodisch eine komplexe Situation des Vergleichs. Es müssen nicht nur westliche und asiatische begriffliche Konzepte aufeinander bezogen werden. Die Studien in Japan folgen nicht ausschließlich europäischen Kategorien, die Begrifflichkeit Westeuropas lässt sich nicht eins zu eins auf die Schulsituation in Japan anwenden.

Angesichts dieser interkulturellen und sprachlichen Spielräume und des offenen Umgangs mit begrifflichen Konzepten, die diese Studie bestimmen, ist es erforderlich, die Studie als eine qualitative Fallstudie einzuordnen. Ihre Ergebnisse sind als Hypothesen zu betrachten, die dazu

dienen, das Feld der Untersuchung weiter zu differenzieren und entsprechend empirisch zu überprüfen.

Die Merkmale der Studie liegen daher nicht nur im interkulturellen Vergleich, sondern auch im interdisziplinären Ansatz. Neben pädagogischen und sozialpsychologischen Fragen sind die Felder der Schulverwaltung, des Elternrechts und der Bildungspolitik zu bearbeiten. Der interkulturelle Ansatz dieser Studie liegt nicht darin, dass vergleichend das deutsche dem japanischen Schulwesen und Bildungskonzept gegenüber gestellt wird, sondern darin, dass mit dem begrifflichen Instrumentarium der westeuropäischen Pädagogik, Schulpädagogik und Sozialpsychologie die Entwicklung und Diskussion des Gegenstands in japanischen Studien ausgeleuchtet wird.

Diese Form einer die Kulturen übergreifenden Analyse, die interdisziplinär angelegt ist, kann aktuell nur im Rahmen einer qualitativen Analyse des Feldes geleistet werden. Gleichzeitig erlaubt dieser Ansatz, die vielfach vorliegenden Äußerungen der Betroffenen, ihre Tendenzen in der Wahrnehmung von Gewalt in der Schule und Schulverweigerung exemplarisch als eine Reihe von „Fällen“ darzustellen.

Die Betrachtung des japanischen Bildungswesens mit Augen, die nicht aus diesem Kulturkreis stammen, kann wertvolle neue Aspekte sichtbar machen, zunächst allerdings nur als weiterführende Hypothesen. Die nicht so häufige Kenntnis beider Sprachen und Kulturen zusammen mit der Erfahrung, in Japan unterrichtet und in Deutschland Pädagogik studiert zu haben, kann dazu befähigen, thematisch weiterführende Aspekte in die wissenschaftliche Diskussion über den Bereich der Gewalt und Schulverweigerung in der Schule einzuführen. In beiden Bildungssystemen wird die fachliche Diskussion über diese Themen anhalten, um die Definitionen aufeinander abzustimmen und empirisch überprüfen zu können.

Eben auf diesem Hintergrund werden in dieser Studie eine Fülle von konkreten Aussagen durch die Betroffenen dokumentiert und analysiert. Selbst wenn die sozialen Diskurse durch die Massenmedien und andere Faktoren beeinflusst werden können, geben sie doch wichtige Aufschlüsse über die Innenseite jener Erfahrung, die viele Schüler daran hindert, eine

normale und erfolgreiche Schullaufbahn zu absolvieren, unabhängig von ihrer Lernbereitschaft und Begabung. Die Aufschlüsse einer qualitativen Betrachtung der japanischen Situation aus einem nicht nur japanischen Blickwinkel, wie sie hier versucht wird, soll helfen, den Tunnelblick des Eigenen mit Hilfe von interkulturell ausgerichteten „fremden Augen“ zu öffnen und den betroffenen Schülern, Eltern und Lehrern veränderte Strukturen der Wahrnehmung zu erschließen. Dabei gründen die gewonnenen Ergebnisse nicht nur auf die Erfahrung vieler betroffener Menschen. Die Ergebnisse ihrer Analyse schaffen eine Grundlage für verlässliche pädagogische Beratung und geben als Hypothesen Anstoß für neue Untersuchungen in Japan ebenso wie in Deutschland.

2.0 Schulische und erzieherische Rahmenbedingungen in Japan

Arbeitshypothese:

In Japan weisen schulische und erzieherische Rahmenbedingungen Merkmale auf, die Relevanz für den untersuchten Gegenstand besitzen und sich von deutschen Verhältnissen unterscheiden.

Die Phänomene Gewalt sowie Schikanen von Schülern und Schulverweigerung unter dem Aspekt der Wahrnehmung von Betroffenen zu analysieren, ist das Ziel dieser Studie. Sie finden in der japanischen Öffentlichkeit große Beachtung. Daher müssen das japanische Schulsystem und die familiären Rahmenbedingungen in Bezug auf Bildung und Erziehung als Grundlage betrachtet werden.

Zuerst wird das japanische Schulsystem vorgestellt, anschließend werden Differenzen im Vergleich der Schulsysteme zwischen Deutschland und Japan dargestellt. Das soll dazu dienen, Besonderheiten des japanischen Schulsystems zu verdeutlichen. Danach wird auf erzieherische Rahmenbedingungen eingegangen. Vor allem gilt es, der rechtlichen Problematik in Bezug auf Bildung und Erziehung durch Eltern in Japan Beachtung zu schenken.

2.1 Das japanische Schulwesen

Die Grundstrukturen und Prinzipien des japanischen Schulsystems sind in zwei Gesetzen enthalten, im „Grundgesetz der Erziehung“ und im „Schulerziehungsgesetz“. Ein fundamentales Prinzip im „Grundgesetz der Erziehung“ ist die Gleichheit der schulischen Möglichkeiten für alle. Im Vergleich zur weitergehend vertikalen Gliederung des deutschen Schulsystems mit überwiegend traditionell hierarchischen Abstufungen (und den daraus resultierenden Folgen für die Chancengerechtigkeit) zeigt die horizontale Gliederung des japanischen Schulsystems formal eine deutliche Tendenz zur strikten Anwendung des Gleichheitsprinzips (Chancengleichheit). Andererseits ist auch zu erwähnen, dass Japans Bildungswesen durch eine intensive informelle Einstufung der Einrichtungen geprägt ist, durch die sich eine spezifische Bewertung der Schulabschlüsse ergibt.

2.1.1 Überblick über das Schulsystem

Der Bildungsgang ist in fünf Stufen gegliedert: Kindergarten, sechsjährige Grundschule (Schogakko, wörtlich „kleine Schule“), dreijährige Mittelschule (Chugakko), dreijährige Oberschule (Kotogakko) und vierjährige Universität (Daigaku, wörtlich „großes Lernen“). Die Schulpflicht beträgt neun Jahre, aber gegenwärtig besuchen mehr als 95% der Mittelschulabsolventen die Oberschule.¹ Charakteristisch in Bezug auf das Gleichheitsprinzip des japanischen Schulsystems ist, dass der Oberschul- und Universitätsbesuch grundsätzlich für alle Absolventen der Mittel- oder Oberschule geöffnet ist, vorausgesetzt, dass sie eine Aufnahmeprüfung der Oberschule oder Universität bestehen. Jedoch haben die Oberschulen und Universitäten informell eine Rangfolge. Diese Hierarchie wird durch Prestige, Schulgeld, Leistungsfähigkeit und Verbindungen zu jeweils weiterführenden Institutionen bestimmt.

¹ Die Quelle für meine statistischen Angaben hier und im Folgenden stammt aus: Haasch (Hrsg.), 2000; Schaub/Zenke (Hrsg.), 2000)

Alter	Jahre					
		Innerbetriebliche Aus- und Fortbildung			Teriärb.	
		Universität				
			Junior College	Fachhoch- schule		
		↑↑	↑↑	↑		
17	12	Oberschule	Abend- und Fernober- schule	Facho- ber- schule		Sek.II
16	11					
15	10					
		↑↑	↑↑	↑↑		
14	9	Mittelschule			Sek.I	
13	8					
12	7					
11	6	Grundschule			Primarb.	
10	5					
9	4					
8	3					
7	2					
6	1					
5		Kindergarten			Elemen- tarb.	
4						
3						

Abbildung 2: Grundstruktur des Bildungswesens in Japan (vgl. Schaub/Zenke (Hrsg.), 2000, S.299)

Anmerkung: Fett umrandet sind die Einrichtungen für die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht.

↑↑ Qualifizierte Auswahl ↑ Einfacher Übergang

Der Besuch einer Einrichtung im Elementarbereich ist für alle Kinder freiwillig, aber heute tatsächlich die Regel. Gegenwärtig werden die meisten Kinder zwei oder drei Jahre lang in Einrichtungen des Elementarbereichs erzogen. Die Trägerschaften dieser Einrichtungen sind verschieden. Es gibt staatliche, kommunale sowie private Einrichtungen. Diese Einrichtungen werden administrativ entweder dem

Erziehungsministerium oder Arbeits-, Gesundheits- und Wohlfahrtsministerium zugeordnet. Die „Yochien“ unterstehen dem Erziehungsministerium, sind etwa mit Kindergärten in Deutschland vergleichbar und orientieren sich weniger als Betreuungs- sondern eher als Förderungseinrichtung (vor allem soziale Kompetenz). Sie akzeptieren Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Beginn der Grundschule und sind vier bis fünf Stunden vormittags geöffnet. Die „Hoikuen“ befinden sich unter der Zuständigkeit des Arbeits-, Gesundheits-, und Wohlfahrtsministeriums, entsprechen etwa Kindertagesstätten oder Kinderkrippen in Deutschland. Sie sind meistens acht Stunden täglich geöffnet. Angesichts der langen Arbeits- und Anfahrtszeiten der Eltern haben manche Hoikuen lange Betreuungszeiten (bis 22.00 Uhr) oder nehmen Kinder unter drei Jahren auf.

Die sechsjährige Grundschule (Primarbereich) ist obligatorisch für alle 6 - 12jährigen Schüler. Die Mittelschule (Sekundarbereich I) dauert drei Jahre und ist obligatorisch für alle 12 - 15jährigen Schüler. Öffentliche Grund- und Mittelschulen erheben kein Schulgeld. Sie unterrichten koedukativ und sind Ganztagschule. Schulen im Bereich der Schulpflicht sind überwiegend kommunale Einrichtungen. Leistungskontrollen sind in der Grund- und Mittelschule nicht mit Selektion verbunden. Bis zum Ende der Mittelschule gibt es weder ein Sitzenbleiben noch Klassenwiederholung. Schüler mit besonderem Förderbedarf werden nach Möglichkeit in Regelschulen unterrichtet. Darüber hinaus bestehen Sonderklassen und Sonderschulen.

Die dreijährige Oberschule (Sekundarbereich II) für die 15 - 18jährigen ist keine Pflichtschule, jedoch besuchen gegenwärtig über 95% eines Jahrgangs Oberschule, Abend- oder Fernoberschule oder Fachoberschule. Eine Voraussetzung des Oberschulbesuchs ist in der Regel das Bestehen einer Zulassungsprüfung, die einheitlich in jeder Präfektur stattfindet. Die Oberschulen sind informell rangiert. Die Mittelschüler wissen durch Schulnoten oder kommerziellen Simulationstest ihr Niveau, und welche Oberschule besucht werden kann. Heute lernen etwa 75% der Oberschüler in allgemeinbildenden Oberschulen. Daher bilden Oberschulen mit beruflichem Zweig eher eine Minderheit. 5% der Mittelschulabsolventen

besuchen eine Fachoberschule mit anschließendem Kurzstudium an einer Fachhochschule. Die Quote der Abend- und Fernoberschüler beträgt 2%. Der Besuch einer Bildungseinrichtung im Tertiärbereich wird in der Regel durch das Bestehen einer oder mehrstufigen Aufnahmeprüfung ermöglicht. Vor allem für die Schüler der öffentlichen (darunter überwiegend staatlichen) Einrichtungen im Tertiärbereich findet eine landesweit zentralisierte Aufnahmeprüfung pro Jahr ein Mal statt. Auch hier existiert informell eine Rangordnung. Außer 4-jährigen Universitäten („Daigaku“) gibt es 2 - 3jährige Junior Colleges („Tanki Daigaku“, Kurzzeit-Hochschule). Gegenwärtig besuchen etwa 35% der Oberschulabsolventen Universitäten und etwa 12% Junior Colleges. Der Anteil der Junior College nimmt tendenziell ab, dagegen steigt die Quote der Jugendlichen, die nach dem Oberschulabschluss Fachschulen besuchen, in denen man beruflich ausbilden kann. In der Regel findet die berufsfachliche Qualifikation nach Abschluss einer Oberschule, Junior College oder Universität sehr oft in Betrieben unmittelbar am Arbeitsplatz und in ergänzenden Kursen statt. Der Berufsbezug eines Studiums ist daher in den meisten Betrieben ohne Bedeutung.

Im Vergleich zum deutschen Schulsystem ist der Anteil der privaten Trägerschaft im japanischen Schulsystem groß. Private Einrichtungen dominieren vornehmlich bei den Kindergärten (etwa 80%) und bei den Universitäten und Junior Colleges (etwa 75%). Etwa 30% der Oberschüler besuchen private Schulen.

Nicht zu übersehen ist die Rolle der Nachhilfe- und Aufnahmeprüfungsvorbereitungsschulen („Juku“ und „Yobiko“). In diesen Schulen versuchen viele Schüler abends und/oder an den Wochenenden bzw. in den Ferien, Inhalte des Unterrichts in ihrer Tagesschule zu wiederholen, oder sich auf Unterricht oder Aufnahmeprüfung vorzubereiten. So stellen diese kostenpflichtigen Schulen ein privates Subsystem zum öffentlichen Schulsystem dar.

Die zentral verantwortliche Instanz der Bildungsverwaltung ist das Erziehungsministerium. Die Regierung übernimmt zum Teil finanzielle Mittel von Präfekturen, Kommunen und Privatschulträger. Unter anderem wird die Hälfte der Lehrergehälter für öffentliche Primär- und

Mittelschulen von der Regierung ausgegeben. Ferner erarbeiten Schulen ihre Curricula innerhalb der generellen Vorgaben durch die Rahmenrichtlinien für den Unterricht vom Erziehungsministerium (General Course of Study). Alle Schultextbücher werden durch das Erziehungsministerium geprüft.

Die Erziehungskommission wird in Präfekturen sowie Kommunen eingerichtet, sie besteht aus 5 Personen und ist ein Verwaltungsorgan mit Kollegialsystem. Unter der Erziehungskommission wird ein Sekretariat eingerichtet, zu dem Schulaufsichtsbeamte, Techniker u.a. gehören. Lehrer in den öffentlichen Schulen werden durch eine Aufnahmeprüfung von der Präfektur angestellt. Die Erziehungskommission der Präfektur hat das Recht der Personalangelegenheiten von Lehrern und Schuldirektor u.a.m. Der Erziehungsminister ist für die Erziehungskommission der Präfektur oder Kommune, und die Erziehungskommission der Präfektur ist für die Erziehungskommission der Kommune in der Lage, technische Beratung und Zusagen zu geben, eine Abgabe der notwendigen Unterlagen zu verlangen und notwendige Anleitung, Beratung und Unterstützung vorzunehmen. Die japanischen Verwaltungsorgane der Erziehung bilden unter dem Erziehungsministerium ein zentralisiertes System der Schulverwaltung.

Das Schuljahr ist in der Regel in Trimester eingeteilt, beginnt Anfang April und schließt Ende März ab. Die Länge der Trimester und der Ferien wird je nach regionalen Bedingungen um einige Tage variiert. Das erste Trimester dauert bis Ende Juni. Dann haben die Schüler 30 bis 40 Tage Sommerferien. Das zweite Trimester dauert von Anfang September bis Ende Dezember. Nach den Winterferien beginnt das dritte Trimester Anfang Januar, das Ende März abschließt.

Die Leistungskontrollen durch die Tests in den Mittel- und Oberschulen finden üblicherweise pro Jahr fünf Mal statt. Zum Abschluss jedes Trimesters wird das Zeugnis den Eltern und Schülern gezeigt. In der Regel verwenden die Schulen eine Notenstufung von 1 bis 5. Umgekehrt von Deutschland stellt 5 die beste Note und 1 die schlechteste Note dar.

(vgl. Haasch (Hrsg.), 2000; Schaub/Zenke (Hrsg.), 2000)

2.1.2 Profil des japanischen Schulsystems

Hier wird zusammenfassend auf das japanische Schulsystem im Vergleich zu dem deutschen Schulsystem eingegangen. Im Anschluss daran werden die besonderen Merkmale im Schulsystem unter dem Aspekt der Entwicklung des Bildungswesens und der Funktion der Schule in Japan betrachtet.

(1) Die weitergehend vertikale Gliederung des deutschen Schulsystems stellt überwiegend hierarchische Abstufungen dar. Dagegen zeigt die horizontale Gliederung des japanischen Schulsystems formal eine strikte Anwendung des Gleichheitsprinzips. Informell ist jedoch Japans Bildungswesen von einer intensiven Differenzierung der Einrichtungen in einer Rangordnung ausgeprägt.

(2) In Japan gehen mehr als 95% der Mittelschulabsolventen in die Oberschulen, deren Absolventen durch das Bestehen der Aufnahmeprüfung eine Universität besuchen können.

(3) Die schulische Auslese findet in Deutschland Anfang der Sekundarstufe I statt, deren Entscheidung von Eltern, Schule sowie Schulbehörde unter der Berücksichtigung der Leistung in der Grundschule getroffen wird. In Japan erfolgt sie zu Beginn der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich durch zentralisierte und informell hierarchisch ausgeprägte Zulassungsprüfung.

(4) In Deutschland sind Leistungskontrollen in Grund- und Sekundarschulen mit Selektion verbunden. Hingegen gibt es in Japan bis Ende der Sekundarstufe I in der Regel keine Klassenwiederholung.

(5) Die Berufsausbildung wird in Deutschland in einer Kooperationsform von Berufsschulen und Betrieben (Dualsystem) durchgeführt. Berufsfachliche Qualifikation findet in Japan erst nach Abschluss der Oberschule oder Hochschule direkt am Arbeitsplatz statt.

(6) In Deutschland sind die Schulen überwiegend öffentlich-rechtlich organisiert. Nur 10 –12 % der Schüler besuchen Schulen in privaten Trägerschaften (Kirchen, Zweckverbände usw.). In Japan ist der Anteil von Schulen in privaten Trägerschaften erheblich höher (zum Beispiel bei Oberschülern circa 30%).

(7) Während in Deutschland die Halbtagsschule dominant ist, sind in Japan Grund- und Mittelschulen Ganztagschulen, die durch Nachhilfe- und Vorbereitungsschulen zur Aufnahmeprüfung ergänzt werden, und mit denen ein doppeltes Schulsystem gestaltet wird.

(8) Die wesentlichen Rahmenentscheidungen in Deutschland, die die Schulen betreffen, werden von der Kultusministerkonferenz getroffen. Teilweise werden in den einzelnen Bundesländern die Handlungsspielräume unterschiedlich genutzt. In Japan werden solche Entscheidungen von einer zentralen Instanz getroffen.

Die Gesichte des japanischen Bildungswesens nach dem zweiten Weltkrieg lässt sich als die Gesichte der Entstehung der Leistungsgesellschaft (Meritokratie) und Bildungsgesellschaft auf einer breiten Masse ansehen (vgl. Kariya, 1997; Fujita, 1998). Vor dem zweiten Weltkrieg besuchten in Japan nur etwa ein Fünftel der Jugendlichen nach dem Abschluss der Mittelschule die Oberschule. 1950 betrug die Übergangsrate von der Mittelschule zur Oberschule noch 42%. Die Rate stieg danach explosionsartig. 1960 waren es 57%, 1965 70%, 1970 82%. 1980 betrug die Rate bereits über 94%. Seitdem hält sich dieses Niveau stabil. Im Jahre 2000 betrug die Quote der Oberschulbesucher 97%. Die Übergangsrate von der Oberschule zu den Junior Colleges und Universitäten stieg in Japan auch sehr schnell. 1955 betrug sie noch 10%. Die Rate stieg 1970 auf 23% und dann 1980 auf 37%. 2000 betrug sie 45,1%. Über die Hälfte der japanischen Oberschulabsolventen besuchen heute Junior College, höhere Fachschulen oder Universitäten (vgl. Haasch (Hrsg.), 2000; Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2001a).

Diese Bildungsgesellschaft hat japanische Ausprägungen, was die Wirtschaftsstruktur und Beschäftigungsform betrifft: Erstens hat die japanische Wirtschaft eine Doppelstruktur, und zweitens wird die Beschäftigungsform in Japan durch eine lebenslange Betriebszugehörigkeit charakterisiert. Die japanischen Firmen können in zwei Arten klassifiziert werden: Konzerne als Minderheit und Mittel- und Kleinunternehmen als Mehrheit. Im Gegensatz zu den Mittel- und Kleinunternehmen sind die Arbeitsbedingungen in den Konzernen auf einem erheblich besseren Niveau. Wer in eine Firma eingestellt wird, arbeitet in der Regel dort lebenslang. Das heißt, über den sozialen Status und das Einkommensniveau wird im Zeitpunkt des Beginns der Betriebszugehörigkeit unter Umständen bereits entschieden. Die meisten Angestellten der Konzerne sind Absolventen renommierter Universitäten. Zwar müssen sich die Bewerber bei den Konzernen härtester Aufnahmeprüfungen unterziehen, aber die Großfirmen bewerten Studierende als mögliche Bewerber schon ihrer Prüfung je nach dem Status bestimmter Universitäten. Die Unternehmen sind der Auffassung, dass die Studenten der berühmten Universitäten hohe Leistungen erbringen können, weil sie die sehr anspruchsvolle Aufnahmeprüfung der Universität gemeistert haben. Die Verantwortlichen der Personalabteilungen der Unternehmen kontaktieren daher oft schon vor der Bewerbung mit den Studenten der renommierten Universitäten. Dabei spielen die Absolventen von diesen Universitäten, die bereits in diesen Firmen arbeiten, eine gewichtige Rolle. Sie haben in der Studienzeit mit den jüngeren Kommilitonen beispielsweise gemeinsam Sport getrieben und sie dadurch schon persönlich kennen gelernt. So bauen die Absolventen und Studenten der renommierten Universitäten eine Art von Konnexion auf. Dieses System trägt zu einer Fixierung der Rangordnung der Universitäten bei.

Die Entstehung der Universitätshierarchie wird zudem durch die Medien und Bildungsindustrie beeinflusst. Die Presse berichtet jedes Jahr, wie viel Schüler der einzelnen Oberschulen die Aufnahmeprüfung zu den renommierten Universitäten bestanden haben. Außerdem veranstaltet die Bildungsindustrie regelmäßig landesweite Simulationstests für

Kandidaten, durch die die Oberschüler und gleichzeitig auch die Oberschulen sowie Universitäten eine Rangordnung erhalten. Alle dieser Faktoren fördern eine Verfestigung der Universitätsdifferenzierung. Bei den Oberschulen, die viele Studentenanwärter für die renommierten Universitäten hervorbringen, bewerben sich auch entsprechende Schüler, die auf diese Universitäten hinarbeiten. Das begünstigt die Entstehung einer hierarchisch strukturierten Oberschulenlandschaft. Dieses Phänomen lässt sich nicht nur in den Großstädten, sondern überall in Japan beobachten. In jedem Schulbezirk gibt es eine Spitzenoberschule, um die eine Pyramide der Oberschulen gebildet wird.

Dass das Einsteigen in die Oberschulen nach der Pflichtschule im Prinzip für alle Jugendliche offen ist, hat eine relevante Bedeutung in der Entwicklung des japanischen Bildungswesens. Die PISA-Studie 2000 von OECD kommt zu dem Ergebnis, dass das Leistungsniveau bei den japanischen Schülern eine sehr schwache Korrelation mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft darstellt (Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2001, S.379 – 402). Das bedeutet, dass japanische Jugendliche in der Gegenwart durch das einheitliche und zentralisierte Prüfungssystem die ihrer Leistungsfähigkeit entsprechende Position in der Gesellschaft erhalten können.

Historisch betrachtet hat diese Leistungsgesellschaft in der Meiji-Zeit (1868 – 1912) ihre Wurzeln. Damals musste Japan angesichts der Kolonialisierungen in Asien durch die westlichen Länder übereilt eine Modernisierung durchsetzen. Diese rasche Modernisierung hat Japan viele neue Impulse gebracht. Die Regierung hat, unabhängig von der Herkunft der sozialen Schichten, breit für kompetente Leistungswillige Perspektiven eröffnet. Das Bewusstsein, dass Bildung relevant ist, war schon unter der Beeinflussung vom Konfuzianismus weit verbreitet. Bei der Personaleinstellung in den Kreis der Bürokraten gab es ein Vorbild. In China wurde über tausend Jahre eine zentralisierte Prüfung für die Beamten praktiziert. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde landwirtschaftlicher Boden, der auf die Landbesitzer konzentriert gewesen war, unter den alliierten Besatzungsmächten neu verteilt. Auch die Großkonzerne, die vom Monopolkapitalismus geprägt gewesen waren,

wurden nach dem Krieg aufgelöst. Alle diese Faktoren haben in Japan zu einer effektiveren Einkommensverteilung geführt. Außerdem haben die Eltern ihren Kindern einen höheren Bildungsstand ermöglichen wollen. Auf dieser Basis hat nach dem zweiten Weltkrieg eine Bildungsexpansion stattgefunden.

Die Ausdehnung der höheren Bildung auf die breite Masse hat dazu geführt, dass fast alle Kinder und Jugendlichen sich der Konkurrenz der Aufnahmeprüfung stellen müssen. Jedes Jahr nehmen im Frühjahr über 95% der Jugendlichen eines Jahrgangs an einer Aufnahmeprüfung der Oberschulen teil, um eine bessere Schullaufbahn und eine damit verbundene verbesserte Lebensperspektive zu erhalten. Auch vor dem Krieg gab es eine harte Konkurrenz bei der Aufnahmeprüfung zu den Oberschulen. Sie war jedoch nur auf ein Fünftel der Kinder beschränkt. Wem der Einstieg in die Oberschule nicht gelingt, ist gegenwärtig „nur“ Absolvent der Mittelschule und gehört somit in der japanischen Gesellschaft zu einer Minderheit. Gleichzeitig gibt es die Rangordnung der Oberschulen. Die Jugendlichen werden durch die Schulrangordnung eingeteilt. So spielt die Selektion durch das Zulassungsexamen der Oberschulen im Leben der Jugendlichen eine gravierende Rolle, weil sie über ihre zukünftige Position in der Gesellschaft entscheidet. Ferner gibt es auch das Bewusstsein des Status der etikettierten Leistungsfähigkeit. Wer eine „niedrig“ eingestufte Oberschule besucht, muss lebenslang dieses Etikett mit sich tragen. Die Mittelschüler sind daher in einem besondern Masse von der Konkurrenzsituation betroffen und stehen stark unter Leistungsdruck.

Dieser Leistungsdruck wird noch durch den weit verbreiteten Gedanken in Japan unterstützt, dass ein erfolgversprechendes Bildungsniveau nur durch Fleiß erreicht werden kann. Es wird in der Regel davon ausgegangen, dass die Stärken und Schwächen beim Lernen nicht abhängig von der angeborenen Begabung sind, sondern von den Bemühungen, wie viel und wie lange man zu lernen gewillt ist (vgl. Woirgardt-Kobayashi/Hoppstädter, 2000, S.32f). Wer dabei versagt, muss nicht nur unter dem Leistungsproblem leiden, sondern auch unter dem Makel des Mangels an Fleiß.

Diese Situation führt zu einer hohen Quote von Teilnehmer, die nach den Unterrichtsstunden in der Regelschule, die Nachhilfeschulen und Vorbereitungskurse auf die Aufnahmeprüfung zur Oberschule besuchen. Nach der Statistik des Erziehungsministeriums gehen 24% der Grundschüler und 70% der Mittelschüler mehrfach in der Woche zu diesen außerschulischen privaten Lerneinrichtungen (vgl. Haasch (Hrsg.), 2000, S. 199). In den Vorbereitungskursen werden regelmäßig Tests durchgeführt, bei denen die Schüler in eine gewisse Rangordnung eingeteilt werden. Es gibt Vorbereitungsschulen, die eine Aufnahmeprüfung zum Einstig in ihre Schulen für die Kursbewerber durchführen und dazu sogar zum Jahreswechsel in einem Hotel Sonderkurse veranstalten. Mit diesen Praktiken tragen die Nachhilfeschulen und Vorbereitungskurse noch zu einer Intensivierung der Konkurrenzsituation bei.

In der Regel können die japanischen Kinder ohne Zulassungsprüfung in die Grund- und Mittelschule einsteigen. Wie gesehen, erleben die meisten japanischen Kinder somit erst Ende der Mittelschule die Selektionsprüfung. Allerdings müssen die Bewerber der privaten und staatlichen Grund- und Mittelschulen eine Aufnahmeprüfung ablegen. Diese Schulen sind oft Tochterschulen der berühmten Universitäten. Die Absolventen dieser Schulen haben nämlich häufig einen Vorteil bei der Zulassung zu den Tochteruniversitäten. Dadurch entsteht eine rangierte und konkurrierende Struktur unter den Schülern sowie den Schulen nicht nur im Sekundar- und Tertiärbereich, sondern auch teilweise im Primärbereich.

Diese Struktur ist bis in die Kindergärten hinein zu beobachten (vgl. Woirgadt-Kobayashi/ Hoppstädter, 2000, S.30). Beispielsweise berichten Mitsue de La Trobe und Inga Streb über die Zulassungsprüfung der renommierten Kindergärten in Japan unter dem Titel „Zur Hölle mit den Prüfungen!“ (vgl. La Trobe/Streb, 1985, S.37f).

Diese Situationen verursachen eine Konzentration des Lernens bei Kindern und Jugendlichen vornehmlich auf die Prüfungsvorbereitung. Nicht nur beim Lernen in den außerschulischen Lerneinrichtungen wird das Ziel des Bestehens der Zulassungsprüfung ins Auge gefasst, sondern

auch das schulische Lernen wird angesichts dieser Situation mit der Höhe der Klassenstufe auf die Vorbereitung der Aufnahmeprüfung noch fokussiert, bei der überwiegend die Leistungen der akademischen Fächer geprüft werden.

Zudem soll das japanische Schulsystem unter dem Aspekt der Funktion der Schule betrachtet werden. Da Kinder und Jugendliche bei der Ganztagschule den ganzen Tag in der Schule verbringen, übernimmt die Schule zu einem großen Teil auch die Betreuung der Kinder und Jugendlichen. Die Förderung des Kompetenzerwerbs zur Harmonie in den zwischenmenschlichen Beziehungen wird mit der Gestaltung eines angemessenen Schulklimas zum Lernen verbunden. In Japan wird Sozialisation der Heranwachsenden durch schulische Betreuung als eine der relevanten pädagogischen Aufgaben der Schule angesehen (vgl. Schubert, 1992).

Die schulische Integration der Schüler in das soziale Zusammenleben und das schulische Lernen werden in einen Zusammenhang gebracht. Im Unterricht wird häufig Gruppenarbeit praktiziert. Diese Lerngruppen gehen in vielen Schulen mit den Gruppen zu Alltagsaktivitäten außerhalb vom Unterricht einher. Beispielsweise nehmen diese Lerngruppen gemeinsam das Mittagsessen ein oder erledigen verschiedene Aufgaben in der Klasse (Herausgabe einer Klassenzeitung, Planung der Klassenveranstaltung oder Verpflegung von Tieren im Klassenzimmer u.a.). Bei Putzaktivitäten machen die Schüler als Gruppe jeden Tag Klassenräume, Gänge, Turnhalle und Toiletten u.a. selber sauber. Während Klassenfahrten und Ausflügen bewegen sich die Schüler auch als Gruppeneinheit. Diese Gruppen werden unter der Mitwirkung vom Klassenlehrer, der auf die Eigenschaften einzelner Schüler aufmerksam macht, durch die Diskussionen der Schüler gestaltet. Nach Unterrichtsschluss findet jeden Tag eine kurze Klassenversammlung statt. Außerdem gibt es zu den Klassenaktivitäten pro Woche extra eine Unterrichtsstunde. Bei diesen Gelegenheiten wird unter den Schülern häufig über Probleme innerhalb der Klasse gemeinsam reflektiert.

Die japanischen Schulen haben schulinterne Schülerausschüsse, die sich mit verschiedenen Aktivitäten beschäftigen. Die Mitglieder der Schülerausschüsse werden in jeder Klasse gewählt. Zu den Beiträgen der Schülerausschüsse gehören Gesundheitspflege, schulinterner Rundfunk, Gartenpflege, Schülerzeitung oder Kontrolle der Schulordnung u.a. Die Schülerausschüsse werden durch die Unterstützung der Lehrkräfte unter der Schülerschaft mit dem Vertretungssystem autonom verwaltet. Am Sportfest, schulinternen Chorfest oder Kulturfest nehmen alle Schüler (meistens in der Form der Klasse) teil. Diese Schulveranstaltungen werden von den Schülerausschüssen sowie den Schülervertretungen organisiert. Das wichtigste Ziel dieser Aktivitäten der Schüler ist eine Förderung von Solidarität, gegenseitiger Unterstützung, Respekt gegenüber Mitschülern oder kooperativer Teamarbeit.

Nach den Unterrichtsstunden werden von der Schule vielfältige Klubaktivitäten angeboten, an denen in vielen Schulen, insbesondere in Mittelschulen, alle Schüler teilnehmen müssen. Es gibt Schulen, in denen schon vor den Unterrichtsstunden Klubaktivitäten an der Tagsordnung sind. In diesen Fällen versammeln sich die Schüler schon frühmorgens zum Training. Entsprechende Trainingseinheiten werden zum Teil auch an Wochenenden und in Ferien durchgeführt. Ziel dieser Klubaktivitäten ist unter anderem auch eine Förderung des Sozialverhaltens. Diese Klubaktivitäten unterliegen in der Regel der Aufsicht durch die Lehrkräfte. Einerseits wird damit auch eine Kontrollfunktion der Schule außerhalb der Unterrichtsstunden erreicht. Andererseits kann dadurch, ähnlich wie bei den obengenannten Schulveranstaltungen außerhalb des Unterrichts, eine Vertrauensbasis unter den Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrern geschaffen werden, was sich wiederum beim Lernen im Unterricht positiv auswirken kann.

2.2 Familie und Elternrecht in Japan

2.2.1 Familiäre Lebensverhältnisse

Betrachtet man im deutsch-japanischen Vergleich die familiären Lebensverhältnisse, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, stellt Japan in den Punkten einer kleineren Familienform, eines stärkeren Besuchs von höheren Bildungseinrichtungen bei Eltern, einer intensiveren Erwerbstätigkeitsquote der Eltern und eines geringeren Anteils der Familien mit ausländischer Herkunft auffällige Differenzen zu Deutschland fest.

Die Studie PISA 2000 der OECD liefert Informationen über sozialstrukturelle Merkmale der Familien der 15-Jährigen im internationalen Vergleich. Diese Untersuchung kann hier benützt werden, um die familiären Lebensverhältnisse der beiden Länder gegenüberstellend zu betrachten. Aus der Studie PISA lassen sich folgende Merkmale im deutsch-japanischen Vergleich herauskristallisieren:

(1) Zwischen Deutschland und Japan gibt es keinen großen Unterschied unter dem Aspekt des sozioökonomischen Status beider Elternteile.

(2) Der Anteil der Kernfamilien ist in Japan höher als in Deutschland (Japan: 87,6%, Deutschland 74,5). Die Quote der Familien mit einem Kind ist in Japan ebenfalls höher als in Deutschland (Japan: 51,4%, Deutschland: 44,8%).

(3) Was den Abschluss eines akademischen Programms in der Sekundarstufe II und die Hochschulzugangsberechtigung bei Eltern angeht, ist der Anteil in Japan erheblich höher als in Deutschland (Japan: 92,7% bei Vätern und 95,9% bei Müttern, Deutschland: 30,2% bei Vätern und 23,1% bei Müttern).

(4) Die Erwerbstätigkeit der Eltern stellt in Japan eine höhere Quote gegenüber Deutschland dar (Japan: 97,4% bei Vätern und 74,6% bei Müttern, Deutschland: 91,7% bei Vätern und 71,2% bei Müttern).

(5) Die japanischen Familien sind im Vergleich zu deutschen Familien nicht von Bürgern ausländischer Herkunft geprägt. Der Anteil der Eltern, die nicht im Untersuchungsland (PISA-Studie) geboren sind, ist in Japan sehr viel geringer als in Deutschland (Japan: 0,5% bei einem Elternteil und 0,1% bei beiden Eltern, Deutschland: 21,8% bei einem Elternteil und 15,3% bei beiden Eltern). Die Quote der Familien, in denen Testsprache nicht Umgangssprache der Familie ist, ist in Japan ebenfalls sehr viel geringer als in Deutschland (Japan: 0,3%, Deutschland: 7,9%). (vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2001, S.346 – 351).

Nach dem Ministerium für Management lag 2004 in Japan der Anteil der Bevölkerung unter 15 Jahren bei 13,9% der Gesamtbevölkerung. Diese Quote geht seit 23 Jahren zurück (vgl. Somusho (Ministerium für Management), 2004). In der PISA-Studie sind in Japan der Anteil der Kernfamilien und die Quote der Familien mit einem Kind höher als in Deutschland. Hurrelmann weist drauf hin, dass veränderte soziale Familienkonstellationen und Familienformen zu einer Belastung für Heranwachsende führen können: „Wir haben heute typischerweise in den Industrieländern immer mehr Familien mit einer kleinen Kinderzahl, mehrheitlich nur einem Kind pro Familie. Damit sind die sozialen Kontaktmöglichkeiten für Kinder im Familienbereich naturgemäß beschränkt. Die Chance und zugleich die Gefahr ist groß, dass die Kontakte zwischen Eltern und Kind emotional zu dicht und zu eng werden, so dass eine selbständige Entwicklung (und auch die spätere Ablösung von der Familie) kompliziert wird“ (Hurrelmann, 1999 S.16). Diese Einschätzung ist ebenfalls in der japanischen Öffentlichkeit zu beobachten (vgl. H. Kawai, 2001).

Die niedrigere Quote der Familien ausländischer Herkunft in Japan gegenüber Deutschland kann als ein geringerer Risikofaktor um soziale und schulische Desintegrationen oder ethnische und kulturelle Konflikte bei Heranwachsenden angesehen werden. Die Quote der Bevölkerung ausländischer Herkunft betrug 2000 in Japan 1,03% an der Gesamtbevölkerung. Darunter wurden 40,4% Koreaner, 19,3% Chinesen, 14,4% Brasilianer und 7,1% Filipinos registriert (vgl. Somusho

(Ministerium für Management), 2004). In Deutschland war es 2003 8,9% (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004). Diese deutsche Statistik enthält keine Aussiedler. Ende des 20. Jahrhunderts kamen mehr und mehr Immigranten aus Ost- und Südosteuropa nach Deutschland. Diese Immigranten sind meistens keine Ausländer, sondern Aussiedler, die Deutsche sind und nach den Gesetzen der Bundesrepublik ein Recht darauf haben, in Deutschland zu leben. „Von 1991 bis 2001 sind – nach den Zahlen des Bundesverwaltungsamtes - knapp 1,8 Mill. Deutsche Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler nach Deutschland gekommen, in den Jahren 1991 bis 1995 waren es jeweils mehr als 200 000 Personen, die mehr als 70% der Zuzüge von Deutschen ausmachten“ (Statistisches Bundesamt, 2003).

2.2.2 Elternrecht

Im Gegensatz zum deutschen Grundgesetz ist in der japanischen Verfassung die Rechtsbestimmung der Kindererziehung von Eltern nicht ausdrücklich festgelegt. Das deutsche Grundgesetz dagegen schreibt vor:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Grundgesetz Artikel 6 Abs.2).

Die japanische Verfassung Artikel 26 Paragraph 1 sieht vor, dass alle Staatsbürger den gleichen Anspruch auf Bildung und Erziehung haben. Außerdem bestimmt die japanische Verfassung Artikel 26 Paragraph 2, dass alle Staatsbürger die Verpflichtung haben, das Kind in seinem Recht auf Allgemeinbildung zu unterstützen. Das japanische Grundgesetz der Erziehung sieht nach Artikel 4 darüber hinaus vor, dass alle Staatsbürger die Verpflichtung haben, Kinder bei der 9-jährigen Allgemeinbildung zu unterstützen.

Aus diesen Gesetzen ist abzuleiten, dass (1) Kinder ein Recht auf Allgemeinbildung haben und (2) Eltern die Verpflichtung haben, ihr Kind in seinem Recht auf Allgemeinbildung zu unterstützen. Was das

Elternrecht in Japan betrifft, bedürfen die Verfassung und das Grundgesetz der Erziehung somit einer Interpretation.

Nach Shimomura ist in Japan das Lernrecht des Kindes ein Kernanspruch im Erziehungsrecht und wird als ein Naturrecht angesehen. Weil das Kind noch nicht selbst seinen Anspruch auf das Lernrecht ausüben kann, übernehmen seine Eltern die Rolle des Rechtsvertreters für das Kind (vgl. Shimomura, 1997, S.42ff).

Jedoch besteht auf Grund des nicht gesetzlich eindeutig vorgesehene Elternrechts die Möglichkeit, dass das Erziehungsrecht auf den Bereich von Familienerziehung sowie auf die Erziehung und Bildung außerhalb der Schule als eingeschränkt angesehen wird. Als in den 1970er Jahren Prozesse über Lehrbücher und Leistungsuntersuchungen usw. in Japan geführt wurden, wurde über das Erziehungsrecht vor Gericht verhandelt. Dabei ging es darum, ob das Erziehungsrecht zum Staat als durch das Parlament demokratisch legitimiertes Organ gehört oder zu Lehrern als Erziehungsexperten, die unmittelbare Verantwortung gegenüber dem Staatsbürger tragen. Dieser Diskussion zugrunde liegt die Vorstellung, dass das Erziehungsrecht der Eltern entweder dem Staat oder Lehrer zu übertragen sei. Denn gegenwärtig ist das Lernrecht der Kinder durch die Eltern nicht mehr zu gewährleisten, weil die Erziehung der Eltern auf Grund einer quantitativen und qualitativen Zunahme des Erziehungsanspruchs in der modernen Gesellschaft nicht alles leisten kann. Beim Prozess über Leistungsuntersuchungen räumt der Oberste Gerichtshof zwar ein, dass Eltern ein bestimmtes Recht auf Bildung und Erziehung des Kindes haben. Jedoch urteilt der Oberste Gerichtshof, dass das Erziehungsrecht hauptsächlich auf den Bereich von Familienerziehung sowie auf die Erziehung und Bildung außerhalb der Schule und Freiheit der Schulauswahl eingeschränkt ist (vgl. Shimomura, 1997, S.42ff).

Im Hinblick auf das Erziehungsrecht ist darauf hinzuweisen, dass das Schulerziehungsgesetz nach Artikel 22 und 39 vorsieht, dass Erziehungsberechtigte die Verpflichtung eingehen, ihre Kinder in die Grund- sowie Mittelschule einschulen zu lassen. Das entspricht einer Einschränkung des Elternrechts. In Japan wird der Verpflichtung der Erziehung von Erziehungsberechtigten dadurch entsprochen, dass

Erziehungsberechtigte ihre Kinder einschulen lassen. Im Prinzip wird in Japan außer der Einschulung keine andere Möglichkeit erlaubt, die Erziehung der Kinder durch die Eltern auszuführen. Das liegt daran, dass, als das Schulerziehungsgesetz kurze Zeit nach dem 2. Weltkrieg erlassen wurde, es viele Schüler gab, die aus finanziellem Grund nicht in die Schule geschickt wurden. Diese rechtlichen Rahmenbedingungen in Japan ähneln in diesem Punkt den deutschen rechtlichen Rahmenbedingungen. Denn anders als Großbritannien, Dänemark, Österreich oder Finnland, wo keine Schulpflicht, sondern Bildungs- oder Unterrichtspflicht besteht, gibt es in Deutschland und Japan Schulpflicht.

Ferner haben japanische Eltern in Bezug auf die Schulauswahl der Grund- sowie Mittelschule in der Tat kein Auswahlrecht. In der Pflichtschule wird ein Schulbezirk eingerichtet. Schüler müssen die Schule besuchen, die sich in ihrem Schulbezirk befindet, wo sie ihren Wohnsitz haben. Es gibt zwar Privatgrund- und Privatmittelschulen. Aber sie bilden eine kleine Minderheit und sind meist nur in den Großstädten zu finden. Diese Situation gibt es auch in Deutschland.

In Japan hat jede Schule eine Einrichtung für Eltern und Lehrer: PTA (Parent-Teacher Association). PTA trägt dazu bei, in einer Kooperation zwischen Eltern und Lehrern eine bessere Entwicklung und Erziehung bei Kindern zu leisten. PTA veranstaltet Elternabende, Vorträge, Flohmarkt oder Kurse und unterstützt schulische Veranstaltungen oder Einrichtungen verschiedener Rahmenbedingungen zur Erziehung und beteiligen sich an Erziehungspraxen. Die elterliche Beteiligung an der Schulerziehung wird im großen Teil durch PTA-Aktivitäten erfüllt.

Japanische Eltern tragen darüber hinaus keine Verantwortung für pädagogische Angelegenheiten in der Schule. Zudem hat die Erziehungskommission der Präfektur das Ernennungsrecht der Lehrer sowie des Schulleiters. Die Eltern in Japan haben keine gesetzliche Möglichkeit, die Ausschließung bestimmter Lehrer oder die Versetzung der Lehrer oder des Schulleiters direkt zu fordern.

In Deutschland hingegen werden von Schulmitwirkungsorganen (Schulkonferenz, Elternmitverwaltungsorganen, in denen Lehrer-, Eltern- und Schülervertreter stimmberechtigt sind) Entscheidungen über

Schulprogramm, Erziehungsziele, schulinterne Lehrpläne, Unterrichtsprinzipien, Schulbücher, Versetzung und Ordnungsmaßnahmen beratend mitgetroffen, in Personalangelegenheiten sind Eltern jedoch, wie in Japan, von einer Mitbestimmung ausgeschlossen (vgl. Zeidler, 1995; Avenarius, 2000).

Festzustellen ist, dass in Japan das Recht der Eltern auf die Beteiligung an pädagogische Angelegenheiten, Schulmanagement und Personalangelegenheiten in der Schule eingeschränkt ist. Hingegen ist in Deutschland in pädagogischen Angelegenheiten eine stärkere Mitwirkung der Eltern in der Schule gewährleistet.

2.3 Fazit

Im deutsch-japanischen Vergleich lassen sich folgende Merkmale des japanischen Schulsystems erkennen:

- Die weitergehend vertikale Gliederung des deutschen Schulsystems stellt überwiegend hierarchische Abstufungen dar. Dagegen zeigt die horizontale Gliederung des japanischen Schulsystems formal eine strikte Anwendung des Gleichheitsprinzips. Informell ist jedoch Japans Bildungswesen von einer intensiven Differenzierung der Einrichtungen in einer Hierarchie ausgeprägt.
- In Japan gehen mehr als 95% der Mittelschulabsolventen in die Oberschulen, deren Absolventen durch das Bestehen der Aufnahmeprüfung eine Universität besuchen können.
- Die schulische Auslese findet in Deutschland Anfang der Sekundarstufe I statt, deren Entscheidung von Eltern, Schule sowie Schulbehörde unter der Berücksichtigung der Leistung in der Grundschule getroffen wird. In Japan erfolgt sie zu Beginn der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich durch zentralisierte und informell hierarchisch ausgeprägte Zulassungsprüfung.
- In Deutschland sind Leistungskontrollen in Grund- und Sekundarschulen mit Selektion verbunden. Hingegen gibt es in Japan bis Ende der Sekundarstufe I in der Regel keine Klassenwiederholung.

- Die Berufsausbildung wird in Deutschland in einer Kooperationsform von Berufsschulen und Betrieben (Dualsystem) durchgeführt. Berufsfachliche Qualifikation findet in Japan erst nach Abschluss der Oberschule oder Hochschule direkt am Arbeitsplatz statt.
- In Deutschland sind die Schulen überwiegend öffentlich-rechtlich organisiert. Nur 10 –12 % der Schüler besuchen Schulen in privaten Trägerschaften (Kirchen, Zweckverbände usw.). In Japan ist der Anteil von Schulen in privaten Trägerschaften erheblich höher (zum Beispiel bei Oberschülern circa 30%).
- Während in Deutschland die Halbtagschule dominant ist, sind in Japan Grund- und Mittelschulen Ganztagschulen, die durch Nachhilfe- und Aufnahmeprüfungsvorbereitungsschulen ergänzt werden, und mit denen ein doppeltes Schulsystem gestaltet wird.
- Die wesentlichen Rahmenentscheidungen in Deutschland, die die Schulen betreffen, werden von der Kultusministerkonferenz getroffen. Teilweise werden in den einzelnen Bundesländern die Handlungsspielräume unterschiedlich genutzt. In Japan werden solche Entscheidungen von einer zentralen Instanz getroffen.

Die japanischen Kinder und Jugendlichen befinden sich in einer Konkurrenzsituation rund um die Leistung. Die Konkurrenz vollzieht sich in der horizontalen Gliederung des japanischen Schulsystems durch den relativen Vergleich der Leistungen unter den Schülern. Die Heranwachsenden können in Japan unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft eine ihrem Leistungsniveau entsprechende Position in der Gesellschaft erhalten. Die Schüler werden dabei durch das einheitliche und zentralisierte Prüfungssystem eingestuft. Von dieser Konkurrenzsituation im Prüfungssystem sind insbesondere die Mittelschüler auf Grund einer hohen Übergangsquote zur Oberschule bei der Einstufung in die Rangordnung im großen Maße betroffen. Die Leistungskonkurrenz und Rangordnung der Schulen werden unter anderem durch die Wirtschaftsstruktur, Medien und Bildungsindustrie begünstigt. Die Vorbereitungsschulen auf die Aufnahmeprüfung zu den

weiterführenden Schulen leisten einen Beitrag zur Entstehung der eskalierten Situation.

In japanischen Schulen hat die Funktion der Sozialisation bei Heranwachsenden eine gravierende Bedeutung. Die schulischen Aktivitäten der Schüler werden in einer kollektiven Erziehungsmethode mit dem Ziel einer Harmonie in den zwischenmenschlichen Beziehungen durchgeführt. Im Unterricht wird das Lernen zum Teil durch Gruppenarbeit praktiziert. Diese Gruppen werden im Bereich der alltäglichen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts sowie im Extracurriculum angewandt. Die Schulveranstaltungen werden mit Unterstützung der Lehrkräfte von den Schülerorganisationen selbständig durchgeführt. Dadurch werden schulische Integration, Solidarität, gegenseitige Unterstützung, Rücksichtnahme gegenüber Mitschülern oder kooperative Teamarbeit gefördert. Diese Förderung hat gleichzeitig das Ziel im Auge, auf einer Vertrauensbasis unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern ein Schulklima zu schaffen, das einem effektiven Lernen im Unterricht nützlich sein kann.

Betrachtet man die familiären Lebensverhältnisse, stellt Japan in den Punkten einer kleineren Familienform, eines stärkeren Besuchs von höheren Bildungseinrichtungen bei Eltern, einer intensiveren Erwerbstätigkeitsquote der Eltern und eines geringeren Anteils der Familien mit ausländischer Herkunft auffällige Differenzen zu Deutschland fest.

Vergleicht man das Elterrecht beider Länder, ist zu erkennen, dass es in Japan eingeschränkter ist als in Deutschland. Im Unterschied dazu, dass das Grundgesetz in der Bundesrepublik Deutschland vorsieht, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht und die Pflicht der Eltern sind, ist in der japanischen Verfassung die Rechtsbestimmung der Kindererziehung von Eltern nicht ausdrücklich festgelegt. Das Recht der Kinder auf Allgemeinbildung und die Verpflichtung der Eltern, ihr Kind in seinem Recht auf Allgemeinbildung zu unterstützen, können in Japan zwar aus der Verfassung und dem Grundgesetz der Erziehung abgeleitet werden. Dies hat allerdings zur Folge, dass das Erziehungsrecht hauptsächlich auf den Bereich von Familienerziehung sowie auf die

Erziehung und Bildung außerhalb der Schule und die Freiheit der Schulauswahl als eingeschränkt angesehen wird.

Auch in der Praxis ist das Elternrecht in Japan trotz der Mitwirkung in der schulischen Entwicklung und Erziehung bei Kindern durch PTA (Parent-Teacher Association) im Bereich der Beteiligung an pädagogischen Angelegenheiten, dem Schulmanagement und von Personalangelegenheiten in der Schule eingeschränkt, während in Deutschland eine stärkere Mitwirkung der Eltern in der Schule bezüglich pädagogischer Angelegenheiten gewährleistet ist.

Zusammenfassend ergibt sich, dass in Japan die schulische Kultur im Leben der Kinder und Jugendlichen überwiegend dominant erscheint. Die japanischen Heranwachsenden werden einschließlich der Klubaktivitäten in der Tat den ganzen Tag in der Schule betreut, wobei gesehen werden muss, dass damit auch eine Kontrollfunktion der Schule außerhalb der Unterrichtsstunden erreicht wird. Der Besuch der Nachhilfeschulen und Vorbereitungskurse kann auch als eine Ausdehnung des schulischen Lernens im Leben der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule verstanden werden. Dass sich die Schule tendenziell auf die Vorbereitung zur Zulassungsprüfung der weiterführenden Institutionen konzentriert, wobei vornehmlich abstrakte Fächer in den Mittelpunkt gestellt werden, kann zu einer Verringerung der Chancen zur Aneignung vielfältiger Lebenserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen führen und damit eine Intensivierung der Dominanz der schulspezifischen Kultur bei Heranwachsenden verursachen.

Es scheint, dass in Japan das eingeschränkte Elternrecht auf die Schulerziehung zu einer Tendenz der Übergewichtigkeit der Schule im Leben der Heranwachsenden zusätzlich beiträgt. Es besteht die Möglichkeit, dass der Einfluss der Eltern auf ihr Kind in dieser Situation reduziert wird und dadurch einer Entfremdung im Familienleben Vorschub geleistet wird. Dies könnte gleichzeitig dazu führen, dass die Verpflichtung und Verantwortung auf die Kindeserziehung von den Eltern vernachlässigt werden.

3. Entwicklung und Ausmaß von Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen

Arbeitshypothese:

Gewalt in Schulen sowie Schulverweigerung werden in Japan als große soziale Probleme betrachtet.

In diesem Kapitel wird auf die Fragen eingegangen, wie sich Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen entwickeln und in welchem Umfang sie stattfinden. Zuerst wird physische Gewalt in japanischen Schulen unter dem Aspekt von quantitativer Änderung, Ausmaß, Erscheinungsformen, Alter und Geschlecht betrachtet. Dabei werden auch Waffenbesitz sowie Motorradgang im Zusammenhang mit Gewalt im engeren Sinne behandelt. Im Anschluss daran werden Schikanen in japanischen Schulen unter den gleichen Aspekten betrachtet. In einem weiteren Schritt wird Schulverweigerung eben so in der Entwicklung, Verbreitung, den Erscheinungsformen und Anlässen in Augenschein genommen. Hier wird auch die Situation des Schulabbruchs in Japan mit ins Auge gefasst. Dabei werden jeweils Fallbeispiele vorgestellt, damit der Leser diese Phänomene in japanischen Schulen besser einschätzen kann.

Es sei hier darauf hingewiesen, dass in Japan öffentliche Diskussionen über Schülergewalt sowie Schulverweigerung meistens auf den Registrierungen und Untersuchungen vom Erziehungsministerium basieren. Die Daten vom Erziehungsministerium werden durch die Berichte von Lehrern erfasst. Zwar gibt es in Japan viele empirische Untersuchungen über Gewalt, Schikanen sowie Schulverweigerung von Wissenschaftlern. Allerdings sind repräsentative Studien selten. Daher ist diese Arbeit auch im großen Teil der Betrachtung auf die Untersuchungen vom japanischen Erziehungsministerium angewiesen (Internet unter: <http://www.mext.go.jp>).

3.1 Physische Gewalt in japanischen Schulen

3.1.1 Auftreten von physischer Gewalt

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff physische Gewalt als normverletzende Anwendung physischen Zwangs und körperlicher Schädigung durch Menschen direkt oder indirekt gegen andere und direkt gegen Sachen verstanden (im Sinne von Tillmann, vgl. Kap. 1).

3.1.2 Fallbeispiele

Fallbeispiel 1:

Wegen einer Lynchjustiz verhaftet 2000 die Polizei der Präfektur Osaka 5 Mittelschülerinnen der 3. Klasse.

„Aufgrund der Tatsache, dass sie an einer Mittelschülerin der 3. Klasse (15 Jahre alt) eine kollektive Lynchjustiz verübten und sie erheblich verletzten, haben die Jugendabteilung der Polizei Osaka und das Polizeirevier Konohana 5 Mittelschülerinnen der 3. Klasse (14 - 15 Jahre alt) im Bezirk Konohana der Stadt Osaka wegen des Verdachtes der Körperverletzung verhaftet und zum 01. 12. in das Familiengericht Osaka bestellt. Die Mädchen hätten der Schülerin, die sich auf dem Boden sitzend entschuldigt habe, 6 Stunden lang andauernd Gewalt angetan, weil sie gelogen habe. Von den fünf Mädchen gingen drei Schülerinnen bis zum Schulwechsel des Opfers im November vorigen Jahres, mit dem Opfer zusammen in dieselbe Schule.

Nach der Ermittlung hätten die fünf Schülerinnen die Opferschülerin von dem Nachmittag gegen halb vier Uhr am 07. 10 bis gegen halb zehn Uhr in den Garten und Parkplatz usw. in diesem Bezirk und in dreizehn Orte mitgenommen. Dadurch, dass sie der Opferschülerin mit dem auf dem Boden gelassenen Kantholz sowie einen Regenschirm in das Gesicht und den Körper geschlagen und den Knochen der Schulter gebrochen haben, war die Opferschülerin für zwei Monate schwer verletzt.

Drei Mittelschülerinnen seien in der Schule der Opferschülerin „Befehl-Gruppe“ genannt worden. Bald nach dem Schulwechsel der Opferschülerin hätten sich die Belästigungen wiederholt: „Der Rock ist kurz.“ „Du trägst lose Strümpfe. Du bist frech.“

Daher ließ sich die Opferschülerin von zwei Schülerinnen beraten, die in der vorigen Schule ihre Freundinnen gewesen waren. Zwei Schülerinnen hätten mit der Gruppe der drei Schülerinnen Kontakt aufgenommen, weil sie der Schülerin helfen wollten. Während des Gesprächs hätten sie gemeinsam die Opferschülerin ausgerufen: „Wir haben Schlechtes getan.“ Die fünf Schülerinnen seien ins Nachdenken gekommen.“ (Yomiurishinbun vom 04.12.2000)

Fallbeispiel 2:

Ein Mitschüler wurde 2001 mit einem Eisenrohr geschlagen.

„Die Polizei Towada hat am 12. 06. in der Stadt Towada einen Mittelschüler der 3. Klasse (15 Jahre alt) wegen des Verdachtes der Körperverletzung verhaftet. Nach der Ermittlung sei ihm auf dem Schulhof an sein Fahrrad worden, als er aus dem Klub nach Hause gehen gewollte. Dabei sei es zu einer verbalen Auseinandersetzung mit einem Mitschüler (14 Jahre alt) gekommen. Er habe den Mitschüler mit einem nahe liegenden Rohr aus Metall auf den Kopf usw. geschlagen und dadurch eine Wunde, deren Heilung etwa 20 Tage brauchte, verletzt.

Der Schule zufolge hätten die zwei Schüler immer in einem feindlichen Verhältnis zueinander gestanden.“ (Yomiurishinbun vom 14. 06.2001)

Fallbeispiel 3:

2001 wandte ein Schüler von Gunma einem Lehrer gegenüber Gewalt an und hat ihn schwer verletzt.

„In der städtischen Oniishi-Schule in der Stadt Oniishi der Präfektur Gunma (der Schuldirektor Akio Arai, die Schülerzahl 230) hat am 19. 1. ein Schüler der 2. Klasse (14 Jahre alt) einen Lehrer (42 Jahre alt), der als Betreuungslehrer zuständig ist, in den Bauch geschlagen und dabei eine Rippe gebrochen. Dadurch war der Lehrer für einen Monat verletzt. Nach Urita, dem Konrektor dieser Schule, habe der Lehrer am 18.01. nachmittags gegen vier Uhr im Gang in der 1. Etage des Schulgebäudes einen Schüler gefunden, der die Fensterscheiben zerschlagen habe. Der Lehrer habe den Schüler gewarnt: „Hör mit dieser Gewalt auf!“ Der Schüler habe darauf plötzlich mit der Faust in den Bauch des Lehrers geschlagen. Der Lehrer wurde im Krankenhaus behandelt und erholt sich zu Hause.“ (Yomiurishinbun vom 22.01.2001)

Fallbeispiel 4:

Wegen der laufenden Beschädigung von Fensterscheiben der Mittelschule hat 2001 die Schulleitung die betreffenden Schüler bei der Staatsanwaltschaft schriftlich angezeigt.

„Unter Bezug auf die Tatsache, dass vom Dezember des letzten Jahres bis zum Januar dieses Jahres die Fensterscheiben in fünf Schulen nacheinander zerschlagen wurden, hat die Polizei Mito am 20. 04. vier Oberschüler der 1. Klasse (15 Jahre alt), einen jugendlichen Arbeitslosen (15 Jahre alt) und Mittelschüler der 3. Klasse (14 Jahre alt), insgesamt sechs Personen, wegen des Verdachtes der Gewalttaten der Staatsanwaltschaft Mito schriftlich überantwortet. Die Jungen sind Absolventen oder Schüler einer der betroffenen Schulen. Sie sagen: „Weil wir uns auch beim Spiel mit dem Motorrad langweilten, haben wir gemeint, uns zu zerstreuen.“ Nach den Ermittlungen seien die Jungen in tiefer Nacht am 22.12.2000 und 4. 01.2001 der bei städtischen Zweiten-, Dritten-, Vierten-, Midorioka- und Senba-Mittelschule, insgesamt fünf

Mittelschulen, mit dem Motorrad vorgefahren und hätten die Fensterscheiben, insgesamt 35 Scheiben, (etwa 580 000 Yen entspricht) durch das Steinwerfen oder das Stoßen mit dem Fuße zerschlagen. Die Polizei hat durch die Informationen der Augenzeugen usw. die Jugendlichen überführt. Es wurde klar, dass die bei der Tat benutzten Motorräder von vier der sechs Täter in der Stadt gestohlen wurden. Die Polizei hat die vier Jungen auch wegen des Verdachtes des Diebstahls schriftlich angezeigt. In der Stadt wurde Anfang März ein Oberschüler, als er die Fensterscheiben der 5. Mittelschule zerschlagen hat, wegen des Verdachtes des Hausfriedensbruchs sowie der Sachbeschädigung verhaftet.“ (Yomiurishinbun vom 23.04.2001)

Fallbeispiel 5:

Ein Mittelschüler der 3. Klasse tat 2001 einer Lehrerin Gewalt an und wurde wegen der Körperverletzung verhaftet:

„Die Polizei Kashima hat am 07.06 einen Schüler der öffentlichen Mittelschule der 3. Klasse (15 Jahre alt) im Landkreis Kashima wegen des Verdachtes der Körperverletzung verhaftet. Nach den Ermittlungen habe der Schüler an diesem Tag gegen zehn Uhr in einem Gang seiner Schule eine Lehrerin (34 Jahre alt) geschlagen und mit dem Fuß getreten. Sie sei an Brust und Schulter für etwa 10 Tage verletzt worden. Der Schüler habe einen Mitschüler (15 Jahre alt) angesprochen, der im Kunstunterricht der 2. Unterrichtsstunde war. Da der Schüler dabei ignoriert worden sei, habe den Kopf verloren, sei in den Klassenraum gegangen und habe den Mitschüler ein paar Mal an den Kopf geschlagen. Da dem Schüler von der Lehrerin, die unterrichtet habe, einen Verweis erteilt worden sei, habe der Vorfall ein erstes Ende gefunden. Der Schüler habe aber nach dem Unterricht auf den Mitschüler, der versucht habe, aus dem Klassenraum zu fliehen, Jagd gemacht und ihn im Gang geschlagen, mit dem Fuße getreten und Gewalt angetan. Als die Lehrerin wieder schlichtend eingegriffen habe, habe er auch auf die Lehrerin eingeschlagen. Auch der Mitschüler wurde an seinem Gesicht usw. für 2 Wochen verletzt.“ (Yomiurishimbun vom 08.06.2001)

3.1.3 Entwicklung

Betrachtet man chronologisch die Statistiken von der Nationalen Polizeibehörde sowie dem Erziehungsministerium Japans, sind nach dem zweiten Weltkrieg drei große Wellen schulischer Gewalt zu erkennen. Einen ersten Höhepunkt des gewalttätigen Schülerverhaltens verzeichnen die japanischen Schulen nach den Wirren der Nachkriegszeit zwischen 1962 und 1964 aufgrund der großen Zahl von Mittel- und Oberschülern. Da damals die zwischen 1947 und 1949 geborene Babyboom-Generation

in die Mittel- und Oberschulen drängte, hat sich das Schulklima wegen der überfüllten Klassen und den Folgen der disziplinarischen Schwierigkeiten der Lehrer verschlechtert. An vielen Schulen haben sich autoritär strukturierte Schulbanden gebildet, die sich den Lehrern offen widersetzen und dabei latent Gewalt anwendeten. „Ihre Gewalttätigkeit richtete sich nur selten gegen Lehrer, und diente mehr der Selbstbehauptung und – darstellung vor anderen Schülern. Solange ihr abweichendes Verhalten sich in einem bestimmten Rahmen hielt, wurden sie an den Schulen geduldet“ (Erbe, 2000, S.200). Diese Schülerbanden standen häufig in Verbindung mit Motorradgangs oder Gewaltorganisationen außerhalb der Schule.

Von der Mitte der 1970er Jahre an nahmen physische Gewalt und Vandalismus an japanischen Schulen erheblich zu. Die Medien berichteten häufig über Randalen und Gewalt gegen Lehrer. Anfang der 1980er hat die Gewalt an den Schulen Japans einen zweiten Höhepunkt erreicht. Damals haben die Gewaltausübungen von Schülern überall in Japan an Häufigkeit zugenommen. „Immer größere Gruppen von Schülern (häufig bis zu zehn Kinder) griffen ihre Mitschüler und zunehmend auch ihre Lehrer an. 1975 wurden insgesamt rund 2 700 Fälle schulischer Gewalt von der Polizei registriert, bei denen knapp 6 900 Schüler beteiligt waren. 1983 waren es zwar nur 2 100 Fälle, jedoch 8 700 Schüler, die in Polizeigewahrsam genommen wurden“. „Die Schulen gingen immer öfter dazu über, bei sich andeutenden Konflikten frühzeitig die Polizei zu Hilfe zu rufen, und Schulabschlussfeiern fanden nicht selten unter Polizeischutz statt“ (Erbe, 2000, S.200f).

Am 12. Februar 1983 wurden 10 Mittelschüler in Yokohama wegen eines Überfalls an Obdachlosen verhaftet. Ferner hat am 15. 02. 1983 in Tokio ein Lehrer einen ihn überfallenden Mittelschüler mit einem Obstmesser getötet („Tadao“- Mittelschule). Da dieser Englischlehrer vor den Gewalttätigkeiten der Schüler Angst hatte, hat er zur Selbstverteidigung versteckt ein Messer getragen. In dieser Schule haben sich damals innerhalb eines halben Jahres 9 Mal Ausschreitungen zugetragen. A. Nohra beschreibt den verwüsteten Zustand dieser Schule: „Die Fenster des Schulgebäudes waren fast alle zerbrochen worden. Außerdem waren die

Lampen in den Durchgängen zerstört. Man hätte die Türen und Trennwände der Toilettenräume nicht erkennen können“ (Nohara, 1993, S.19). Im Sommer dieses Jahres (am 13. Juni 1983) wurde der Yachtschuldirektor in Aichi wegen Verletzung und Tötung von Schülern verhaftet. Diese Privatyachtschule war ein Internat, in dem Kinder und Jugendliche untergebracht waren, die sich abweichend verhielten („Tozuka“-Yachtschule). Diese Ereignisse haben die damalige Regierung unter dem Ministerpräsidenten Yasuhiro Nakasone veranlasst, eine Sonderkommission über Erziehungsfragen zu gründen.

1983 haben sich dem Bericht des Erziehungsministeriums zufolge 3 547 Fälle von physischer Gewalt und Vandalismus in 1 373 Mittelschulen ereignet. Diese Schulzahl entsprach 13,3% aller öffentlichen Mittelschulen (10 314). 1982 sind sie in 415 Oberschulen unter 3 954 öffentlichen Oberschulen vorgekommen (10,5%). Danach ist die Zahl der Gewalthandlungen in den Schulen scheinbar zurückgegangen. 1985 waren es 642 Fälle in 283 von 4 142 Oberschulen (6,8%). 1986 gab es 2 148 Fälle in 979 von 1 0517 Mittelschulen (9,3%). Jedoch ist seither die Zahl in den beiden Schultypen wieder gestiegen. 1996 haben sich 8 167 Fälle von Ausschreitung in 1 862 von 10 537 Mittelschulen (17,7%) und 2 406 Fälle in 918 von 4 164 Oberschulen zugetragen. (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

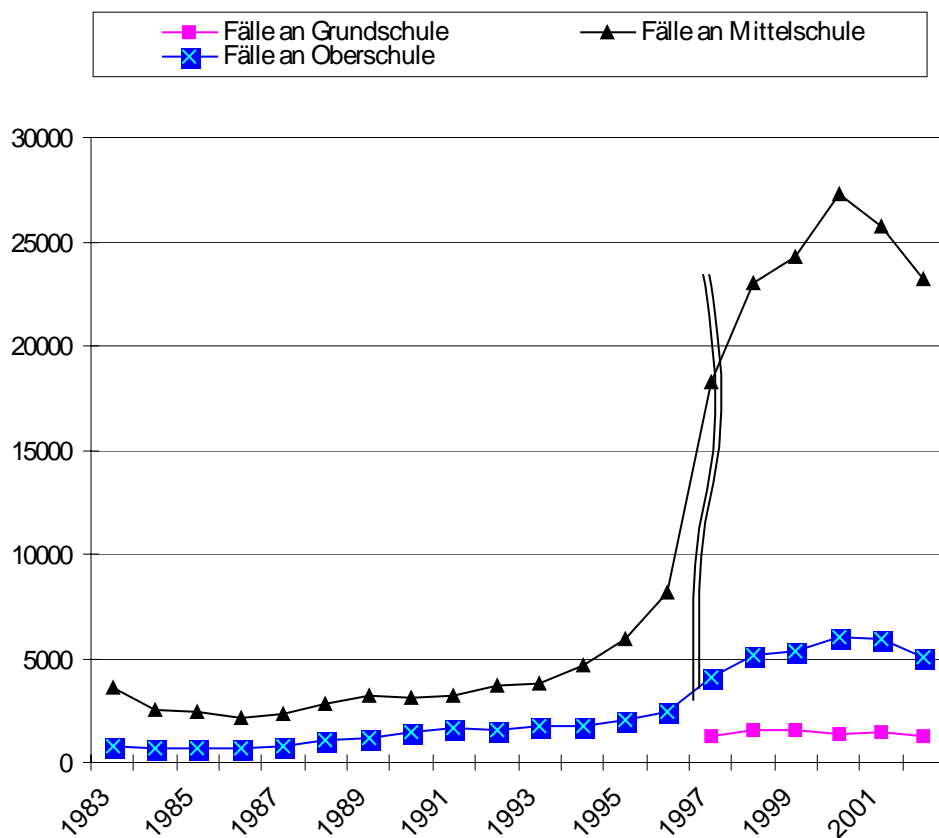


Abbildung 3: Von Schulbehörden erfasste physische Gewalt und Vandalismus an japanischen Schulen 1983 – 2002

Anmerkung : Gewalt an Grundschulen wird seit 1997 erhoben. Seit 1997 wird ebenfalls Gewalttätigkeit gegen andere Personen erfasst. Quelle: Eigene Bearbeitung nach Angaben der japanischen Erziehungsministeriums (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

3.1.4 Ausmaß

In Japan kommen physische Gewalt und Vandalismus am häufigsten in der Mittelschule vor, während sie in Deutschland am häufigsten in der Hauptschule verübt werden.² Sie werden deutlich mehr innerhalb der Schule als außerhalb der Schule ausgeübt.

² Mittelschüler in Japan sind zwischen 12 und 15 Jahre alt, Hauptschüler zwischen 11 und 16 Jahre alt.

Wie weit sind in Japan physische Gewalt und Vandalismus von Schülern verbreitet? 2002 haben sich Gewalttätigkeiten in 14,9% der öffentlichen Schulen ereignet. Außerhalb der Schule waren es 7,2% (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium) 2003a). Am häufigsten ereigneten sich physische Gewalt und Vandalismus in den Mittelschulen. Im Jahre 2002 wurden insgesamt 29 454 Fälle dieser Art Gewalt innerhalb der Schule und 4 311 Fälle außerhalb der Schule registriert. Die Zahlen betragen in den Mittelschulen 23 199 Fälle innerhalb der Schule und 3 096 außerhalb der Schule. Demgegenüber waren sie in den Grundschulen 1 253 Fälle innerhalb der Schule und 140 außerhalb der Schule und in der Oberschulen 5 002 Fälle innerhalb der Schule und 1 075 außerhalb der Schule (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Im Jahre 2002 betrug die Summe der Gewalttaten gegen Lehrer, Schüler, andere Person sowie Beschädigung von Eigentum 33 765 Fälle. Es haben sich 29 454 Fälle innerhalb der Schule und 4 311 außerhalb der Schule ereignet. Am Häufigsten wurde Gewalt von Mittelschülern verübt. Sie ist deutlich häufiger in der Schule als außerhalb der Schule vorgekommen. Gewaltausübungen sind in 26 295 Fällen in den öffentlichen Mittelschulen geschehen. Sie haben sich in 23 199 Fällen innerhalb der Schule und in 3 096 Fällen außerhalb der Schule abgespiegelt. In den Oberschulen gab es insgesamt 6 077 Fälle, davon 5 002 Mal innerhalb der Schule und 1 075 Mal außerhalb der Schule. In den Grundschulen wurden 1 253 Fälle innerhalb der Schule und 140 Fälle außerhalb der Schule registriert (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

In der Betrachtung ist deutlich zu ersehen, dass physische Gewalt sowie Vandalismus am häufigsten von den japanischen Mittelschülern ausgeübt werden. Im Vergleich dazu neigen in Deutschland vornehmlich Schüler der Hauptschulen zu einer höheren Gewaltbereitschaft. Am wenigsten betroffen sind in Deutschland dagegen Gymnasien (vgl. Schubarth 2000; Fuchs/Lamnek/Luedtke, 2001).

3.1.5 Erscheinungsformen

Betrachtet man die Ziele von Gewaltausübung, so ist zu beobachten, dass physische Gewalt in allen Schularten am häufigsten gegen Mitschüler verübt wird. Zahlenmäßig folgen dann Sachbeschädigung und Gewalt gegen Lehrer. Gewaltausübung gegenüber anderen Personen kommen zuletzt.

2002 wurde die Zahl der physischen Gewaltanwendungen gegen Mitschüler mit insgesamt 16 937 Fällen (50,2%) angegeben. Die Zahl der physischen Gewalthandlungen gegen Mitschüler war mit 12 560 Fällen bei den drei Schularten von Mittelschülern am häufigsten registriert worden. Die Oberschüler dagegen übten in 3 641 Fällen gegen ihre Mitschüler physische Gewalt aus. Mit 736 Fällen stellen die Grundschulen den geringsten Anteil (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Der Anteil der Sachbeschädigung an allen Schulen betrug 30,8% (10 400 Fälle), und damit nimmt er den zweiten Platz unter vier Gewaltformen ein. Registriert waren 8 692 Fälle an den Mittelschulen, 1 304 Fälle an den Oberschulen und 404 Fälle an den Grundschulen. Was die Quote der Erscheinungsformen angeht, war Sachbeschädigung an den Oberschulen mit 21,5% geringer als in den zwei anderen Schularten (29,0% an den Grundschulen und 33,1% an den Mittelschulen) (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Die physische Gewalt gegen Lehrer hatte einen Anteil 14,4% und fand in insgesamt 4 856 Fällen an allen Schularten statt. An den Mittelschulen wurde von Schülern in 3 957 Fällen physische Gewalt gegenüber Lehrer ausgeübt. An den Oberschulen waren es 715 Fälle und an den Grundschulen 184 Fälle (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Die physische Gewalt gegen andere Personen stellte einen Anteil 4,7% (die Gesamtzahl 1 572 Fälle) dar. Wie bei den anderen Gewaltformen war die Häufigkeit an den Mittelschulen am höchsten (1 086 Fälle). Danach folgten die Oberschulen (417 Fälle) und die Grundschulen (69 Fälle) (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

3.1.6 Alters- und Geschlechtstruktur

Die Zahl der gewalttätigen Schüler steigt in der Grund- sowie Mittelschule mit dem Alter. Hingegen sinkt sie in der Oberschule mit dem Alter. Diese Altersstruktur in Japan ähnelt der in Deutschland. Die Mehrheit der Täter in allen Schularten ist sowohl in Japan als auch in Deutschland überwiegend männlich.

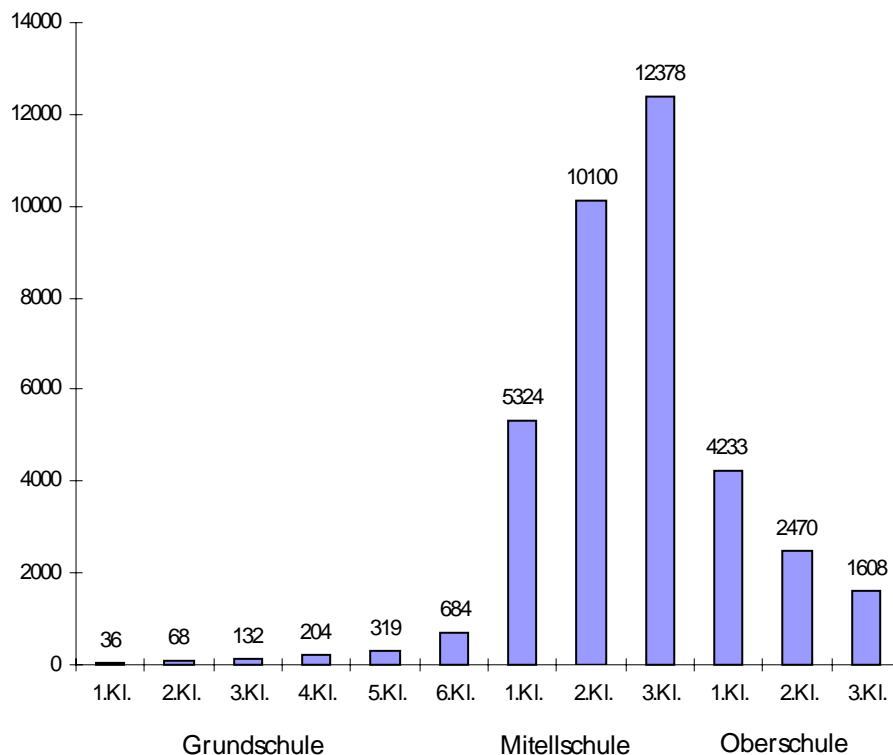


Abbildung 4 : Physische Gewalt und Vandalismus 2002 nach Klassenstufe – Zahl der tätlich gewordenen Schüler (Täter) -

Quelle : Angaben des Erziehungsministeriums. (Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

Nach der Statistik des Jahres 2002, nahm die Täterzahl von physischer Gewalt und Vandalismus an den Mittelschulen in Japan überragend zu. An zweiter Stelle kommen Schüler der Oberschulen. Die Zahl der gewalttätigen Schüler steigt sowohl an der Grundschule sowie der Mittelschule mit der Klassenstufe. Dagegen sinkt sie an der Oberschule mit der Höhe der Klassenstufe. 2002 wurden unter den Tätern der Mittelschule Schüler der 3. Klasse am häufigsten registriert. Mit 33,0% war es der größte Anteil unter allen Tätern. Danach folgten Mittelschüler

der 2. Klasse. Diese Entwicklungsform ließ sich tendenziell unverändert bestätigen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Die Konzentration der Gewalt in den Mittel- und Oberschulen (im Alter zwischen 12 – 17) weist darauf hin, dass das Gewaltproblem im Zusammenhang mit der Pubertät gesehen werden muss. Eine Studie in Bayern kommt zu dem Ergebnis, dass das Gewaltphänomen in der Altersgruppe der 14 - 17jährigen am häufigsten auftritt (vgl. Fuchs/Lamnek/Lueddke, 2001, S.111ff). Bei physischer Gewaltanwendung ist davon auszugehen, dass die gewalttätigen Handlungen mit dem Alter bis zur Frühadoleszenz zunimmt und dann mit dem Alter bis zur Spätadoleszenz abnimmt. Damit wird bestätigt, dass die Entwicklung der Gewaltaktivitäten an den Schulen sowohl in Deutschland und als auch in Japan altersstrukturelle Ähnlichkeiten aufweist.

Welche geschlechtliche Merkmale spielen bei der Gewalt eine Rolle? Die landesweite Statistik in Japan zeigt dabei einen großen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen auf. Die Mehrheit der Täter war 2002 dem Erziehungsministerium zufolge in allen Schularten überwiegend männlich. Sie betrug etwa 90%. An der Grundschule haben 2002 laut dieser Erhebung insgesamt 1 443 Schüler Gewalt angewendet. Darunter waren 1 322 Jungen und 121 Mädchen. An der Mittelschule waren es 24 868 Jungen und 2 934 Mädchen. An der Oberschule waren es 7 463 Jungen und 848 Mädchen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Auch viele Untersuchungen in Deutschland kommen zu dem Schluss, dass Jungen eher gewaltbereit sind als Mädchen (vgl. Schubarth, 2000, S.87). Nach der Studie in Bayern ist physische Gewaltanwendung bei den Jungen fast viermal höher als bei den Mädchen, Sachbeschädigung ist bei den Jungen etwa doppelt so hoch. (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke, 2001, S.110).

3.1.7 Waffenbesitz

Da sich Anfang 1998 Delikte mit dem Butterfly-Messer mehrfach hintereinander ereignet haben, hat in Japan große gesellschaftliche Aufmerksamkeit ausgelöst. Im Januar dieses Jahres hat in der Stadt

Kuroiso der Präfektur Tochigi ein Mittelschüler der 1. Klasse eine Lehrerin mit dem Butterfly-Messer getötet. Die Tatsache, dass die Englischlehrerin ihn wegen seiner verspäteten Rückkehr aus dem Gesundheitspflegeraum gerügt hatte, löste bei ihm Verärgerung aus. Im Februar des Jahres 1998 hat ein fünfzehnjähriger Mittelschüler der 3. Klasse einen Polizisten mit dem Butterfly-Messer angegriffen und dabei in die rechte Schulter gestochen. Der Schüler hat so getan, als ob er sich bei dem patrouillierenden Polizisten nach dem Weg erkundigen wollte. Sein Motiv war allerdings, dem Polizisten die Pistole zu entwenden. In diesem Jahr haben die Delikte mit dem Gebrauch von Messern bei noch nicht zwanzigjährigen Jugendlichen in Japan bei 376 Fällen gelegen (vgl. Keisatsucho (Nationales Polizeiamt), 1999).

Laut einer Umfrage tragen in Japan 2,7% der Mittelschüler und 1,9% der Oberschüler Messer mit sich, um sich selbst verteidigen zu können, oder um sich damit zu schmücken. Die Rate steigt danach bei den auffälligen Jugendlichen auf etwa 10% (vgl. Amt für Management und Koordination 1999). 16,2% der Jugendlichen sagen: „In meiner Umgebung gibt es ein paar Leute, die Messer tragen“ (vgl. Sorifu (Amt des Ministerpräsidenten), 1998).

1998 wurden in Japan 470 330 Gewehre registriert, die durch die Kommission für öffentliche Sicherheit genehmigt waren. Davon waren 90% Jagdflinten oder Luftgewehre. In diesem Jahr ereigneten sich 158 kriminelle Handlungen unter Zuhilfenahme eines Gewehrs. Nach Angaben der Polizei wurde 154 Mal von dieser Schusswaffe Gebrauch gemacht. Der beschriebene Schusswaffengebrauch wird hauptsächlich mit Gangsterbanden in Verbindung gebracht. Schüler spielen in diesem Fall eine untergeordnete Rolle. (vgl. Keisatsucho (Nationales Polizeiamt), 1999). Die Waffenkontrolle in Japan wird, abgesehen bei den gewalttätigen Organisationen, von der Polizei durchgeführt. Der Waffenbesitz hat in Japan ein völlig anderes gesetzliches Umfeld als in den USA. Infolgedessen wird in Japan bei Verbrechen eher ein Küchenmesser benutzt.

3.2 Jugendkultur und Gewalt: Motorradgangs

Motorradgangs mit ihrer Gruppenbildung stellen eine gewalttätige Jugendkultur in Japan dar. Diese Gruppen unterhalten eine Verbindung mit gewalttätigen Organisationen. Die Mitglieder des Motorradgangs sind überwiegend Männer im Alter von 16 bis 18 Jahren.

Motorradgangs in Japan versammeln sich meistens am Wochenende mit dem Auto oder Motorrad. Sie rasen in der Nacht in großen Gruppen demonstrativ durch Wohnviertel und ignorieren dabei Verkehrszeichen jeglicher Art. Dem National Polizeiamt zufolge beträgt die Zahl der Motorradgangs etwa 28 000 im ganzen Land. Darunter sind 75% Jugendliche unter 19 Jahren. Nach der Geschlechterstruktur sind die Mitglieder überwiegend Männer (95,5% Männer und 4,5% Frauen). Was den Berufsstand angeht, sind 18,1% der Mitglieder Schüler, 59,0% Berufstätige und 22,9% Arbeitslose. Tendenziell steigt die Quote der arbeitslosen Mitglieder. Betrachtet man die schulische Qualifikation, beträgt der Anteil der Absolventen der Mittelschule 38,9% und der der Oberschulabbrecher 36,7%. Insgesamt sind es über 70% (vgl. Keisatsucho (Nationales Polizeiamt), 1999).

Die Altersstruktur der Motorradbanden konzentriert sich auf das Alter zwischen 16 und 18 Jahren. Das heißt: Jedes Jahr kommen ungefähr 10 000 Sechzehnjährige zu den Mitgliedern. Sie gehören praktisch 3 oder 4 Jahre lang dieser Gruppe an. Der Ausstieg erfolgt etwa mit dem 20. Lebensjahr. Statistisch gesehen ist unter dieser Altersgruppe jeder 150. Jugendliche Mitglied einer Rockerbande (vgl. Keisatsucho (Nationales Polizeiamt), 1999).

Tendenziell finden jetzt eine Kleingruppierung und Brutalisierung der Gruppen statt. Sie bewaffnen sich vorwiegend mit Holzschwerter oder Baseballschläger und verüben Überfälle, die auch Tötungen nach sich ziehen können. Jedes Jahr werden wegen Verletzungen von Verkehrsgesetzen, Versammlungen mit Mordwaffen oder anderer Gewaltausübungen etwa 9 000 motorisierte Rocker verhaftet. Das heißt,

dass jedes Mitglied etwa drei Mal verhaftet wird (vgl. Keisatsucho (Nationales Polizeiamt), 1999).

Die Motorradbanden stehen im Kontakt mit gewalttätigen Organisationen. Über 40% der Motorradbanden bezahlen den Organisationen Schutzgeld. Außer den Motorradrowdys ist auch das Verhalten der Schaulustigen ein großes Problem. 1999 wurden 46 Schaulustigen (darunter 42 Jugendlichen) bei Motorradrasereien in der Stadt Himeji verhaftet. Sie haben die Motorradraser bejubelt, Molotowcocktails gegen die Polizei geworfen und mit Eisernrohren Polizeiwagen überfallen. Auch in Hokkaido, Aomori, Fukui, Hiroshima, Nagasaki haben Schaulustige zusammen mit den Motorradbandemitgliedern in der Nacht bei Zusammenkünften randaliert (vgl. Yomiurishinbun vom 4. 14 2001).

Sieht man die Altersstruktur der Motorradrowdys, scheint das Phänomen eine Übergangsphase zum Erwachsenwerden zu sein. Sie sind Außenseiter der Gesellschaft wie die Mitglieder der Gewaltorganisationen und gleichzeitig Gescheiterte des japanischen Schulsystems. Die meisten haben jedoch nicht vor, Mitglieder der Gewaltorganisationen zu werden. Sie treten meistens mit dem Alter von 20 Jahren aus der Bande aus. Diese Gewalterscheinung ist einer der Ausdrücke frustrierter Jugendlicher und scheint eine Art kultureller Bewegung in der Gesellschaft zu sein.

Anders als in Deutschland haben die Jugendbanden in Japan den Charakter des Rechtsradikalismus oder der Ausländerfeindlichkeit nicht. In Deutschland werden „Skinheads“ als eine Art Jugendkultur angesehen, die auch von gewalttätigen Handlungen begleitet wird. Der Anteil der Jugendlichen und Heranwachsenden ist in den gewaltbereiten rechtsextremistischen Szenen sehr groß. Der Bericht vom Bundesamt für Verfassungsschutz aber sieht in den gewaltbereiten rechtsextremistischen Jugendlichen nicht fest systematische Ideologie und verleugnet somit eine starke Verbindung zwischen diesen Jugendlichen und den Neonazis. Dem Bericht zufolge ist zu beobachten, dass ein Teil der Jugendlichen diese Jugendbewegung verwendet, um ihre Existenz zum Ausdruck zu bringen und gegen die Erwachsenengesellschaft zu protestieren. Daher spielen das Aussehen und die Musik eine große Rolle. Der Bericht weist ferner darauf hin, dass die gewaltbreiten rechtsextremistischen Jugendlichen meist nicht

strukturiert und lediglich regional aktiv sind (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz, 2000).

Hier können wir klare kulturelle Unterschiede trotz der Analogien in der gewaltbereiten Jugendkultur in den beiden Ländern erkennen. So artet die Frustration der Jugendlichen gegenüber der Erwachsenenwelt sowohl in Japan als auch in Deutschland zunehmend vergleichbar in Gewalt aus.

3.3 Schikanen

3.3.1 Auftreten von Schikane

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Schikane eine besondere Ausprägungsform der Aggression verwendet, die sowohl physische als auch psychische aggressive Handlungen gegen Person umfasst und fortwährendes Drangsalieren in einem asymmetrischen Verhältnis der Macht darstellt (im Sinne von Olweus, vgl. Kap. 1.).

3.3.2 Fallbeispiel

Der folgende Text wurde 1998 von einem ehemaligen Schikaneopfer in einem Bürgerforum der Präfektur Niigata vorgetragen.

Schikanen haben bei der Grundschule der 5. Klasse begonnen.

„Als ich Grundschüler der unteren Klassenstufen war, wollte ich etwas auffallend sein. Andererseits hatte ich eine kleinherzige Eigenschaft. Da ich ein bisschen dick war und nicht so schnell laufen konnte, waren Leichtathletik oder Geräteturnen besonders schwer für mich. Deswegen konnte ich nicht aktiv Sport treibende Gruppe eintreten und habe mit meinen Mitschülern immer außerhalb dieser Gruppe gespielt. Allerdings bin ich nie zahm gewesen. Wenn wir alle Baseball gespielt haben, habe ich dann und wann die Führung übernommen. Dabei habe ich mich amüsiert.

Als ich Grundschüler der 5. Klasse war, haben die Schikanen begonnen. Während der Mittagspause habe ich oft auf dem Sportplatz gespielt. Dabei wurde ich manchmal mit dem Ball geschlagen und geneckt. Eines Tages haben die Mitglieder der im Klassenzimmer mich belästigenden Gruppe auf dem Sportplatz nacheinander mit dem Ball beworfen. An diesem Tag bin ich vor Wut explodiert und habe mich endlich aufgelehnt. „Es tut weh. Hör auf!“ Das war der Anfang von Schikanen. Seit nächstem Tag wurde ich fast jeden Tag durch Wort und Gewalt schikaniert. Im Unterricht wurden gegen mich Splitter von Radiergummi geworfen. Wenn ich

morgens in die Schule kam, gab es Reißzwecken an der Rückenlehne meines Stuhls. Die überschütteten Worte waren: „Idiot!“ „Stirb!“ „Dicker!“ Immer wieder diese Worte. Die Gegner verbreiten sich als Gruppe. Schließlich sind sogar die bisher mit mir gespielten Mitschüler Gegner geworden und haben mich nie angesprochen. Wenn ich „Morgen“ sage, ignorieren sie es. Spreche ich jemanden an: „Spielen wir heute?“ „ nnn, bisschen.“ Als ich sie angesprochen habe, haben alle mich fluchtartig verlassen. Sie wurden wegen der Stärke der Gegner besiegt und sind gehorsam geworden. Ich hatte keine Freunde mehr. Das war hart. Ich habe gedacht, dass ich mich mit meinen Eltern besprechen sollte. Aber da ich nicht wollte, dass sich die Schikanen noch ausweiten, hatte ich keine Lust, es zu tun.“

Misstrauen gegen Lehrer:

„Da ich dachte, dass mein Lehrer etwas für mich tun kann, bin ich zu ihm gegangen, um mich beraten zu lassen. Doch das war der Fehler. Der Lehrer hat bei der Morgenversammlung vom nächsten Tag nur leicht erwähnt: „Ich habe gehört, dass ein Schüler schikaniert worden ist. Hörst damit auf!“ Es hat sich danach nichts getan. Das hat mich geärgert. Was geschehen kann, wenn so etwas gesagt wurde? Ich bin in eine Situation geraten, dass ich den Ärger der Gegner in Kauf nehmen musste. „Du hast uns beim Lehrer verraten. Sei nicht so frech!“ Die Schikanen sind weiter eskaliert.

Folgende Situation, in einem Gymnastikunterricht, bei einem Wettbewerb mit den Hürden. Ich habe mich angestrengt, weil der Lehrer gesagt hat, dass es reicht, wenn man über alles springt und das Ziel erreicht. Allerdings hat nur mich der Lehrer zu der Wiederholung angewiesen. Es gab so wohl Schüler, die langsamer als ich gelaufen sind, als auch die, die Hürden umgestoßen haben. Wieso nur ich von vorn anfangen musste, habe ich nicht verstanden. Nach einigen Tagen habe ich den Lehrer noch ein Mal um Rat gebeten. Doch der Lehrer hat nun mühsam gesagt, „Du bist auch schuldig“ – er hat dabei ärgerlich ausgesehen. Seither hat er mich nicht mehr angesprochen. Ich konnte das nur als eine Schikane vom Lehrer ansehen. Ich war verzweifelt. Ich habe keine Freunde. Auf den Lehrer kann ich mich nicht verlassen. Ich wurde so wohl vom Lehrer als auch von den Freunden aufgegeben. Ich hatte nichts und war in der Schule immer allein. Das hat ungefähr ein Jahr gedauert.

Etwa Ende der 6. Klasse sind die Schikanen erst zum Ende gekommen. Aber ich kann nicht erlauben, was ich getan wurde“.

Das dritte Semester der Mittelschule der 1. Klasse: Wieder begannen die Schikanen

„Beim Eintritt in die Mittelschule habe ich mich entschieden, Freundschaft zu schließen. Ich wollte von den unangenehmen Erinnerungen in der Grundschulzeit befreit werden. Ich wollte das nie mehr erleben. Da Schüler in die Mittelschule auch aus anderen Schulen kommen, hatte ich die Chance, mich mit den Schülern zu befreunden. Ich bin in den Basketballklub eingetreten und hatte dort viele Freunde. Ich konnte auch in der Klasse Freunde gewinnen. Es war möglich, mit den Mädchen zu sprechen, mit denen ich in der Grundschulzeit nie sprechen konnte. Wie schön Schule ist, hatte ich gedacht. Jedoch habe ich Angst. „Tun die nichts, die mich in der

Grundschulzeit schikaniert haben? Schikanieren sie mich wieder?“ Aber weil es jetzt schön war, habe ich mich entschieden, es zu vergessen. Ich habe gedacht, dass ich meine jetzigen Freunde wichtig behandeln sollte, und dass ich so tun muss, dass keine Abneigung gegen mich entsteht. Ich habe dann an mich appelliert, über alles zu reden. Fernsehen, Musik, Lehrer. Allen Gesprächsthemen bin ich gefolgt. Da ich Musik mag, habe ich früh mit der Gitarre angefangen. Das habe ich meinen Freunden beigebracht. Dennoch habe ich befürchtet, allein gelassen zu werden. Weil ich es befürchtet habe, habe ich versucht, mich größer aussehen zu lassen. Aber das Gegenteil ist passiert.

Das dritte Semester der 1. Klasse. Ich habe mich mit einem Freund, der Musik mag, über meinen Lieblingsmusiker verbal auseinandergesetzt. Weil ich das nur als einen gelegentlichen Streit angesehen hatte, bin ich bald zu ihm gegangen, um mich zu entschuldigen. Trotzdem hat er mir nicht verziehen. „Ich war schuldig. Verzeihen!“ „weiß ich nicht.“ Obwohl ich mich wiederholt entschuldigt habe, hat er mir nicht verziehen. Eine schlimme Vorahnung. Nach zwei, drei Tagen habe ich ein Gerücht gehört, dass ein Schüler seiner Umgebung sagt: „Er sollte sterben.“ Dieses Gerücht hat sich augenblicklich verbreitet. Meine Gegner bildeten außerdem eine Gruppe. „Er ist anmaßend“ „Er soll schon zu der Grundschulzeit schikaniert worden sein.“ Meine Schwäche wird ausgenutzt, ich kann davon nicht mehr abhalten. Ach, schon wieder! Ich konnte mir klar vorstellen, was danach passieren wird. Ich bin völlig in Verzweiflung geraten.“

Die 2. Klasse der Mittelschule Die Schikanen eskalierten

„Als ich Schüler der 2. Klasse geworden ist, haben sich die Ignoranz und Belästigungen vermehrt. Wenn ich im Klassenraum mit meinem Nachbarn redete, hörte ich, „Wieso spricht er mit dem?“ „Ignorieren wir den gemeinsam.“ Solche Gespräche von hinten des Klassenraums waren deutlich zu hören. Ging ich im Gang, wurde mir absichtlich ein Stoß gegeben. An der Anschlagtafel neben dem Wandtafel war ein Gesamtklassenfoto ausgehängt. Als ich es mir genau angesehen habe, war mein Gesicht im Foto, weil mit dem Reißnagel ein Loch gebohrt war, nicht zu erkennen. Es war schon wieder gewöhnlich, schikaniert zu werden. Auch bei der Wahl in der Klasse für die Mitglieder des Schülerausschusses wurde mein Name auf die Liste als Mitglied der Anfeuerungsgruppe eingetragen. Sicher ist, dass jemand willkürlich meinen Namen geschrieben hatte. Die Anfeuerungsgruppemitglieder sind die unbeliebtesten Rollen. Sie müssen nicht laut beistehenden Schülern Warnungen oder Strafen geben. Freilich ist es nicht ausgeschlossen, dass ich den jetzt mich schikanierenden Schülern die Warnung geben muss. Gebe ich eine Warnung, ist es sicher, dass mir später von ihnen vergeltet wird. So dachte ich, dann hat es mir kalt über den Rücken gelaufen. Das ist wie das, als ob ich mich selbst darum bitten würde, mich zu schikanieren. Alles ist fertig. Ich hatte nichts anders, als ich verzichte.“

Noch jetzt spüre ich die Seelenverletzung:

„Dann hat sich dieser Vorfall ereignet. Anfang Mai an einem Tag. Nach der Schule haben wir eine Anfeuerungsübung der ganzen Schule beendet. Als ich vorbereitete, für meinen Klub in meinen Klassenraum zurückzukommen, wurde mein Tisch und dann ich von etwa zehn Schülern umgeben. Endlich ist er gekommen. Ich bin gefasst auf den Tod zu meinem Tisch gegangen. „Was tust du dich so groß? Das macht Ärger!“ „Komm zum Klo!“ „Erledigen wir den.“ Alle sagen vielerlei. Während ich mich gestellt habe, als ob ich es nicht hören würde, und ich mich auf meinen Klub vorbereitet habe, haben sie sich mir genähert. Als ich meine Lehrbücher in die Tasche stecken wollte, ist meine Hand gerutscht und hat gegen einen gegenüber mir stehenden Schüler gestoßen. Zitternd habe ich mich entschuldigt. In diesem Moment, „O weh! Mensch!“ Rechts, links, rechts. Ich wurde drei Mal kräftig ins Gesicht geschlagen. Das Blut ist aus der Nase geflogen, und vor meinen Augen ist mir vollkommen weiß geworden, danach bin ich auf den Boden gefallen. Ich höre das Gelächter. „Nein! Nicht mehr!“ „Wieso muss ich Derartiges erleben?“ Unbemerkt sind Tränen geflossen. „Wein nicht! Du hast nämlich zuerst einen Remperei angefangen.“ Ich konnte kein Wort zurückgeben. Nach einer Weile sind alle weggegangen. Als ich an diesem Tag ins Krankenhaus gegangen bin, ist es klar geworden, dass mir die Knochen gebrochen wurden. Jedoch war für mich die Verletzung egal. „Ich möchte sterben“ habe ich damals nur so gedacht.

Die Belästigungen haben etwa ein halbes Jahr gedauert und allmählich nachgelassen. Meine Seelenverletzung von den Schikanen ist bis heute nicht verschwunden.“

(vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000b, S.72f)

3.3.3 Entwicklung

Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts berichteten die Medien über Randalen, physische Gewalt gegen Lehrer oder Schikanen von Schülern. Anfang der 1980er Jahre erreichten physische Gewalt und Vandalismus in den Schulen einen Höhepunkt. Während physische Gewalt und Vandalismus Mitte der 1980er Jahre durch die Gegenmaßnahmen abnahmen, erreichte jedoch die Registrierung der Schikanenfälle in den japanischen Schulen einen Höhepunkt. 1985 ereigneten sich in Japan sechs Selbstmorde von Mittelschülern, deren Ursache Schikanen waren. Diese Ereignisse erschütterten das ganze Land. Aus diesem Grund hat das Erziehungsministerium überstürzt eine Erhebung im ganzen Land vorgenommen. Danach gab es in diesem Jahre in einem Zeitraum vom 1.

April bis zum 31. Oktober über 155 000 Fälle von Schikanen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

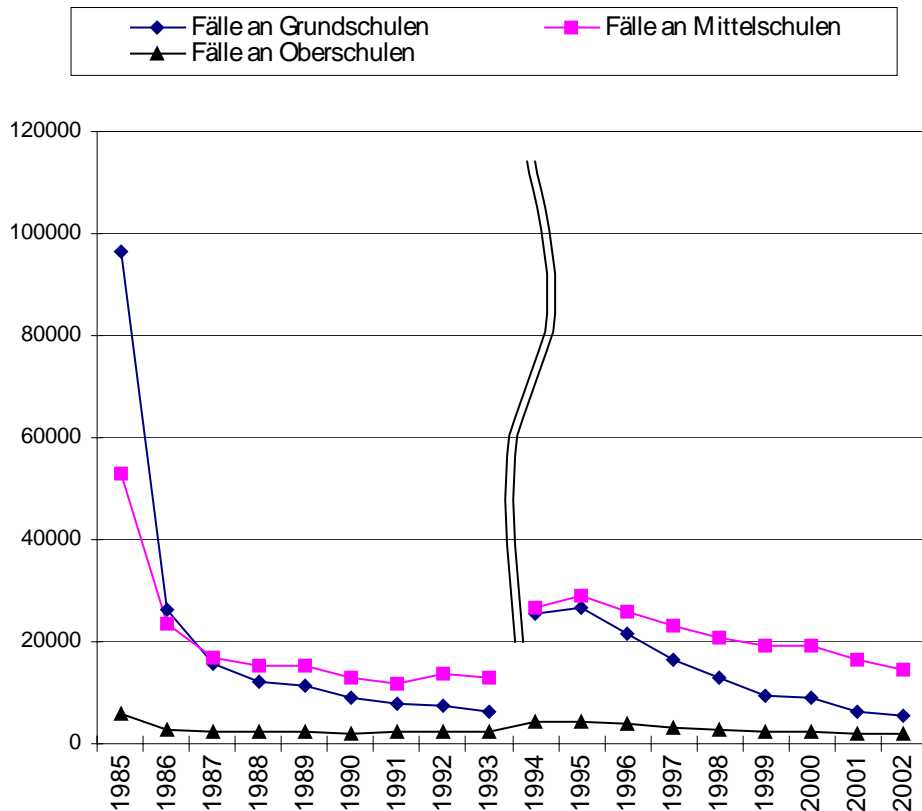


Abbildung 5: Schikane an japanischen Schulen 1985 – 2002

- den Schulbehörden gemeldete Fälle -

Anmerkung : Die Zahlen für 1985 wurden für einen nur siebenmonatigen Zeitraum erhoben.

Quelle : Eigene Bearbeitung nach Angaben des japanischen Erziehungsministeriums (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

Am 2. Januar 1986 hat ein Tokioter Mittelschüler Selbstmord begangen. In einem Abschiedsbrief hat er als Grund für seinen Selbstmord angegeben, dass er durch die Schikanen seiner Mitschüler zutiefst gequält wurde, und dass er keine andere Wahl mehr hatte, als sich das Leben zu nehmen. Bei der polizeilichen Ermittlung wurde die Teilnahme eines Lehrers an den Schikanen in Form eines Trauerfeierspiels für diesen Schüler aufgedeckt. Dass auch der Lehrer an den Schikanen beteiligt war, hat die Komplexität der Schikaneproblematik gezeigt.

Dieser Zustand der Schikanen an den Schulen Japans wurde damals als ein erhebliches gesellschaftliches Problem angesehen. Die japanischen Zeitungen riefen Schüler dazu auf: „Bring dich nicht um!“ Eine Notkommission wurde unter dem Erziehungsministerium eingerichtet. Das Erziehungsministerium sowie andere Erziehungsverwaltungsorgane stellten Untersuchungen an, machten Appelle, Vorschläge und Mitteilungen über Maßnahmen gegen die Schikanen. Zahlreiche Bücher über Schikanen erschienen. Auf Grund schnell getroffener Gegenmaßnahmen reduzierte sich 1986 die Zahl der Schikanen im Vergleich zum Vorjahr auf ein Drittel (52 610 Fälle) (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Zwar hat die Entwicklung danach statistisch ein Plateau dargestellt. Selbstmorde wegen Schikanen sind jedoch immer noch zu beobachten. Im Januar 1993 wurde ein Mittelschüler der 1. Klasse in einem Raum der Schulturnhalle der Stadt Schinjyo als Leiche aufgefunden, um die eine Turnmatte gewickelt war. Es wird vermutet, dass das Opfer von seinen Mitschülern durch die Schikanen in den Tod getrieben worden ist. Ferner hat sich im Mai dieses Jahres ein Mittelschüler der Stadt Fukuoka an einem Mast vor seinem Hause erhängt. Hintergrund war die Tatsache, dass er Schikanen ausgesetzt war.

1994 hat das Erziehungsministerium die Methode der Zählung geändert. Dem Ergebnis dieser Statistik zufolge stellte die Gesamtzahl der schulischen Schikanenfälle im Jahre 1995 einen Höhepunkt dar. 1996 zeigte eine Kommission im Erziehungsministerium in ihrem Bericht auf, dass Schikanen in allen Schulen und bei allen Schülern stattfinden können.

3.3.4 Ausmaß

Schikanen sind am häufigsten in den Mittelschulen zu beobachten. Grundschulen stehen zahlenmäßig an zweiter Stelle.

In den Auszeichnungen des Erziehungsministeriums wird die Gesamtzahl der Schikanen in den japanischen Schulen im Jahre 2002 mit 22 205 Fällen angegeben. An 19,5 % aller Schulen wurden Schikanen verübt. Am

häufigsten ist es an Mittelschulen vorgekommen (14 582 Fälle), es folgen Grundschulen (5 659 Fälle), Oberschulen (1 006 Fälle) sowie Sonderschulen (78 Fälle). Diese Tendenz kann man auch in den Statistiken der betroffenen Schulen bestätigt finden. Es gab insgesamt 7 599 Schulen, an denen Schikanen vorgekommen sind. Unter den betroffenen Schulen waren 3 852 Mittelschulen, 2 675 Grundschulen, 1 029 Oberschulen und 43 Sonderschulen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Da seit 1996 das Erziehungsministerium das Verfahren der Zählung geändert hat, sind die neuen Daten mit älteren Daten nicht einfach zu vergleichen. Festzuhalten ist jedoch, dass die Zahl der Schikanen an den Mittelschulen tendenziell höher als an den Grundschulen ist. Dabei ist die Tatsache in Betracht zu ziehen, dass die japanische Grundschule sechs Jahre dauert, während die Mittelschule drei Schuljahre umfasst. Wie bei dem Ausmaß der physischen Gewalt und Vandalismus an den Schulen konzentrieren sich die Schikanen auch hier in den Mittelschulen. Vergleicht man die Quote der betroffenen Schulen unter allen Schulen, ist diese Tendenz auch zu bestätigen. Im Jahre 2002 sind die Schikanen an 37,1% aller Mittelschulen vorgekommen, während sie an 11,4% aller Grundschulen stattgefunden haben. Im Vergleich dazu sind sie an 24,7% aller Oberschulen und an 4,6% Sonderschulen verübt worden. (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Die Erhebungen über Schikanen vom Erziehungsministerium basieren auf Beobachtungen von Lehrern. Morita u.a. führte die erste repräsentative Studie über Schikanen an japanischen Schulen durch. Diese Studie lieferte Daten aus der Sicht der Schüler. Danach geben 13,9% der befragten Schüler von der 5. Klasse der Grundschule bis zur 3. Klasse der Mittelschule an, dass sie während des 2. Trimesters im Jahre 1996 schikaniert wurden. 17,0% der Schüler geben zudem an, dass sie während dieser Zeit selbst jemanden schikaniert haben (vgl. Morita u.a., 2000, S.18).

Vergleicht man das Ausmaß zwischen physischer Gewalt sowie Vandalismus und Schikanen, so wird deutlich: Schikanen werden von

Schülern in Japan weitaus mehr als physische Gewalt oder Vandalismus verübt.

3.3.5 Erscheinungsformen

Schikanen sind von wiederholter oder über längeren Zeitraum andauernder negativer Handlungen gekennzeichnet. Dabei gibt es verschiedene Erscheinungsformen. Was die Erscheinungsformen der Schikanen in Japan anbelangt, werden Schikanenhandlungen in Form von Necken am häufigsten und überwiegend kollektiv ausgeübt. Der Ort der Schikanentaten ist meistens der Klassenraum.

Vergleicht man die Erscheinungsformen der Schikanen, stellte 2002 nach der Untersuchung vom Erziehungsministerium die Form „Spaß mit Mitschülern treiben oder necken“ mit 31,6% den größten Anteil dar. Danach folgten „verbale Drohung“ 17,9%. „physische Gewalt“ 14,9%, „Ausgrenzen“ 14,2%, „persönliche Gegenstände verstecken“ 7,6%, „Ignorieren“ 5,2%, „Erpressung“ 2,2%, „Spott in Verbindung mit Aufdrängen von Gefälligkeiten“ 1,3% (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Die Studie von Morita u.a. kommt zu folgenden Ergebnissen: Etwa sechs Zehntel der schikanierten Schüler waren während des 2. Trimesters im Jahre 1996 nur ein oder zwei Mal Schikaneopfer. Demgegenüber geben etwa 30% der schikanierten Schüler an, dass sie während dieser Zeit mindestens mehr als ein Mal pro Woche schikaniert wurden (vgl. Morita u.a., 2000, S.26).

Nach den Angaben der befragten Schüler der Moritas Studie betragen die von einem einzelnen Schüler verübten Schikanen etwa 20% aller Schikanen. Dagegen liegen die kollektiven Schikanen bei ungefähr 80%. Etwa 10% der kollektiven Schikanen dauern über ein Jahr (vgl. Morita u.a., 2000, S.40).

Der Tatort der Schikanen ist nach Morita et al. überwiegend der Klassenraum (74,9%). Es folgen Gang oder Treppe (29,7%), Ort der Clubaktivitäten (16,2%), Schulhof (12,3%), Turnhalle oder Aula (9,9%),

Platz vor Schuhfächern (7,6%), Toilette (5,4%), Ort hinter dem Schulgebäude (2,2%) und außerschulischer Bereich (9,0%) (vgl. Morita u.a., 2000, S.42).

Die Schikanetäter sind vornehmlich Mitschüler der gleichen Klasse (80,1%). Das heißt, in Japan kommen Schikanen überwiegend im engeren Kreis der Schüler vor (vgl. Morita et al. 2000 S.46). Etwa 50% der Schikanetäter geben an, dass sie mit den Opferschülern vor den Schikanen oft gespielt und auch gesprochen haben (vgl. Morita u.a., 2000, S.52).

3.3.6 Altersstruktur der beteiligten Schüler

Vergleicht man das Alter, so stellt nach der Registrierung des Erziehungsministeriums die Zahl der Schikanen in Japan an der 1. Klasse der Mittelschule den größten Anteil dar. Schikanen werden von Schülern in der Pubertät am häufigsten verübt. Wissenschaftler verweisen zudem darauf, dass Schikanentaten in den Mittelschulen qualitativ intensiver sind als in den Grundschulen.

Im Jahre 2002 betrug die Zahl der Schikanen an der 1. Klasse der Mittelschule 6 777 Fälle (Opfer), und damit entsprach es etwa 31% aller Schikanen. Die zweitgrößte Zahl gab es an der 2. Klasse der Mittelschule (5 299 Fälle). Danach folgten die Schikanen an der 3. Klasse der Mittelschule (2 486 Fälle). Die viertgrößte Anzahl (1 685 Fälle) wurden an der 6. Klasse der Grundschule registriert. Die Schikanen häufen sich an der Grundschule mit dem Alter. Hingegen nehmen sie an der Mittel- und Oberschule mit dem Alter ab (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

Wie in der Erhebung über physische Gewalt und Vandalismus aufgezeigt wird, konzentrieren sich die Schikanen von den japanischen Schülern in den Mittelschulen. Es ist eindeutig festzustellen, dass in Japan die Mittelschule und somit das Alter der 13 – 15jährigen das Hauptfeld der schulischen Gewaltaktivitäten darstellt. Das bedeutet, Schikanen werden von den Schülern in der Pubertät am häufigsten verübt.

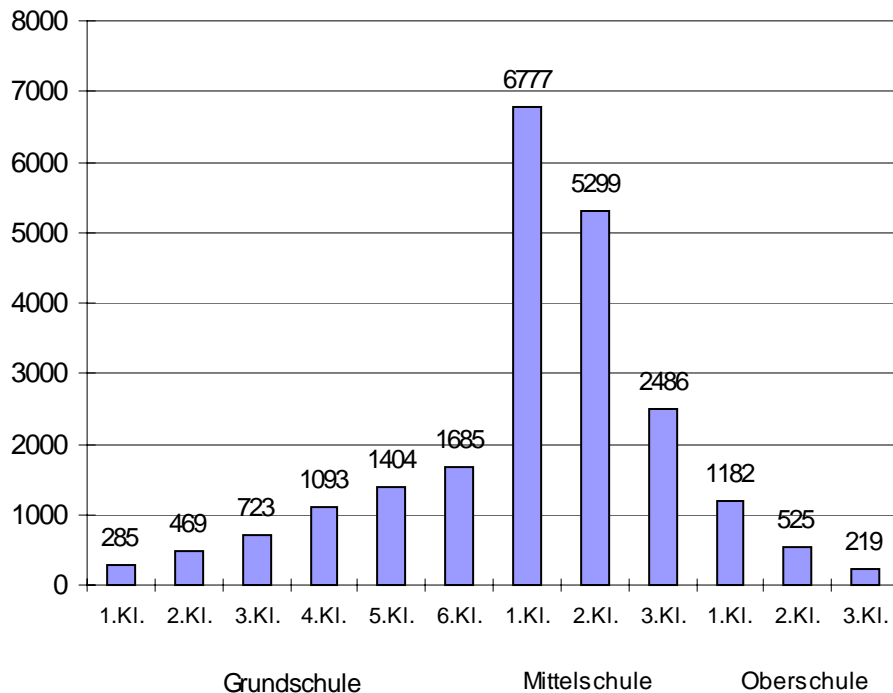


Abbildung 6: Schikane-Fälle 2002 nach Klassenstufe
 Quelle : Angaben des Erziehungsministeriums (Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

Auffallend ist in den Erhebungen vom japanischen Erziehungsministerium, dass sich die Schikanefälle von der 6. Klasse der Grundschule bis zur 1. Klasse der Mittelschule drastisch erhöht, und dass sich die Zahl der Schikane Täter von der 3. Klasse der Mittelschule auf die 1. Klasse der Oberschule drastisch verringert.

Anders als die Registrierung des Erziehungsministeriums ist nach der Schülerbefragung von Morita u.a. die Quote der schikanierenden sowie schikanierten Schüler in der Grundschule höher als in der Mittelschule. Diese Studie weist jedoch auch darauf hin, dass die Schikane in der Mittelschule qualitativ intensiver als in der Grundschule sind (vgl. Morita u.a., 2000, S.22f).

3.3.7 Geschlechtsstruktur der beteiligten Schüler

In den japanischen Grund- und Mittelschulen sind Differenzierungen der Schikaneopfer nach der Geschlechtszugehörigkeit nicht deutlich. In den

Oberschulen dagegen sind Mädchen häufiger Opfer als Jungen. In der Täterrolle verüben japanische Mädchen Ausgrenzen als die häufigste Schikanenmethode.

Die Schikanen kommen unter dem Aspekt der Geschlechter an der Oberschule bei den Jungen häufiger als bei den Mädchen vor. Nach der Erhebung vom Erziehungsministerium waren 2002 in allen Klassenstufen an der Oberschule insgesamt 1 250 Jungen und 656 Mädchen Schikaneopfer. An der Grund- und Mittelschule bestehen hingegen weniger gravierende Differenzierungen der Schikaneopfer nach der Geschlechtszugehörigkeit. Die Opferzahl wurde an der Grundschule bei den Jungen 2 824 und bei den Mädchen 2 835, an der Mittelschule bei den Jungen 7 970 und bei den Mädchen 6 592 angegeben. An der Grundschule verringert sich der Geschlechtunterschied der Opferzahl nach Klassenstufen. In der 5. und 6. Klasse der Grundschule ist die Opferzahl bei Mädchen höher als bei Jungen. Die Opferzahl betrug in der 5. Klasse der Grundschule bei den Jungen 674 und bei den Mädchen 730, in der 6. Klasse der Grundschule bei den Jungen 741 und bei den Mädchen 944, während sie zum Beispiel in der 1. Klasse der Grundschule bei den Jungen mit 162 und bei den Mädchen mit 123 angegeben wurde. An der Mittelschule vergrößert sich hingegen der Geschlechtunterschied der Opferzahl nach Klassenstufen. Die Zahl der Opfer an der Mittelschule betrug in der 1. Klasse bei den Jungen 3 524 und bei den Mädchen 3 253, in der 2. Klasse bei den Jungen 2 990 und bei den Mädchen 2 309, in der 3. Klasse bei den Jungen 1 456 und bei den Mädchen 1 032 (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Diese hohe Beteiligung an Schikanen japanischer Mädchen wird durch eine Umfrage des Staatserziehungsinstituts ebenfalls bestätigt. Wie bei der Erhebung vom Erziehungsministerium war in dieser Untersuchung die Täterzahl der Mädchen bei den physischen Gewaltausübungen sowie Sachbeschädigungen geringer als bei den Jungen. Was Ausgrenzen, Ignorieren und üble Nachreden anbelangt, war jedoch die Quote bei den Mädchen höher als bei den Jungen. (vgl. Kokuritsu kyoikuseisaku kenkyujo (Staatliches Institut für Bildungspolitik), 2001, S.8ff)

Taki weist als Autor dieser Untersuchung darauf hin, dass in Japan das Ausgrenzen von der Gruppe die am häufigsten angewandte Methode von Schikanen ist, und dass generell die Mädchen mehr als die Jungen diese Form von Schikanen anwenden (vgl. Kokuritsu kyoikuseisaku kenkyujo (Staatliches Institut für Bildungspolitik), 2001, S.9). Im Vergleich zu einer Untersuchung, die in Australien mit einer vergleichbaren Forschungsmethode durchgeführt wurde, kommt Taki zu einem ähnlichen Ergebnis. Nach der Umfrage in Australien ist die Quote der Täter sowohl nach den direkten Gewaltaktivitäten als auch nach den indirekten Gewaltaktivitäten bei den Jungen höher als bei den Mädchen (vgl. Kokuritsu kyoikuseisaku kenkyujo (Staatliches Institut für Bildungspolitik), 2001, S.9f).

3.4 Schulverweigerung

3.4.1 Auftreten von Schulverweigerung

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Schulverweigerung als ein sowohl soziales als auch psychogenes Syndrom des Fernbleibens von der Schule verstanden (vgl. Kap. 1.).

3.4.2 Fallbeispiel

Dieses Fallbeispiel ist aus einem Artikel rekonstruiert, der 1997 als eine Serie in der Zeitung „Niigatanippo“ fortdauernd veröffentlicht wurde.

In dem Fallbeispiel handelt es sich um ein Mädchen, zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt. Es konnte etwa 2 Jahre nicht in die Mittelschule gehen. Die Mittelschule befindet sich in der Präfektur Niigata.

Die Schulverweigerung des Mädchens begann im Herbst des 1. Jahrs der Mittelschule. Es gab schon bald nach dem Mittelschuleintritt Anzeichen dafür. An einem Tag im Mai ist das Mädchen von einem Haarsalon nach Hause zurückgekommen, ohne sich Haare schneiden zu lassen. Die Haare waren nämlich ausgefallen. Das Mädchen sagt, „Seit die Haare ausgefallen sind, konnte ich mich auf den Unterricht nicht konzentrieren. Auch der Magen hat mir weh getan. Was mein Lehrer gesagt hat, ist oben an meinem Kopf vorbeigegangen, und nur

über diese Sachen habe ich nachgedacht.“ Sie erklärt, sie sei ein Typ, der sich quälen. Mein Herz sei voll von Ängsten vor der Zukunft gewesen, und wenn dieser Gedankenkreislauf die Grenze erreiche, reagiere der Körper darauf. Sie sagt, es habe keine Schikane gegeben. Sie habe gute Freundinnen gehabt, so das Mädchen. Aber die Prüfungen seien hart gewesen. Dadurch sei sie in die Ecke getrieben worden. Vor allem ein monatlicher Grundtest sei unangenehm gewesen. Zwei Lehrfächer in Englisch, Mathematik und Japanisch wurden geprüft. Über 80 Punkten (insgesamt 100 Punkte) war er bestanden. Wenn es darunter war, musste man es wiederholen.

Am Morgen eines Tages war das Kopfkissen von den ausgefallenen Haaren schwarz bedeckt. Seither hat sie die Lust verloren, in die Schule zu gehen. Seit sie nicht in die Schule gegangen ist, hat fast jeden Morgen ein Streit stattgefunden. Sie habe gedacht, dass sie in die Schule gehen sollte, aber ihr Körper lehnte es ab. Die Mutter (39 Jahre alt) tadelt, „Du hast mir gestern versprochen, dass du morgen in die Schule gehst.“ Die Tochter antwortet, „Morgen gehe ich wirklich.“ Die Mutter erinnerte sich daran, dass sie gedacht hat, „Wieso mein Kind?“ Sie habe wie andere Eltern zweifellos geglaubt, dass Kind in die Grund- und Mittelschule geht und dann eventuell weiter durch die Oberschule und Universität Schulkarriere macht. „Für meine Tochter war es vielleicht hart“, sagt die Mutter, „Wer meine Tochter angetrieben hat, war ich. Es bleibt mir noch die Reue.“

Der Vater ist Angestellter, die Mutter ist Hausfrau. Die Urgroßmutter und Großeltern wohnen auch im Haus. Das Mädchen war bei der Geburt sehr klein. Es hatte Asthma. Die Tochter ist in eine kleine Grundschule mit Freude gegangen, dessen Jahrgang nur 30 Schüler hatte. Obwohl sie Asthma hatte, hat sie im Gymnastikunterricht nicht gefehlt. Im Skiunterricht hat sie wiederholt herausfordert. Auch die Hausaufgaben hat sie fleißig bis zum Ende durchgemacht. Die Mutter sagt, „Ich habe mir nie vorgestellt, dass meine Tochter eine Schulverweigerin ist.“ Deswegen habe sie nur gedacht, die Tochter in die Schule gehen zu lassen. Sie hat eine Freundin darum gebeten, ihre Tochter frühmorgens abzuholen. Aber es hat nicht geklappt. Sowohl die Mutter als auch die Tochter haben die Tage entmutigend verbracht. Das Mädchen: „Ich muss in die Schule gehen, ich muss in die Schule gehen, habe ich ständig gedacht. Es gab eine Oberschule, die ich besuchen wollte, und der Club, der nur wenige Mitglieder hatte, hat mir am Herzen gelegen. Ich muss heute in die Schule gehen, habe ich gedacht. Meine Freundin kommt, mich abzuholen. „Ja muss ich gehen“, denke ich, aber ich kann nicht gehen.“ Der Zustand war schwer. Das Mädchen konnte zum Beispiel trotz festen Willens beim Einkaufen nicht aus dem Auto aussteigen. Beim Schlafen hat es nicht den Pyjama, sondern normales Kleid angehabt. Viele Nächte hat es weinend verbracht.

Das Mädchen erinnert sich, „Es war der Herbst der 2. Klasse in der Mittelschule, dass die Mutter nicht mehr gesagt hat, „Geh in die Schule!“ Sie hat es nicht mehr gesagt und nicht versucht, mich in die Schule gehen zu lassen.“ Die Mutter: „Mir war nicht bewusst, dass

ich mich ändern soll.“ Aber sie ist so geworden, denken zu können, „Nicht vorne sehen und auch nicht hinter zurücksehen. So möchte die Tochter und auch ich leben.“ Sie habe die wirkliche Tochter akzeptiert, wie sie wirklich so sei. Die Tochter hat gebeten, „Mutter, ich will ein Kleid,“ und sie hat gefordert, „Jetzt, dringend!“ Für die Mutter sei diese egoistische Bitte ein Signal gewesen, dass die Tochter akzeptiert werden möchte. Sofort sei sie kaufen gegangen, und sie habe sich auch nicht verweigert, nach Tokio zu fahren. Die Mutter sei wiederholt mit der Tochter lange Zeit spazieren gefahren. Nach etwa anderthalb Jahren hat die Mutter gehört, dass eine Free Schule im April eröffnet wird. Als sie mit der Tochter darüber besprochen hat, hat die Tochter gesagt, dass sie in diese Schule für die schulverweigernden Kinder gehen will. Die Schule war ein Internat und hatte 9 schulverweigernde Kinder. Darunter gab es 3 Mädchen der 3. Klasse der Mittelschule. Sie waren immer zusammen. Nach dem Mädchen sei das Plaudern zwar amüsant gewesen, aber nach und nach habe sie die Zeit des Zusammenseins schwer gespürt. Nicht allein sein zu können sei, für sie eng und hart gewesen. Eines Tages ist ein Konflikt zwischen den Mädchen entstanden. Es sei schwer gewesen, und sie habe gedacht, mit der Schule aufzuhören, so das Mädchen, das sei die kritischste Phase im Internatsleben gewesen. Das Mädchen konnte 2 Jahre in die Mittelschule gehen und ein Jahr das Internat besuchen. Zum Zeitpunkt des Interviews hat es die Aufnahmeprüfung einer Oberschule bestanden, und es soll diese Oberschule besuchen. (vgl. Niigatanippo, 1997)

3.4.3 Entwicklung

1966 - 1998 stellte das japanische Erziehungsministerium Erhebungen über die Zahl der Schülern an, die mehr als 50 Tage nicht die Schule besucht haben. Gezählt wird nach vier Gründen, unter denen Krankheit, finanzieller Grund, Schulabneigung und Sonstiges genannt sind. Unter den gleichen Kriterien berichtet das Erziehungsministerium seit 1991 über die Schülerzahl, die mehr als 30 Tage nicht in die Schule gegangen sind.

Betrachtet man die Schülerzahl, ausgenommen der kranken und in Finanznot geratenden Schüler, so betrug im Jahre 1966 die Zahl derer, die mehr als 50 Tage nicht in die Schule gehen konnten und die Schule verweigert haben, insgesamt 16 716 in den staatlichen, öffentlichen sowie privaten Schulen. Die Zahl verringerte sich im Jahre 1975 ein Mal auf 10 534. Seither steigt sie kontinuierlich. Ab 1995 wurde eine besonders drastische Zunahme der Zahl beobachtet (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Angesichts der Zunahme der Schulverweigerungsfälle verteilte das Erziehungsministerium Handhabungsmaterial für Vorsorge- und Vorgehensweisen an die Schulen und führte außerdem Fortbildungskurse für Lehrer durch. 1989 richtete das Erziehungsministerium eine Untersuchungskommission über Maßnahmen gegen Schulverweigerung ein. 1992 veröffentlichte das Erziehungsministerium eine Mitteilung mit der Aussage, dass Schulverweigerung bei jedem Schüler vorkommen kann (vgl. Chibaken kyoikucho (Schulbehörde der Präfektur Chiba), 2002, S.33).

1998 erreichte die Zahl der Schüler, die mehr als 50 Tagen in der Schule fehlten, 106 666. Im Vergleich zu 1975 hat sie sich 1998 mehr als verzehnfacht. Richtet man den Blick auf die Schülerzahl von mehr als 30 Tagen Fehlzeit, ist die Gesamtzahl von 66 817 (1991) auf 138 722 (2001) gestiegen. Vor allem hat die Zahl der Mittelschüler kräftig zugenommen. Die Mittelschülerzahl von mehr als 30 Fehltagen kletterte von 54 172 (1991) auf 112 221 (2001), während die Grundschülerzahl von 12 645 (1991) auf 26 511 (2001) gestiegen ist. Das heißt: Einer von 275 Grundschülern/in und einer von 36 Mittelschülern/in sind 2001 nicht in die Schule gegangen, weil er/sie in die Schule nicht gehen konnte oder die Schule verweigerte, ausgenommen physische oder finanzielle Gründe. Im Jahre 2002 betrug die Gesamtzahl der Schulverweigerer von mehr als 30 Tagen Fehlzeit 138 722. Bei der Schülerzahl von mehr als 30 Tagen Fehlzeit ist damit zum ersten Mal seit 1991 ein Rückgang zu verzeichnen. (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

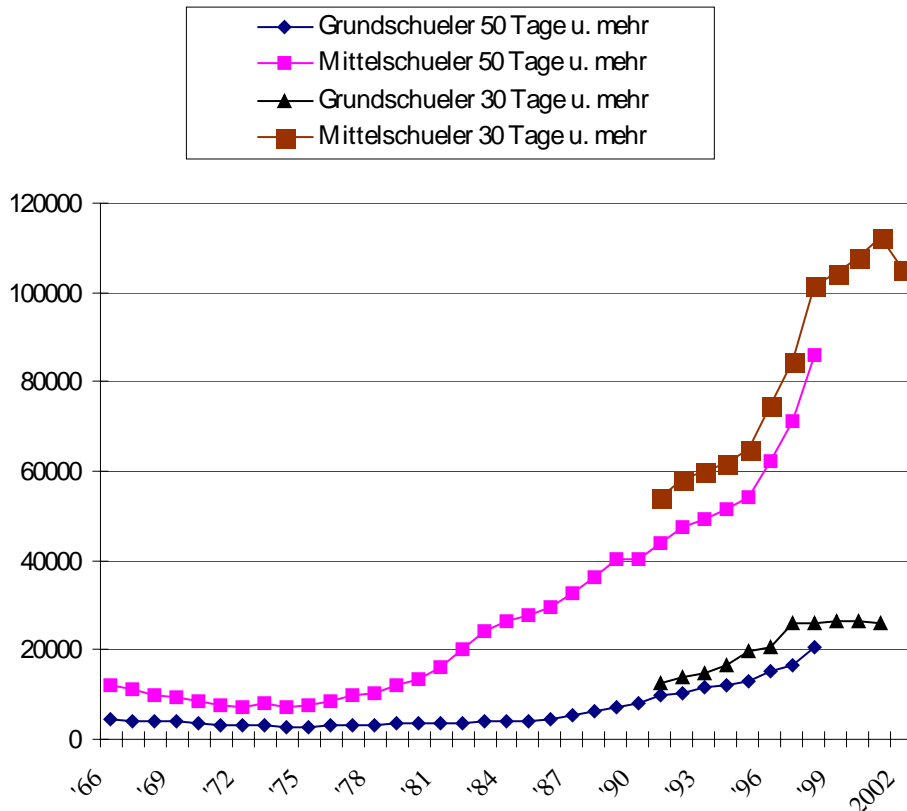


Abbildung 7 : Schulverweigerer 1966 – 2002 an japanischen Grund- und Mittelschulen. – 50 und mehr bzw. 30 und mehr Schultage im Schuljahr gefehlt -

Anmerkungen : Seit dem Schuljahr 1991 wird zusätzlich zur Kategorie „mehr als 50 Tage gefehlt“ auch die (deren Fallzahlen einschließende) Kategorie „mehr als 30 Tage gefehlt“, und seit dem Schuljahr 1998 nur noch letztere erhoben.

Quelle : Eigene Bearbeitung nach Angaben des japanischen Erziehungsministeriums (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

3.4.4 Ausmaß und Erscheinungsformen

In Japan gingen 2002 0,4% der Grundschüler und 2,7% der Mittelschüler mehr als 30 Tage nicht in die Schule. Schulverweigerer gibt es in mehr als der Hälfte aller öffentlichen Grund- und Mittelschulen. In den Mittelschulen kommt Schulverweigerung häufiger als in den Grundschulen vor. Bei der Schulverweigererzahl zwischen den Grundschülern der 6. Klasse und Mittelschülern der 1. Klasse sowie Mittelschülern der 2. Klasse und Mittelschülern der 3. Klasse gibt es große Sprünge. Unter den Verhaltensweisen ist zu beobachten, dass sich

ein großer Teil der japanischen Schulverweigerer im häuslichen Bereich zurückzieht.

Dem Bericht vom japanischen Erziehungsministerium zufolge betrug 2002 die Zahl der Schüler, die mehr als 30 Tage nicht in die staatliche, öffentliche und private Schule gegangen sind oder nicht gehen konnten, 25 869 in der Grundschule sowie 105 383 in der Mittelschule. Das entsprach 0,4% aller Grundschüler und 2,7% aller Mittelschüler. 1998 betrug die Zahl der Schüler, die mehr als 50 Tage nicht die Schule besuchten, 20 724 Grundschüler sowie 85 942 Mittelschüler. Das entsprach 0,27% aller Grundschüler und 1,96% aller Mittelschüler. Sieht man die Zahl der öffentlichen Schulen, in denen diese Schüler registriert werden, betrug sie 2002 insgesamt 19 425 Schulen (bei Mehr als 30 Tagen). Das Phänomen gab es in 57,2% aller öffentlichen Grund- und Mittelschulen. Vergleicht man die Schularten, betrug die Quote 44,4 % bei den Grundschulen und 86,2% bei den Mittelschulen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Die Schülerzahl erhöht sich mit den Klassenstufen. Bei den Mittelschüler der 3. Klasse ist die größte Zahl zu verzeichnen. Zu bemerken ist, dass die Zahl zwischen den Grundschülern der 6. Klasse und Mittelschülern der 1. Klasse einen großen Unterschied ausweist (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

Nach einer Studie von Sakamoto et al, in der 1990 etwa 800 Lehrer befragt wurden, stellen auch die Mittelschüler der 1. Klasse bei der langzeitigen Schulverweigerung die höchste Quote (58,8%) dar. Es folgen Mittelschüler der 2. und 3.Klasse (52,6%), Grundschüler der 5. und 6. Klasse (31,9%) und Grundschüler von der 1. bis zur 4. Klasse (18,6%) (vgl. Sakamoto, 1992, zitiert nach Akashi,1997, S.225).

In Deutschland ist die größte Anzahl der Schulverweinerer nach einer Untersuchung von Reißig mit Beginn in der Altersphase zwischen 12 und 14 Jahren festzustellen (vgl. Reißig, 2001,19). Dieses Ergebnis stimmt mit der japanischen Situation überein. Dies lässt eine Vermutung zu, dass das Phänomen Schulverweigerung mit der Pubertät zusammen hängt, die tendenziell ein sensibler Lebensabschnitt ist.

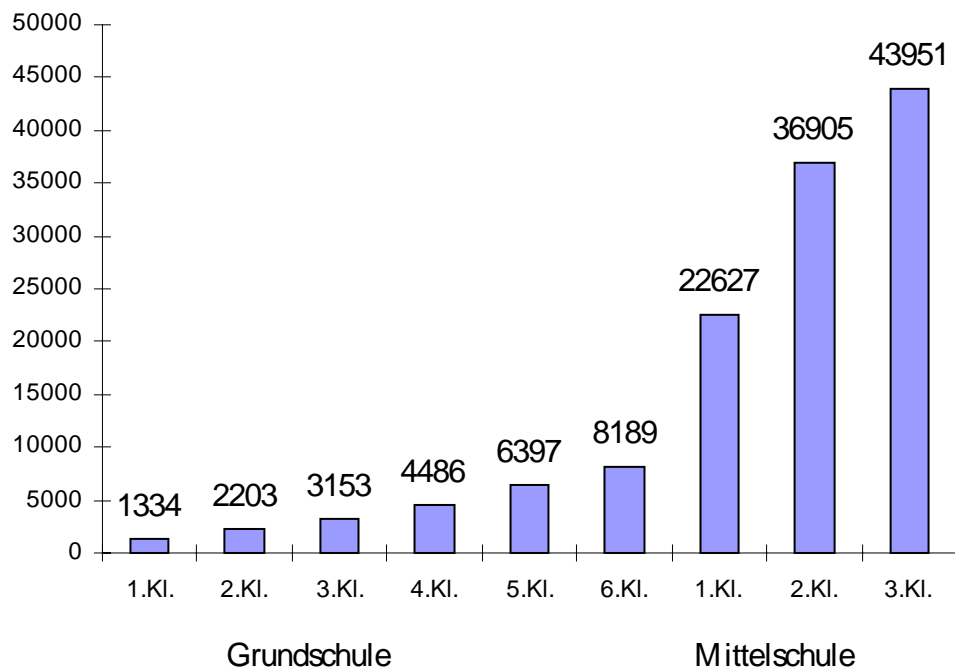


Abbildung 8: Schulverweigerer 2002 nach Klassenstufe – 30 Schultage und mehr gefehlt –

Quelle : Angaben des japanischen Erziehungsministeriums (Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

Betrachtet man die alternativen Betätigungsfelder der Schulverweigerer anstelle des Schulbesuchs, so schließen sich nach der Studie von Sakamoto et al 33% der Schüler den ganzen Tag im Hause ein. Ein Viertel der Schüler können an Ruhetagen bzw. nach den Unterrichtsstunden von Zuhause ausgehen (26%). An Werktagen können sich 17% außerhalb des häuslichen Bereichs aufhalten oder mit einem Freund spielen. 17% können an Ruhetagen oder nach den Unterrichtsstunden mit Freunden spielen (vgl. Akashi, 1997, S. 226).

In Hinblick auf die Beschäftigungsmethoden im häuslichen Bereich ziehen sich der Studie von Sakamoto et al zufolge 41% der Schulverweigerer im eigenen Zimmer zurück. 37% leben normal, 9% lernen, 9% spielen mit einem Freund. 17% der Schüler schlafen tagsüber und sind des nachts wach. Was ihre Aktivität betrifft, sehen 66% fern, 48% lesen Comics, 40% sind in keiner Form aktiv, 31% schlafen und 29% spielen Computergames (vgl. Akashi, 1997, S.226f).

3.4.5 Anlässe

Die Anlässe zur Schulverweigerung sind vielfältig und stellen eine Komplexität der Probleme dar. Die Untersuchung zeigt, dass die Anlässe zur Schulverweigerung aus der Sicht der Schüler unter anderem mit dem Schulalltag zusammenhängen.

In der Erhebung des japanischen Erziehungsministeriums über die Anlässe der Schulverweigerung aller öffentlichen Schulen betrug im Jahre 2002 die Quote der „auf das Kind selbst bezogenen Probleme (extreme Angst oder Spannung, Apathie, etc.)“ 35,5%, „Sonstiges“ 4,3% und „nicht klar“ 5,4%. Diese Aufzählung zeigt die Schwierigkeiten, einen bestimmten Anlass für die Schulverweigerung zu identifizieren. Unter der Klassifizierung vom „Schulalltag“ sind „Probleme mit einer Freundschaft (Schikanen, Streit etc.)“ auffallend (19,0%). Danach betrug die Quote von „Versagen beim schulischen Lernen (schlechte Noten, dem Unterricht nicht folgen können, Abneigung gegenüber Test oder Prüfung, etc)“ 7,7%. „Probleme im Verhältnis zu Eltern (Ermahnung der Eltern, ablehnende Haltung gegenüber Ratschlägen und Verhaltensweisen der Eltern, etc)“ zeigte 9,8% (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003<).

Was sind die Anlässe für die fortdauernde Schulverweigerung? Die größte Quote war „eine Mischung von Gründen“ (26,9%) (Ursachen der fortdauernden Situation sind komplex. Es ist keine Hauptursache erkennbar.). Danach folgten: „Angst oder affektives Durcheinander“ (26,1%) (Obwohl der Wille bestand, in die Schule zu gehen, kann er/sie diesen Willen nicht umsetzen, weil er/sie sich nicht wohl fühlt. Wegen des affektiven Durcheinanders geht er/sie nicht in die Schule bzw. kann nicht gehen.), „Apathie“ (20,1%), „Vergnügungssuchen und Verwahrlosung“ (10%), „Einflüsse im schulischen Bereich“ (Probleme mit Lehrern oder Mitschülern) (6,5%), „Ablehnung aus Überzeugung“ (Im Schulbesuch wird von Schülern keinen Sinn gesehen.) 4,8% (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003<).

Die oben vorgestellte Erhebung stellt Daten aus der Sicht der Lehrer dar. Wie sehen demgegenüber die Anlässe der Schulverweigerung aus der Sicht der Schüler aus? Von 1998 bis 1999 hat eine vom japanischen Erziehungsministerium beauftragte Forschungsgruppe 25 992 Mittelschuleabsolventen (Männer 61%, Frauen 39%), die im Schuljahre 1993 die Schule verweigert hatten, befragt. Die Forschungsgruppe schickte darunter 3307 Betreffenden einen Fragenbogen. 1393 Personen haben darauf geantwortet (42,1%). Nach dieser Umfrage sehen viele Befragten die Anlässe ihrer damaligen Schulverweigerung in Zusammenhang mit ihrem Schulleben. Für 45% der ehemaligen Mittelschüler waren „Probleme in der Freundschaft“ der Anlass. Bei 28% der Befragten hat „Versagen des schulischen Lernens“ die Schulverweigerung verursacht. 21% der Befragten gaben „Probleme um die Beziehung zu Lehrern“ als Anlass an (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2001b).

3.5 Schulabbruch

Die Quote der Oberschulabbrecher bewegt sich zwischen 1,9% bis 2,6%. Der häufigste Grund für den Schulabbruch ist „keine Anpassung im Schulleben oder schulischen Lernen“.

In den 1970er Jahren haben die japanischen Medien begonnen, auf den Oberschulabbruch als eines der Jugendprobleme einzugehen. Seit den 1980er Jahren wird dieses Phänomen als relevantes Problem im Zusammenhang mit der höheren Bildungsentwicklung kontinuierlich diskutiert.

In Japan wurde im Jahre 2002 die Zahl der Schüler in öffentlichen sowie privaten Oberschulen, die die Schule vorzeitig (ohne Abschluss) verlassen haben, mit insgesamt 9 409 registriert. Der Schulabbruch betrug damit 2,3%. Seit 1982 bewegt sich die Quote von 1,9% bis 2,6% (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a).

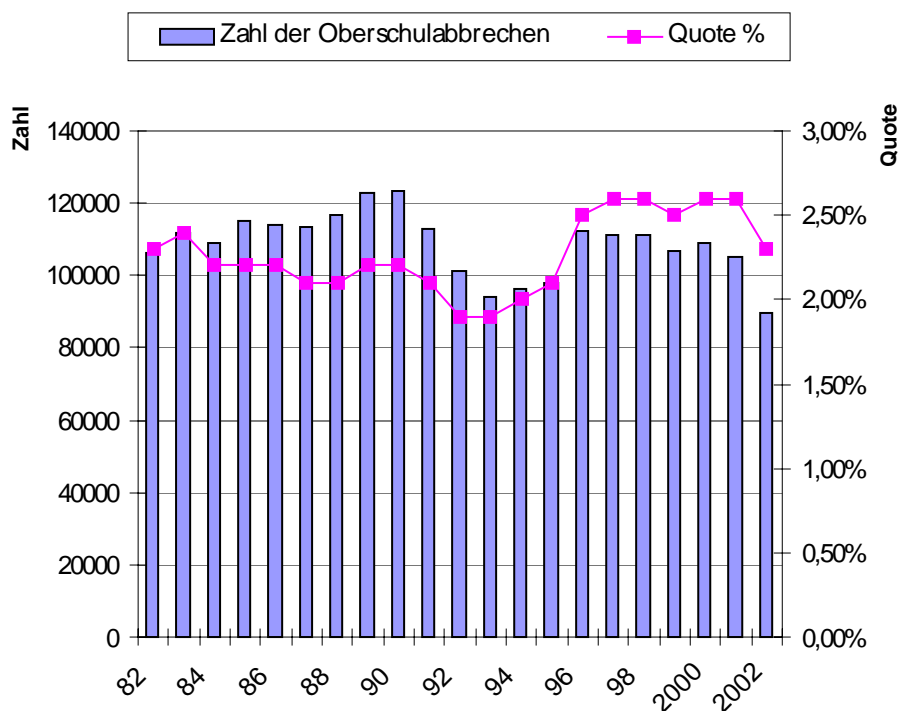


Abbildung 9: Oberschulabbruch in Japan 1982 – 2002 - Zahl der Oberschulabbrecher und Quote -
 Quelle : Angaben des Erziehungsministeriums (Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003a)

Die Gründe des Schulabbruchs sind folgende: Keine Anpassung im Schulleben oder schulischen Lernen (38,5%), Änderung der Schulform (34,9%), Versagen im schulischen Lernen (6,2%), Probleme mit der Schulordnung (4,9%), familiäre Gründe (4,4%). Zu Bemerkens ist dabei, dass der Grund „keine Anpassung im Schulleben sowie schulischen Lernen“ an erster Stelle rangiert. Diese Oberschüler waren in irgendeiner Form mit ihrer Schule unzufrieden. Unter der Kategorie „kein Anpassung im Schulleben oder schulischen Lernen“ sagen 15,5% der Betroffenen: „Ich hatte von Anfang an keine Lust, die Oberschule zu besuchen“. 18,0% geben „Desinteresse am Unterricht“ an. 14,9% hatten Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Schülern. Bei 11,4% der Betroffenen war die Atmosphäre der Schule ausschlaggebend (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium) 2000).

Unter der Kategorie „Änderung der Schulform“ wollten 48,8% der Betroffenen eine Arbeitsstelle aufnehmen. 25,7% wollten in eine andere

Oberschule wechseln. 8,4% wollten eine private Berufsschule besuchen. 6,1% hatten vor, die staatliche Qualifikationsprüfung zum Einstieg der Universität abzulegen. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass diese Jugendlichen bei der Oberschulwahl nicht richtige Entscheidung getroffen haben. Es scheint bei den Schulabbrechern unter der Kategorie „Änderung der Schulform“, dass der Besuch der Oberschule zwecklos war. Diese Tendenz lässt sich durch die Statistik bestätigen. Während die Quote bei „Versagen im schulischen Lernen“ von 19,1% (1982) auf 6,7% (1999) zurückgegangen ist, ist die Quote bei „keine Anpassung im Schulleben oder schulischen Lernen“ von 19,2% (1982) auf 37,1% (1999) gestiegen. Daneben hat die Quote „Änderung der Schulform“ von 17,8% (1982) auf 36,8% (1999) zugenommen. Im Gegensatz dazu ist die Quote der Betroffenen, die wegen der Probleme mit der Schulordnung die Oberschule verlassen haben, von 12,4% (1982) auf 4,9% (1999) gesunken. Vergleicht man die Quote des Schulabbruchs innerhalb der einzelnen Oberschularten, so betrug sie 1999 bei der allgemeinen Oberschule 1,9%, der berufsbezogenen Oberschule 3,2%, der integrierten Oberschule 3,1% und der Abendoberschule 14,8% (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2000).

Betrachtet man die Quote zwischen öffentlicher oder privater Schule, ist sie bei der privaten Oberschule (2,9%) höher als bei der öffentlichen Oberschule (2,4%). Der Grund dürfte darin liegen, dass die Privatschulen in der Regel einen besonderen Charakter haben. Wenn dieser Schulcharakter den Schülern nicht behagt, ist die Möglichkeit eher gegeben, dass das Schulalltag für sie eine Belastung darstellt. Laut der Statistik erfolgt der Schulabbruch bereits in der 1. Klasse (55,7%). Es folgen die 2. Klasse (33,3%) und die 3. Klasse (10,2%). Wie dargestellt, haben die Schüler nicht wegen ihrer geringeren Leistung die Schule abgebrochen, denn diejenigen Oberschüler, die 1999 sitzen bleiben mussten, zählten 26 338 (0,6%) unter allen Oberschülern. Unter den Schülern, die die Schule verlassen haben, besuchten 10 164 Schüler eine andere Oberschule. Die größte Zahl davon hat die Form des Fernunterrichts gewählt (7 382) (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2000).

3.6 Fazit

Betrachtet man die Entwicklung von Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen, lassen sich sowohl quantitative als auch qualitative Veränderungen erkennen.

Einen ersten Höhepunkt des gewalttätigen Schülerverhaltens verzeichneten die japanischen Schulen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Damals setzten sich die Schülerbanden aus gewalttätigen Schülern zusammen, die oft im Kontakt zu Motorradgangs oder Gewaltorganisationen außerhalb der Schule standen.

Von der Mitte der 1970er Jahre an nahm die Gewalt von Schülern erheblich zu. Anfang der 1980er Jahre erreichten physische Gewalt und Vandalismus an den Schulen einen zweiten Höhepunkt. Gruppen von Schülern griffen häufig Mitschüler und Lehrer an. Während physische Gewalt und Vandalismus Mitte der 1980er Jahre abnahmen, auch bewirkt durch Gegenmaßnahmen, stieg jedoch die Zahl der Schikanefälle an den Schulen drastisch. Selbstmorde unter Schülern waren die Folge, Schikanen an den Schulen, als zugrundeliegende Ursache, wurden durch die Medien thematisiert. Schikanen an den Schulen werden in Japan seither als ein gravierendes gesellschaftliches Problem angesehen. Die Zahl der Schulverweigerer nimmt vor allem seit 1995 drastisch zu, während andere Ausprägungen von abweichendem Verhalten tendenziell abgenommen haben. 1996 ringt sich das japanische Erziehungsministerium zu der Aussage durch, dass jeder Schüler Schulverweigerer werden kann. Neuerdings scheinen sich im Phänomen der Schulverweigerung jene Probleme zu äußern, die früher andere Formen abweichenden Verhaltens bedingt haben. Die Problematik von physischer Gewalt, Vandalismus, Schikanen, Schulverweigerung und Abbruch der Oberschule ist zu einem wichtigen Thema der gesellschaftlichen Diskussion geworden.

Durch die bisherige Betrachtung über das Ausmaß von physischer Gewalt, Schikanen, Schulverweigerung und Oberschulabbruch in Japan können folgende Aussagen getroffen werden:

(1) Physische Gewalt in der Schule

- Die Anzahl von physischer Gewalt erhöht sich in beiden Ländern besonders im Alter ab 12 – 13 Jahren. Am häufigsten kommen physische Gewalt und Vandalismus in den japanischen Mittelschulen vor, während sie in Deutschland am häufigsten in der Hauptschule verübt werden.
- Physische Gewalt und Vandalismus sind Drangsarien mehr innerhalb als außerhalb der Schule zu beobachten.
- Betrachtet man Zielrichtungen der physischen Gewalt, so wird in allen Schularten physische Gewalt gegen Schüler am häufigsten verübt. Danach folgt Sachbeschädigung. An der dritten Stelle steht die physische Gewalt gegenüber Lehrern.
- Die Zahl der gewalttätigen Schüler steigt in der Grundschule sowie Mittelschule mit dem Alter. Dagegen sinkt sie in der Oberschule mit dem Alter. Diese Altersstruktur in Japan ähnelt der in Deutschland.
- Wie in Deutschland ist auch in Japan in allen Schularten die Mehrheit der Täter überwiegend männlich.
- Waffen werden selten verwendet.
- Motorradgangs mit Gruppierungen stellen eine gewaltbereite Jugendkultur dar. Sie sind kontinuierlich in Verbindung mit gewalttätigen Organisationen. Die Mitglieder der Motorradgangs sind überwiegend Männer im Alter zwischen 16 bis 18 Jahren. Anders als in Deutschland hat die gewaltbereite Jugendkultur in Japan den Charakter des Rechtsradikalismus oder der Ausländerfeindlichkeit nicht.

(2) Schikanen

- Schikanen kommen am häufigsten in der Mittelschule vor. Es folgt die Grundschule.
- Schikanen sind von wiederholter oder über längere Zeit andauernder negativer Aktivität gekennzeichnet.
- Schikanen werden mehr als physische Gewalt oder Vandalismus verübt.
- Schikanen werden in der Erscheinungsform „Spaß auf Kosten von Mitschülern“ am häufigsten verübt.

- Schikanen werden überwiegend kollektiv ausgeübt.
- Der Erscheinungsort der Schikanen ist in erster Linie der Klassenraum.
- Die Zahl der Schikanen erhöht sich von der 6. Klasse der Grundschule zur 1. Klasse der Mittelschule drastisch.
- Schikanen in der Mittelschule sind qualitativ intensiver als in der Grundschule.
- In der Grund- sowie Mittelschule sind Unterschiede der Schikanenopfer nach dem Geschlecht nicht deutlich zu ersehen.
- In der Oberschule dagegen sind Mädchen häufiger Opfer als Jungen.
- Das Ausgrenzen aus der Gruppe der Mitschülerinnen ist bei Mädchen sehr häufig eine Schikanenmethode.

(3) Schulverweigerung

- Schulverweigerung kommt in der Mittelschule häufiger als in der Grundschule vor. Das bedeutet, dass die Schulverweigerung am häufigsten im Alter ab 12 – 13 Jahren beginnt. Dies entspricht der Situation einer Untersuchung in Deutschland.
- Die Zahl der Schulverweigerer nach Klassenstufen steigt in der 1. Klasse und 3. Klasse der Mittelschule drastisch.
- Ein nicht übersehbar großer Teil der Schulverweigerer schließt sich den ganzen Tag im eigenen Zimmer ein.
- Die Anlässe zur Schulverweigerung sind mannigfaltig und stellen eine Problemsyndrom bei Schulverweigerern dar.
- Anlässe zur Schulverweigerung stehen insgesamt im Zusammenhang mit dem Schulleben.

(4) Schulabbruch in der Oberschule

- Die Quote der Oberschulabbrecher bewegt sich zwischen 1,9% und 2,6%.
- Keine Anpassung im Schulleben oder schulischen Lernen ist der häufigste Grund für den Oberschulabbruch

Die Phänomene Gewalt von Schülern sowie Schulverweigerung treten in beiden Ländern besonders häufig in der Pubertät, bezogen auf die kritischen Jahre im Alter ab 12 – 13 Jahren, auf. Ausgehend davon sind im japanischen Schulsystem vor allem Mittelschüler betroffen. Die Pubertät als Übergangssituation stellt eine Phase des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenleben dar und markiert gleichzeitig auch den Übergang in die weiterführenden Schulen. Im japanischen horizontalen Schulsystem übernimmt die Mittelschule durch die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung in die Oberschule intensiv die soziale Funktion der Selektion und Verteilung der Jugendlichen auf unterschiedliche Schul- und Berufsgruppen. Dies kann eine der Ursachen dafür sein, dass die Jugendlichen die Mittelschulen als belastend empfinden.

4.0 Umgang mit Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen

Arbeitshypothese:

In Japan erscheint der Umgang mit Gewalt in der Schule und Schulverweigerung im Vergleich zu Deutschland organisatorisch und institutionell verschieden.

Wie geht man in Japan mit Gewalt, Schikanen oder Schulverweigerung um? Das vierte Kapitel befasst sich mit dieser Frage. Betrachtet wird vor allem, wie sich die Situation des Umgangs unter dem institutionellen Blickwinkel darstellt. Zuerst wird die Aufmerksamkeit auf den organisatorisch-institutionellen Umgang innerhalb der Schule gelenkt. Dabei wird insbesondere die Rolle der Schulleiter, Leiter der Schülerbetreuung, Beratungslehrer, der für die Gesundheitspflege zuständigen Lehrerinnen sowie Schulpsychologen behandelt. Daraufhin wird in Bezug auf die Schulverweigerung die Situation pädagogischer Betreuung außerhalb der Schule: u.a. Reintegrationskurse, Freie Alternativschulen, Hausunterricht sowie Elterngruppen betrachtet. Ferner wird auch der Blick darauf gerichtet, wie Gemeinden und

Erziehungskommissionen mit dieser Problematik umgehen. In Anschluss daran werden Praxen der Intervention sowie der Prävention betrachtet. Darüber hinaus wird jeweils der Versuch unternommen, einen deutsch-japanischen Vergleich anzustellen.

4.1 Organisatorisch-institutioneller Umgang mit Gewalt und Schulverweigerung

Falls Probleme bei Schülern vorkommen, liegt die Aufgabe im Allgemeinen zunächst beim Klassenlehrer. Klassenlehrer sind in der Lage, durch verschiedene Gelegenheiten am meisten mit den Klassenschülern zu kontaktieren. Sie vermögen am ehesten Charakter, Familienangelegenheiten und Freundschaftsbeziehungen einzelner Schüler zu erkennen. Sie nehmen in der Klasse durch Klassenaktivitäten, Moralunterricht, Ausflüge, Schulveranstaltungen, Beratungen oder Hausbesuch präventive sowie interventive Aktivitäten vor. Die Klasse wird als eine Basis angesehen, in der Schüler täglich lernen und leben. Vom Klassenlehrer wird das soziale Klima in der Klasse in einer Weise gefördert, dass die Schüler es angemessen gestalten und sich in der Klasse dann wohl fühlen können.

Der Schulleiter trägt vorwiegend die endgültigen Verantwortungen für die Angelegenheiten in der Schule. Unter der Kontrolle des Schulleiters übernimmt der Leiter der Schülerbetreuung die Angelegenheiten der Problemlösung und Kontrolle der Schüler in der Schule. Der Leiter der Schülerbetreuung ist in der japanischen Schule organisatorischer Mittelpunkt der Verwaltung bei der Schülerbetreuung. So hat der Leiter der Schülerbetreuung in der Schule folgende Rollen:

- (1) Beteiligung an der Aufstellung und Verwirklichung des Schulerziehungsziels auf der Ebene der Schülerbetreuung sowie Planung, Durchführung und Evaluation des Gesamtplans der Schülerbetreuung
- (2) Verbindung und Regelung zwischen den Lehrkräften sowie Gestaltung des gemeinsamen Verständnisses und Vorgehens bei der Schülerbetreuung

(3) Planung und Durchführung der Ausbildungen bei Lehrern sowie Sammlung der Materialien über die Schülerbetreuung, Kooperation mit den für Schülerberatung zuständigen Lehrern

(4) Direkte persönliche Anleitung der Schüler durch Kooperation und Unterstützung der Klassenlehrer, Pflegelehrer, Klublehrer oder Schülerberatungslehrer

(5) Beteiligung und Unterstützung von verschiedenen Schulveranstaltungen und Schülerorganisationen

(6) Kooperation mit Familien der Schüler, zuständigen Einrichtungen und Organisationen (vgl. Chibaken kyoikucho (Schulbehörde der Präfektur Chiba), 2002, S.22).

Die Leiter der Schülerbetreuung in der Gemeinde treten regelmäßig zusammen, um Informationen auszutauschen. Sie erhalten bei der Sitzung beispielsweise Informationen über Kontakte zwischen Schülern und Motorradgangs oder Gangster von der Polizei. Außerdem werden von den Leitern der Schülerbetreuung Ausbildungen durch verschiedene Kurse gefordert. In den Kursen erwerben sie Theorien und Verarbeitungsmodelle der Schülerbetreuung oder des Krisenmanagements.

In jeder Schule wird ein Ausschuss organisiert, der sich mit der Schülerbetreuung beschäftigt. Der Ausschuss besteht im allgemeinen aus dem Leiter der Schülerbetreuung, den Verantwortlichen für Schüleranleitung der einzelnen Jahrgänge, der Pflegelehrerin und der zuständigen Lehrkraft für pädagogische Beratung. Der Ausschuss tritt bei allgemeinen Präventionen und Interventionen in der Schülerbetreuung sowie bei einzelnen Vorkommnissen zusammen.

Die zuständige Lehrkraft für pädagogische Beratung, Schulpsychologe, Berater nehmen Beratungen und pädagogisch-psychologische Hilfestellungen für Schüler vor. Sie haben in der Schule die Funktionen, auf vorhandene Probleme von Schülern zu reagieren und präventiv als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Die Schulpsychologen beraten zudem Eltern und Lehrern und halten als Experte Vorträge über psychologische Probleme der Schüler.

Falls die Schule zum Beispiel durch Gewalttätigkeiten, Sachbeschädigungen oder Schikanen in eine Krise geraten ist, müssen sich

die Lehrkräfte jeden Tag mit vielen Problemen auseinandersetzen. Das verlangt einen großen Zeit- und Energieaufwand. Für die von Problemen belasteten Schulen werden extra Lehrkräfte eingesetzt.

Die Schulen kooperieren mit der Erziehungskommission der Kommune, Polizeibehörden, Jugendabteilungen der Gemeinde, Wohlfahrtsbehörden, Justizbehörden, Kinderberatungsstellen, Jugendhilfezentren oder Präventionsorganisationen der Bürger. Auch Sozialarbeiter und Bewährungshelfer arbeiten mit den Lehrern zusammen, vor allem, wenn die Familie des Schülers Problem hat.

Die Schüler, Jugendlichen sowie Erziehungsberechtigten können Beratungen und pädagogisch-psychologische Hilfestellungen außerhalb der Schule durch folgende Einrichtungen erhalten: Pädagogische Forschungs- und Bildungsinstitute der Gemeinde, Beratungsstellen und Anpassungsanleitungskurse der Erziehungskommission, Familien- und Kinderberatungsstellen der Wohlfahrtsbehörde, Menschenrechtsabteilungen der Justizbehörde, Jugendabteilung der Polizei, Mental-Health-Zentren der Präfektur sowie private Einrichtungen wie Telefonseelsorge. Angesichts der Verbreitung und Komplexität der Probleme bei gegenwärtigen Schülern werden die Zusammenarbeiten mit diesen Einrichtungen sowie der Aufbau des Netzwerks gegenwärtig von der Schule zunehmend gefordert.

4.1.1 Erziehungsberatung und Beratungslehrer

Erziehungsberatung in Japan ist eine Förderung zur Problemlösung im Schulleben. Das Ziel der Erziehungsberatung ist es, die gesunde Selbstentwicklung der Schüler zu unterstützen. In Japan werden nicht in allen Schulen innerschulische Abteilungen der Erziehungsberatung oder Beratungslehrer eingerichtet. In den meisten Fällen stehen die Klassenlehrer den Schülern und Erziehungsberechtigten mit Rat und Hilfe zur Seite. In der Mittelschule beteiligt sich häufig der Betreuungslehrer leitend und kooperativ mit Klassenlehrern an Problemlösungen. Falls in der Schule Beratungslehrer eingesetzt ist, arbeitet er mit Klassenlehrern, Betreuungslehrer und Schulpsychologe zusammen. Ein Beratungslehrer

braucht prinzipiell keine besondere Ausbildung. Aber angesichts der zunehmenden Komplikation der Probleme bei Schülern werden Beratungslehrer zu Fachausbildung oder Fortbildung gefordert. Daher bieten regionale Erziehungszentren Beratungslehrern verschiedene Kurse an.

Inoue und Chaya berichtet 2001 über Erziehungsberatungen in Grund-, Mittel- und Oberschulen der Präfektur Kanagawa. Nach Inoue und Chaya gibt es nur wenige Grundschulen, die eine Beratungseinrichtung oder einen für Beratung zuständigen Lehrer haben. Beratungen mit Schülern oder Erziehungsberechtigten werden in den Grundschulen hauptsächlich von Klassenlehrern vorgenommen. Falls der Klassenlehrer ein Problem nicht allein verarbeiten kann, reagiert die innerschulische Schülerbetreuungskommission auf dieses Problem (vgl. Inoue/Chaya, 2001, S.26).

In den Mittelschulen ist meistens die Abteilung der Schülerbetreuung ein organisatorischer Mittelpunkt der Erziehungsberatung. Auch hier führen hauptsächlich die Klassenlehrer Beratungsaktivitäten für Schüler und Erziehungsberechtigten durch. Viele Mittelschulen richten Beratungswochen (oder ein Beratungsmonat) ein, in der sich der Klassenlehrer mit allen Klassenschülern persönlich unterhält. Während der Beratungswoche kann der Unterricht teilweise ausfallen. Zusammenarbeiten mit außerschulischen Einrichtungen werden meistens durch Leiter der Schülerbetreuung geleitet (vgl. Inoue/Chaya, 2001, S.26).

In den einigen Oberschulen gibt es Lehrer, die für die Beratung zuständig sind. Jedoch gibt es nur wenige Schulen, in denen organisierte Beratungsaktivitäten praktiziert werden. Solche Schulen haben fachlich ausgebildete Lehrer oder Schulpsychologen (vgl. Inoue/Chaya, 2001, S.26).

4.1.2 Gesundheitspflegeraum und Gesundheitspflegelehrerin

In Japan wird nach dem Schulgesundheitspflegegesetz ein Gesundheitspflegeraum (Sanitätsraum) in jeder Schule eingerichtet. Dieser Gesundheitspflegeraum dient in Bedarfsfällen bei Schülern, den

Gesundheitszustand zu kontrollieren, Gesundheitsberatung anzubieten und erste Hilfe zu leisten. Diese Aufgaben werden überwiegend von weiblichen Lehrkräften wahrgenommen. Ursprünglich behandelten die Gesundheitspflegelehrerinnen hauptsächlich kranke oder verletzte Schüler. Heutzutage kümmern sie sich angesichts der zunehmenden Probleme auch um psychische Gesundheitsstörungen der Schüler.

Die Gesundheitspflegelehrerinnen sind in der Lage, Anzeichen von Schikanen oder Schulverweigerung der Schüler wahrzunehmen. Die Arbeit der Gesundheitspflegelehrerinnen hat besonderen Charakter. Anders als normale Lehrer, die in der Regel nur die Einhaltung der kollektiven Ordnung bevorzugen, können die Gesundheitspflegelehrerinnen Schüler als ganze Persönlichkeit beobachten, denn sie müssen Schüler nicht als Masse ansehen wie im Unterricht, sondern sie können sie individuell beobachten und im Gesundheitspflegeraum persönlich auf sie eingehen. Zudem sind die Gesundheitspflegelehrerinnen aus der Sicht der Schüler Erwachsene, die in der Schule die Schüler unabhängig von ihrer Leistung wahrnehmen.

Bei Schüler, die häufig in den Gesundheitspflegeraum kommen und über Müdigkeit, Bauch- oder Kopfschmerzen etc. klagen, besteht der Verdacht, dass sie Schikaneopfer sein können. Es ist nicht ausgeschlossen, dass diese Symptome eine körperliche Reaktion von Schikane sind. Auch Schüler, die den Gesundheitspflegeraum wiederholt aufsuchen, obwohl sie nichts besonders zu erledigen haben, können mit Problemen belastet sein. Das können unter anderem Schüler sein, die von ihren Mitschülern isoliert allein sind. Es ist zu beobachten, dass nicht nur Opferschüler sondern manchmal auch Täterschüler den Gesundheitspflegeraum aufsuchen, weil sie oft in ihrer Klasse nicht akzeptiert werden oder kein Interesse am Unterricht haben. Diese Schüler bauen im Gespräch mit der Gesundheitslehrerin so ihre Frustration oder ihren Stress ab.

Zudem kommen Schüler auch in den Gesundheitspflegeraum, die dazu neigen, den Unterricht zu verweigern, denn sie heben in der Klasse Schwierigkeiten, mit den Mitschülern umzugehen. Oft sagen sie, dass sie während der Pause oder im Sportunterricht keinen Platz in der Klassengemeinschaft finden. Am Unterricht kann man passiv teilnehmen,

während man in der Pause im gemeinsamen Gespräch oder beim Mitspielen aktiv sein muss, weil man sonst von seinen Mitschülern isoliert ist. So versuchen Schüler, die in der Klasse keinen Platz finden können, im Gesundheitspflegeraum ihre Zeit zu verbringen. Es gibt Fälle, wo Schüler den ganzen Tag im Gesundheitspflegeraum ihre Zeit verbringen. In vielen Schulen ist der Gesundheitspflegeraum der einzige Aufenthaltsort der Schulverweigerer.

Anlässlich eines Falls im November 1994 in der Stadt Nishio der Präfektur Aichi, bei dem ein Mittelschüler wegen erlittener Schikanen Selbstmord begangen hat, wurde eine Kommission zur Ergreifung von Maßnahmen gegen Schikanen im Erziehungsministerium eingerichtet. Diese Kommission wies darauf hin, dass Klassenlehrer manchmal die Gelegenheit zum wirksamen Eingreifen verpassen, in dem sie versuchen, die Probleme innerhalb der Klasse zu lösen. Daher schlug die Kommission vor, der Gesundheitspflegelehrerin eine anerkannte Stellung im Schülerbetreuungssystem der Schule einzuräumen. Sie betrachtete die Gesundheitspflegelehrerin als ein Ansprechpartnerin für Problemschüler. Da die Gesundheitspflegelehrerin oft als Erste die Anzeichen von Schikanen bemerkt, ist in der Lage, seelische sowie auch körperliche Begleiterscheinungen bei betroffenen Schülern positiv zu beeinflussen. Aus diesem Grund wies die Kommission auf die Notwendigkeit hin, die Gesundheitspflegelehrerin im Schüleranleitungssystem adäquater zu stellen, damit ihre Informationen von allen Lehrkräften zur gemeinsamen Konfliktlösungen bei Schikanen effektiv genutzt werden können (vgl. Chibaken kyoikucho (Schulbehörde der Präfektur Chiba), 2002, S.51).

4.1.3 Schulpsychologe

Seit 1995 untersucht das Erziehungsministerium in Japan die Wirksamkeit einer Einführung von Schulpsychologen im Schüleranleitungssystem der Schule. Die Einführung von Schulpsychologen verbreitet sich seitdem kontinuierlich in ganz Japan. Von der Einführung der Schulpsychologen in die Schule werden hauptsächlich folgende positive Effekte erwartet:

Erstens: Bei Schülern, bei denen psychische Probleme, Anpassungsschwierigkeiten in der Schule oder aggressives Verhalten zu beobachten sind, fördern die Schulpsychologen eine Problemlösung durch ihre fachlichen Kenntnisse und Methode sowie durch Kooperation mit Lehrkräften, Eltern und regionalen Einrichtungen.

Zweitens: Durch gemeinsame Weiterbildung mit einem Schulpsychologen als Mittelpunkt vertiefen sich die Erkenntnisse der Lehrer zur Verständigung mit den Schülern sowie die Methode zur Problemlösung betroffener Schüler. Dies unterstützt das Grundwissen der Lehrer, um die Förderung zur Selbsthilfe bei Schülern umzusetzen.

Im Untersuchungsprojekt des Erziehungsministeriums gibt es drei Typen der schulpsychologischen Betreuung:

(1) Ein Schulpsychologe wird in einer Schule eingestellt. Er ist ausschließlich für diese Schule zuständig.

(2) Ein Schulbezirk wird als ein einheitlicher Zuständigkeitsbereich zusammengefasst, in dem der Schulpsychologe seinen Sitz an einer Stützpunktschule hat.

(3) Der Schulpsychologe ist für alle Schulen zuständig. Er besucht die jeweilige Schule nach Bedarf und Anforderung. Sein Amtssitz befindet sich außerhalb der Schule. (vgl. Erziehungskommission der Präfektur Hokkaido 2001 S.16).

Dabei unterscheiden sich drei zeitliche Arbeitsweisen in der Schulpsychologie:

(1) Pro Jahr 35 Wochen, pro Woche 2 Tage, pro Tag 4 Stunden

(2) Pro Jahr 35 Wochen, pro Woche 1 Tag, pro Tag 8 Stunden

(3) Pro Monat 32 Stunden, pro Jahr 230 Stunden (Wie viel Tage pro Woche, ist frei.) (vgl. Hokkaido kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Hokkaido) 2001 S.16)

Zu den Aktivitäten der Schulpsychologen gehören Beratung, Konsultation, Koordination, Prävention sowie Aufklärung. Als Beratungsaktivität trifft Schulpsychologe die Schüler direkt. Je nach dem Charakter des Problems gibt er ihnen einen entsprechenden Rat. Auch Eltern oder Erziehungsberechtigte können vom Schulpsychologen Beratung erhalten. Kommt ein Schüler zum Schulpsychologen, wird zunächst der

Beratungsbedarf geprüft. Danach prüft er den Sachverhalt und versucht, sich in die Emotion des Schülers hineinzudenken. Er ordnet mit dem Schüler die Hintergründe des Problems, um dann im gemeinsamen Gespräch zur Problemlösung zu kommen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass dieser Besuch vertraulich behandelt wird. In der Konsultation tauscht der Schulpsychologe mit den beteiligten Lehrern Informationen über die Problemlage des Schülers aus. Nach der Vertiefung der Problemumstände begreifen der Schulpsychologe und Lehrer die Verhaltensweisen des Schülers genauer und denken gemeinsam über die Maßnahmen der Unterstützung für den Schüler nach. Gegenüber dem Lehrer, der die Problemlösung oder Änderung seiner Verhaltensweise unterstützt, hat der Schulpsychologe eine besondere Rolle: Er versucht, unter der Berücksichtigung der Entwicklungsgeschichte oder des Charakters beim Schüler eine effektive Unterstützung aufzuzeigen und um dem Lehrer innere Veränderung und den Seelenzustand beim Schüler deutlich zu machen. In der Koordination zur Unterstützung des Schülers wirkt der Schulpsychologe bei der innerschulischen Teambildung mit. Denkbar ist eine Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer, dem Schüleranleitungsleiter, der Gesundheitspflegelehrerin und den Lehrern, die für Schülerberatung zuständig sind. Falls die Unterstützung für den Schüler durch die Schule und Familie nicht ausreicht, spielt er eine Vermittlerrolle zur Koordination mit Einrichtungen außerhalb der Schule. Formen der Problemlösung sind beispielsweise Zusammenwirken mit Anpassungsanleitungskursen, Erziehungskommission, Sozialamt, Gesundheitsamt, medizinischen Einrichtungen. Bei der Prävention und Aufklärung beteiligt sich der Schulpsychologe an verschiedenen Aktivitäten sowie Veranstaltungen der Schule, PTA und Region. Zudem klärt er Schüler, Eltern und Lehrer durch Vorträge oder Herausgabe einer Zeitung auf. Alltägliche Gespräche mit Schülern und Lehrer sind auch von großer Bedeutung. Es gibt Schüler, die den Schulpsychologen im Gang ansprechen oder das Zimmer des Schulpsychologen aufsuchen. Bei ihm können Schüler beispielsweise einen einfachen psychologischen Test durchführen (vgl. Hokkaido kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Hokkaido), 2001, S.5 – 11).

Die Einführung der Schulpsychologen verbreitet sich zur Zeit allmählich in Japan. 1995 begann das Forschungsprojekt der Schulpsychologen vom Erziehungsministerium. Seit 2001 subventioniert das Erziehungsministerium die Einführung der Schulpsychologen in die Mittelschulen. Allerdings haben nicht alle Mittelschulen einen eigenen Schulpsychologen. Das liegt daran, dass es an qualifizierten Personal mangelt. Vor allem auf dem Land ist es schwierig, die für Schulpsychologie Qualifikanten zu finden, während es in Tokio genügend Qualifizierte gibt.

In Japan ist das öffentliche Qualifikationssystem für die Schulpsychologie noch nicht festgelegt. Die Stiftung „Japan klinische Psychologe Qualifikationsbestätigungsverein“ gibt eine Anerkennung für klinische Psychologie. Falls man ein Masterstudium für Psychologie oder nahestehende Fächer abschließt und dann zwei Jahre klinische Erfahrung macht, kann man an der Befähigungsprüfung teilnehmen (vgl. Tsuchiya 1998 S.83). Zur Zeit gibt es etwa 8 000 Qualifizierte. 90% der Schulpsychologen haben diese Qualifikation. Aber das reicht für die Nachfrage nach Schulpsychologe nicht aus (vgl. Yomiurishimbun vom 10.06.2002).

4.1.4 Vergleich mit Deutschland

Die Problemlösung wird in Deutschland ähnlich in Japan zuerst von den Klassenlehrern eingeleitet. Überdies arbeiten die Klassenlehrer mit anderen Lehrkräften oder Bratungslehrer zusammen.

In Deutschland trägt der Schulleiter die Gesamtverantwortung für die pädagogische Arbeit der Schule. Er sorgt für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Schulordnung. Er ist bei der Fachaufsicht gegenüber den Lehrkräften und den an der Schule Beschäftigten des Schulträgers weisungsberechtigt. Im Rahmen der Fachaufsicht wird der Schulleiter so über das Problemverhalten der Schüler informiert. Der Schulleiter sorgt dafür, dass die Lehrkräfte bei der Förderung der Problemlösung der Schüler zusammenwirken, soweit das von der Sache her erforderlich ist.

Die Lehrerkonferenz erörtert in Deutschland alle für die in der Schule notwendigen Maßnahmen, berät den Schulleiter bei der Förderung der Problemlösung bei Schülern und beschließt entsprechend notwendige Ordnungsmaßnahmen. Falls der Schulleiter den Beschluss über eine Maßnahme für rechtswidrig hält, bleibt ihm nur der Möglichkeit der Beanstandung des Konferenzbeschlusses.

Einer der möglichen Ansprechpartner in Problemfällen der Schüler, Eltern und Lehrer ist in Deutschland der Beratungslehrer. Der Beratungslehrer ist für die Beratung von Schülern und Eltern bei Schulschwierigkeiten bei aller Art speziell ausgebildet.

Die Beratungs- und Unterstützungsfunktion in der Schule hat auch der Vertrauenslehrer. Die Schüler können den Vertrauenslehrer wählen. Der Vertrauenslehrer versucht, bei Unstimmigkeiten und Konflikten zwischen Schülern, Lehrern und Eltern zu vermitteln. Er bietet auch Lehrern die Möglichkeit eines Gesprächs in schwierigen Situationen.

Der Vertrauenslehrer wird oft auch als Verbindungslehrer bezeichnet und mit entsprechenden Funktionen eingesetzt. Der Verbindungslehrer wird auch von Schülern gewählt und pflegt die Verbindung zwischen Schulleiter und Lehrern einerseits und den Schülern andererseits. Er berät und unterstützt die Schüler im Rahmen der Schülervertretung und vermittelt bei Beschwerden. Der Verbindungslehrer ist Ansprechpartner bei Projektarbeiten der Schüler. Beispielsweise unterstützt er die Organisation von Aktionstagen der Schüler gegen Gewalt oder Ausländerfeindlichkeit.

Bei der Beratung von Problemen arbeitet auch der Schulpsychologe mit den Lehrern zusammen. Wie in Japan führt der Schulpsychologe als Experte beispielsweise schulpsychologische Untersuchungen mit Schülern sowie Erhebungen im schulischen Umfeld durch, ist ferner für die Fort- und Weiterbildung der Beratungslehrer sowie Schulleiter tätig und nimmt bei der Problemlösung eine Supervision vor.

Der Schulpastor hat ebenfalls eine Funktion als Berater in der Schule, wie Beratungs-, Verbindungslehrer oder Schulsozialarbeiter. Der Schulpastor ist im Rahmen des Dienstes der Kirche in der Schule für Beratung, Konfliktbearbeitung sowie Prävention tätig. Zudem beteiligt sich der

Schulpastor mit den spirituellen Angeboten auf der christlichen Basis an den schulischen Aktivitäten.

Im Umgang mit dem Problemverhalten von Schülern hat zudem die Schulsozialarbeit eine wichtige Funktion an der Schule. Im allgemeinen wird in Deutschland unter Schulsozialarbeit als eine Form der Kooperation von Schule und Jugendhilfe verstanden. Durch Interventionen sowie präventive Projekte spielen die Schulsozialarbeiter in Deutschland bei Förderung zur Problemlösung bei Schülern eine äußerst relevante Rolle. Die Schulsozialarbeiter beschäftigen sich in diesem Sinne mit der Beratung, Prävention und Konfliktbearbeitung innerhalb und außerhalb der Schule. Sie organisieren zum Beispiel Schülercafés, Pausenspiele, Lerngruppen, Spiel- oder Sportgruppen, Theater, Entspannungskurse sowie Trainingskurse für soziales Verhalten von Schülern, oder Elternarbeit als Prävention. Ferner unterstützen sie Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und nehmen einen erzieherischen Kinder- und Jugendschutz vor.

Die Organisationsstruktur der Beratungs- und Verbindungslehrer, Schulsozialarbeiter sowie Schulpastoren ist in Deutschland je nach Schultyp und Schulart, nach Schulstandort oder Schulregion unterschiedlich. Außerdem sind ihre Tätigkeiten vielfältig und unterschiedlich. Es kommt oft vor, dass mehrere Beratungslehrer oder Sozialarbeiter in einer Schule tätig sind. In diesem Fall setzt jeder in der Regel einen eigenen Schwerpunkt. In einigen Bundesländern wird vom Schulgesetz her der Verbindungslehrer im Zusammenhang mit der Schülermitverantwortung gesehen. Aber es gibt Schulen, die keinen Beratungslehrer, Verbindungslehrer, Schulsozialarbeiter oder Schulpastor haben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Sowohl in Japan als auch in Deutschland wird die Problemlösung bei Schülern meist zuerst von den Klassenlehrern geleistet. Außerdem sind in den beiden Ländern die Beratungslehrer sowie Schulpsychologen dafür zuständig. Spezifisch in Japan ist die Funktion von Leiter der Schülerbetreuung und Lehrerin der

Gesundheitspflege. Der Leiter der Schülerbetreuung ist in der japanischen Schule organisatorischer Mittelpunkt der Schülerbetreuung. Die Gesundheitspflegelehrerin bietet den Schülern neben der Gesundheitspflege eine Unterstützung zur Problemlösung und ihren Aufenthaltsort in der Schule an. Im Vergleich dazu spielt in Deutschland die Schulsozialarbeit durch ihre vielfältigen Aktivitäten an der Schule eine relevante Rolle. In den beiden Ländern arbeiten in der Schule die Lehrkräfte und anderes Personal zusammen und kooperieren nach Bedarf mit den außerschulischen Einrichtungen.

Während in Japan der Leiter der Schülerbetreuung in der abschließenden Verantwortung des Schulleiters als zentraler Organisator im innerschulischen Förderungssystem für Schüler gestellt wird, ist in Deutschland die Lehrerkonferenz bei der Entscheidung von großer Bedeutung.

4.2 Pädagogische Betreuung außerhalb der Schule

Die japanischen Schulverweigerer schließen sich in einem großen Teil zu Hause oder im eigenen Zimmer ein. Jedoch gibt es auch Schüler, die sich zwar der Schule verweigern, aber irgendwo lernen oder sich mit anderen Schülern unterhalten möchten. Es gibt auch Schüler, bei denen sich die Angst vor der Schule verringert, die aber nicht sofort in die Schule gehen können. In welchen Einrichtungen außerhalb der Schule werden diese Schulverweigerer betreut? Hier wird auf diese Frage eingegangen.

4.2.1 Reintegrationskurs für Schulverweigerer

Seit 1994 führen die Kommissionen der Präfekturen sowie regionalen Gemeinden Reintegrationskurse für Schulverweigerer anhand der Konzeption des Erziehungsministeriums ein. Die Konzeption des Reintegrationskurses vom Erziehungsministerium lautet: Zu einem außerschulischen Ort, dem Reintegrationskurs, sammelt man Schulverweigerer. Dort nimmt man verschiedene Anleitungen und

Unterstützungen zur Rückkehr in das Schulleben der Schulverweigerer vor (vgl. Kano, 1997, S.202f).

Nach dieser Konzeption errichten die Erziehungskommissionen der Gemeinde Reintegrationskurse. Die Kurse sind zum Beispiel „Challengeklasse“ oder „Hoffnungsplatz“ genannt. Der Maßstab der Einrichtung und des Personals für den Kurs ist nicht vorgegeben. Die Kurse werden je nach der Situation der Region unterschiedlich verwaltet (vgl. Kano, 1997, S.203).

Das Ziel der meisten Reintegrationskurse ist die Förderung bei Schulverweigerern durch Unterstützung des Lernens, der Beratung und Bildung der Sozialkompetenz. Zumeist wird vor allem großer Wert auf die Lernunterstützung gelegt. In diesen Einrichtungen sieht man die Rückkehr zur Schule für die Schulverweigerer voraus.

Die Reintegrationskurse nehmen oft nur Mittelschüler auf. Es gibt Einrichtungen, die auch Grundschüler aufnehmen, aber in der Tat sind die meisten Kursteilnehmer Mittelschüler. Das kann daran liegen, dass Grundschüler aus Sicherheitsgründen eine Begleitung der Erziehungsberechtigten brauchen, oder dass die Mutter-Kind-Trennung bei kleinen Schülern oft schwer ist (vgl. Kano, 1997, S.204).

Unter dem Aspekt der Typen der Schulverweigerer häufen sich Kinder mit psychischen Störungen im Kurs. Dagegen passen die Schulverweigerer, die entweder verwahrlost oder zu verspielt sind, in der Praxis im Kurs nicht gut an. In der Tat gibt es zwei Arten von Reintegrationskursen: Der erste Typ nimmt keine verwahrlosten Schulverweigerer auf. Beim zweiten Typ nimmt der Kurs offiziell alle Schulverweigerer auf, aber in Praxis kommen keine verwahrlosten oder verspielten Schulverweigerer zum Kurs. Unter dem Aspekt, ob Schulverweigerer mit psychischen Störungen ohne Sorge an dem Kurs teilnehmen können, wird auf der Ebene der Verwaltung vorgegangen (vgl. Kano, 1997, S.204).

Wo der Reintegrationskurs errichtet wird, ist unterschiedlich. Dabei werden Räume des Erziehungszentrums, restliche Räume der Schule oder ein Teil des privaten Gebäudes zum Kurs verwendet. Berücksichtigt wird, dass die meisten Schulverweigerer die Mitschüler ihrer Schule nicht sehen möchten. Daher wird der Kurs von der Schule isoliert eingerichtet. Wenn

sich der Kurs auch innerhalb der Schule befindet, wird zum Beispiel ein anderer Ein- oder Ausgang verwendet (vgl. Kano, 1997, S.205). Im Reintegrationskurs sind im Regelfall mehrere Personen als Anleiter oder Berater für die Schulverweigerer tätig. Meistens werden Lehrer mit viel Erfahrung eingestellt (zum Beispiel emeritierte Schulleiter usw.). Es gibt Fälle, in denen der Fachexperte zum Personal gehört. Zur Unterstützung des Lernens oder der verschiedenen Aktivitäten wird manchmal auch zusätzliches Personal eingestellt (vgl. Kano, 1997, S.205f).

Die Öffnungstage sind regional unterschiedlich, werden aber meist wie in der Schule eingerichtet. Die Anleitungsstunden werden auch je nach der Größe des Kurses oder Zahl der Schüler flexibel verwaltet. Es gibt Kurse, die Schüler jeden Tag besuchen können. Es gibt auch Kurse, die 2 oder 3 Tage in der Woche geöffnet sind. Die Lernstunden werden zumeist in den Schülern im Voraus gegeben. Es gibt aber Kurse, bei denen Schüler frei entscheiden können, an welchem Tag oder in welcher Stunde sie teilnehmen wollen, oder welchen Stoff sie lernen möchten. In vielen Regionen steigt die Besucherzahl der Mittelschüler der 3. Klasse. Tendenziell im 2. Trimester. Das mag daran liegen, dass sich die Schüler auf den Oberschulbesuch (Aufnahmeprüfung) vorbereiten möchten (vgl. Kano, 1997, S.206).

Als Beispiel wird nun ein Reintegrationskurs in der Gemeinde Jonan der Präfektur Kumamoto betrachtet (vgl. Shimomasujo-Jonan-Chugakko, 2001). Der Kurs wird „*Hi-no-Kimi*“ („Feuermensch“-Klasse) genannt. Wunschziel ist hier, dass die Prometheus-Geschichte zwischen dem Feuer und der Menschheit die Schüler ermutigt. Die Geschichte besagt, dass die Menschheit durch die Verwendung des Feuers veränderte, sich aus einem schwachen Zustand in einen starken wandelte. So fordert das Feuer dazu auf, selbst stark gegenüber der Natur zu werden. 1998 gründete die Erziehungskommission der Gemeinde Jonan den Reintegrationskurs innerhalb des Wohlfahrtszentrums der Gemeinde. Die teilnehmenden Schüler sind hauptsächlich Schüler, die aus psychischen Gründen nicht in die Schule gehen können. Der Kurs bezweckt die Rückkehr der Schulverweigerer zur Schule durch unterstützende Beratung des Facharztes und der klinischen Psychologen. Anhand des individuellen

Anleitungsplans will man bei Schulverweigerern die Angst vor der Schule abbauen und sie zum Schulbesuch motivieren. Die Schwerpunkte des Kurses liegen in der Verstärkung der Sozialisation und Verbesserung der grundlegenden Lernleistung. Unter der Anleitung und Beratung vom Kurspersonal werden im Kurs folgende Ziele angestrebt: (1) Training der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, (2) Gestaltung der emotionalen Stabilität und Selbständigkeit durch die verschiedenen Erziehungsaktivitäten, (3) Herbeiführung und Stärkung des Selbstwertgefühls.

Das Personal dieses Kurses besteht aus einer Lehrerin, die von der Präfektur zusätzlich zur Bewältigung der Schulverweigerung in der Mittelschule aufgestellt wird, einer Assistentin, die von der Gemeinde bezahlt wird, einer außerschulischen Lehrbeauftragten und freiwilligen Laien. Ferner beteiligen sich die Mutter des Schülers oder eine Person der gleichen Generation der Mutter als Lehrbeauftragte an dem Kurs. Das dient dazu, eine familiäre Atmosphäre herzustellen. In diesem Reintegrationskurs wird ein Stundenplan den Teilnehmerschülern als ein Modell gezeigt. Jeder Schüler entwirft flexibel anhand des Modells den eigenen Stundenplan pro Monat. Dieser Reintegrationskurs bietet folgende Programme an:

- „Hi-no-Kimi-Time“. Die Schüler verbringen frei und natürlich ohne Anleitung vom Lehrer eine Stunde lang, damit sich ihre Seele nach und nach erholen kann, die Zuversicht auf die menschlichen Beziehungen verloren hatte (zwei Mal pro Woche).
- „Herausforderung, selbständig kochen“. Angefangen von der Entscheidung über das Menü, das Einkaufen, Kochen und Geschirrspülen bis hin zum Geldsammeln machen die Schüler alles gemeinsam (zwei Mal pro Woche).
- „Ajisai (Hortensie) - Time“. Durch Kalligraphie, Haiku oder Herstellung des Weihnachtsbaumschmucks etc. wird eigene Ausdrucksmöglichkeit gefördert (eine Stunde zwei Mal pro Woche).
- „Keramikkurs“. Das gehört auch zur Förderung der Fähigkeit, sich selbst zum Ausdruck zu bringen. Der Kurs wird von einem freiwilligen Leiter durchgeführt (3 Stunden ein Mal pro Woche).

- Außerdem gibt es auch noch Sport- oder Computerstunden und andere Bildungsangebote.

Während des Schuljahres haben die Schüler viele Veranstaltungen (zum Beispiel Zoo- und Museumsbesichtigungen, Bergsteigen, Sportfeste, Ausflüge, Betriebsbesichtigungen, Zeltlager etc.). Sie können durch die mannigfaltigen Veranstaltungen auf natürlicher Weise Sozialverhalten erleben. Eine Besonderheit dieses Reintegrationskurses in Jonan ist, dass der Kurs ein besonderes Klassenzimmer in der Schule hat. Die Klasse heißt „Hot-in-Hot Raum“ und dient Übergang vom Reintegrationskurs in die normale Klasse der Schule. Wer sich so weit entwickelt hat, zur Schule zurückzukehren, geht probeweise 7 bis 10 Tage in diese Klasse, von wo er seine spätere Klasse zwischendurch besuchen kann. Dabei ist ein Lehrer für die Unterstützung des Schülers abgestellt (vgl. Shimomasujo-Jonan-Chugakko, 2001).

Zur Verwaltung des Kurses gibt es eine Konferenz, die aus dem Schulleiter, Konrektor, Klassenlehrer, Kurspersonal, den für „Hot-in-Hot“-Zuständigen und Berater (nach Bedarf auch Gesundheitspflegelehrerin etc.) besteht. Die Sitzung findet regelmäßig ein Mal pro Monat statt. In der Sitzung wird über die jetzigen Umstände der Schüler und Richtung der Anleitung u.a. berichtet und diskutiert (vgl. Shimomasujo-Jonan-Chugakko, 2001).

Für das Kurspersonal sowie die Schüler ist genügende Zeit für Beratung des Stundenplans gesichert. Nach Bedarf treffen sich auch Klassenlehrer, Anleiter des Kurses oder Berater. Ebenso werden Hausbesuche oder Gespräche mit den Eltern nach Bedarf durchgeführt. Die Eltern treffen sich regelmäßig ein Mal pro Monat. Außerdem wird eine Kurszeitung herausgegeben, um Informationen über diesen Kurs zu verbreiten und Verständnis aufzubauen (vgl. Shimomasujo-Jonan-Chugaako, 2001).

4.2.2 Private Einrichtungen

Private Einrichtungen für Schüler mit Problem sind in Formen sehr vielfältig, die von kleiner Gruppenbetreuung bis zum Schulangebot reichen. Dementsprechend sind auch die Trägerschaften sehr verschieden.

Die Trägerschaften sind Elterngruppen, Privatschulen, Nachhilfeschulen, Medizinaleinrichtungen, Non-Profit-Organisationen oder Aktiengesellschaften. Diese Mannigfaltigkeit der Privateinrichtungen kompensiert die öffentlichen Schulen und erweitert Möglichkeiten der Erziehung von Schülern mit Problem.

Beispielweise gibt es viele kleine Gruppen, die meistens von Eltern verwaltet werden. Diese Gruppen bieten Möglichkeit an, dass sich Schulverweigerer treffen. Vorteile dieser Gruppen sind, dass die Teilnahmeschüler in der Gruppe Freundschaft mit anderen schließen können, die auch in ähnlicher Situation sind, oder Informationen austauschen können. Hier verbringen die Schüler Zeit damit, gemeinsam zu spielen oder Ausflüge u.a. zu machen. Diese Gruppen beabsichtigen hauptsächlich, Schulverweigerern einen Platz außerhalb der Schule anzubieten, wo sie sich frei treffen können. Daher wird diese Form der Gruppe häufig „Free Space“ genannt. Wie oft „Free Space“ stattfindet, ist nach Gruppe sehr unterschiedlich. Es gibt einerseits Gruppen, in den sich Schüler jeden Tag treffen. Andererseits gibt es auch Gruppen, in der sich Teilnehmer lediglich ein Mal pro Woche treffen.

Es gibt auch private Einrichtungen, die sich aus der Nachhilfeschule („Juku“) entwickelt haben. Diese Einrichtungen bieten Schulverweigerern und Oberschulabbrechern Unterricht an. Schüler können hier durch Unterstützung von Lehrern eine grundlegende Basis von Mathematik, Englisch oder Japanisch u.a. erlernen und sich auf eine Aufnahmeprüfung der weiterführenden Schule oder Prüfung für Schulabschlussqualifikation vorbereiten. Zur Zeit bieten auch manche Privatschulen Schulverweigerern und Oberschuleabbrechern Unterricht an. Diese Arte der Einrichtungen legen den Schwerpunkt im Lernen nach individuellem Bedarf durch sorgfältige Betreuung von Lehrern. In vielen Fällen werden die Anwesenheiten der Schüler in der Einrichtung anerkannt und als Anwesenheiten in der eigentlichen Grund- oder Mittelschule ersetzt. Gibt es eine gelungene Kooperation zwischen der Schule und Einrichtung, erhalten die Klassenlehrer der eigentlichen Schule regelmäßig Berichte von dieser Einrichtung über Lerninhalte oder Lebenssituation der Schüler oder besuchen die Einrichtung und tauschen Informationen aus. Die

meisten Einrichtungen halten Erlebnispädagogik für relevant. Aus diesem Grund veranstalten sie Ausflüge, Auslandsreisen, Skireisen, Camping usw. Zudem gibt es Schulen, die in Japan „Free School“ genannt werden. Die meisten Free Schools haben folgende Konzepte:

(1) Wahl des Lernens durch die Schüler

Jeder Schüler wählt individuell nach eigenen Interessen, was und wie er lernen will.

(2) Abschaffung der Klasse oder des Frontalunterrichts

Gleichaltrige und gleichqualitative Gruppen werden nicht gegründet. Austausch der verschiedenen Schüler wird gefördert.

(3) Flexibilität des Unterrichts

Unterricht findet nicht nur im Klassenzimmer statt, sondern er wird in verschiedenen Orten durchgeführt.

(4) Aktive Beteiligung an zwischenmenschlichen Beziehungen

Schüler lösen selbst durch Diskussionen usw. Probleme zwischen den Schülern. Die Schule wird als Ort des Lebens betrachtet.

(5) Beteiligung an Schulverwaltung von Schülern

Schüler verwalten demokratisch durch Diskussionen selbst die eigene Schule.

Free School ist in Japan eine Schule, die andere Konzeptionen als die herkömmliche Schule verwirklicht. In diesem Sinne wird in Japan der Begriff Free School fast identisch mit „Alternative School“ verwendet. Hier ist der Einfluss der reformpädagogischen Entwicklung von Alternativen Schulen in westlichen Ländern zu sehen. Beispielsweise hat 1992 Shinichiro Hori nach Alexander Sutherland Neill „Kinokuni Kodomo no Mura“ und 1999 Hiroshi Kohata nach Célestin Freinet „Japan Freinet“ gegründet. Andererseits gibt es Free Schools, die hauptsächlich von Eltern der Schulverweigerer gegründet wurden, deren Vertreter „Tokyo Shure“ ist. Der erste Typ der Schulen orientiert sich nach freier Erziehung. Aber in der Tat besuchen auch viele Schulverweigerer diese Schulen und in beiden Typen sind Gemeinsamkeiten der Konzepte und Praxen zu sehen.

Im Folgenden stelle ich Beispiele von Free Schools vor: „Tokyo Shure“ und „Free School Eimei Juku“:

„Tokyo Shure“ („Tokyo Schule“) wurde 1985 von Keiko Okuchi, die damals Mutter eines Schulverweigerers und Lehrerin war, mit Unterstützung von Eltern der Schulverweigerer gegründet. 2002 besuchen etwa 200 Schüler vom Alter der 1. Klasse der Grundschule bis zum Alter der 3. Klasse der Oberschule in drei Orten von Tokyo Shure. In der Schule gibt es von 10 Uhr bis 19 Uhr verschiedene Angebote. Es gibt Schüler, die diese Schule jeden Tag besuchen und solche, die nur gelegentlich kommen. Diese Free School nimmt Schüler auf, die sich der Schule verweigern, weil sie schikaniert wurden oder zu ihrem Lehrer kein Vertrauen hatten. Auch Schüler, die sich in der Schule gelangweilt fühlen, die in der Schule keinen Sinn erkennen können, verwahrloste Schüler oder Schüler, die unter Bewährung stehen, besuchen „Tokyo Shure“. Schüler mit körperlicher oder geistiger Behinderung nehmen tendenziell zu. Einzige Voraussetzung der Aufnahme ist, dass der Schüler selbst über den Eintritt in die Tokyo Shure entscheidet (vgl. Tokyo Shure, 2004).

Das Konzept der „Tokyo Shure ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Anbieten eines Raums der Geborgenheit, in dem Selbstvertrauen, Selbstverwirklichung und Kommunikation gefördert werden.
2. Unterstützung einer positiven Lebenseinstellung mit dem Ziel, das angestrebte Erfolgserlebnis auch zu erreichen.
3. Freie Selbstbestimmung und Selbstverantwortung sowie Überwindung von Passivität und Abhängigkeit.
4. Autonomie in den Prozessen der Sozialisation.
5. Achtung und Toleranz gegenüber den anderen.

(vgl. Tokyo Shure (Hrsg.), 2002, S.80 – 91)

Unterstützt werden sie dabei durch seelische Betreuung, Schaffung einer angenehmen Atmosphäre, Beratung beim Lernen, aufbauendes oder erlebnisförderndes Lernen, selbständige und soziale Aktivitäten, Informationen über ein künftiges Berufsleben, Kooperation mit der Regelschule und Austausch mit Schülern der anderen Free Schools. Für die Eltern werden, um ihre Kinder besser zu verstehen, Seminare,

Vorträge oder gemeinsame Gespräche veranstaltet (vgl. Tokyo Shure (Hrsg.), 2002, S. 80 - 91). Die Schüler der Tokyo Shure dürfen auf eigenen Wunsch am Unterricht und an Kursen teilnehmen, die von Schülern selbst geplant werden. Viele Erlebnisaktivitäten werden von Schülern vorbereitet und durchgeführt (zum Beispiel Theater, Tanz oder Kochen u.a.). Die Regeln und Programme werden von den Schülern und Betreuern gemeinsam diskutiert und bestimmt (vgl. Tokyo Shure (Hrsg.), 2002, S.114 - 263).

Nicht alle Schüler, die Toyko Shure besuchen, können ihre persönliche Problemlösung finden. Es gibt auch Schüler, denen diese Free School nicht zusagt. Viele Mitgliederschüler jedoch erhalten hier ihre Lebendigkeit oder Motivation zum Lernen zurück. Es gibt eigene Zeitschriften, die fast in alleiniger Verantwortung von Schülern herausgebracht werden. Die Schüler stellen Modellzüge und Autos mit Sonnenenergie nach eigenem Entwurf her. Sie haben ein eigenes Ferienhaus aufgebaut, Eurasien durchquert und weltweite internationale Versammlungen der Free Schools veranstaltet, wobei sie die Finanzierung selbst organisiert haben. Viele Schüler gehen wieder in die Regelschule oder besuchen weiterführende Schulen. Andere fangen an zu jobben oder beginnen eine Berufsausbildung. (vgl. Tokyo Shure (Hrsg.), 2002, S. 114 - 263).

„Free School Eimei“ wurde 1975 von Masahisa Kawai zuerst als Nachhilfeschule gegründet. Seit 1978 nimmt M. Kawai Schulverweigerer auf, die auch verwahrlost, körperlich oder geistig behindert sein können (zum Beispiel Depression, Lernstörung oder Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung) oder Schüler, die unter Bewährung stehen. 2003 besuchten etwa 40 Schüler diese Free School. Die Free School ist von 9 Uhr bis 21 Uhr geöffnet. Unterricht oder Kurse werden hier in einer sehr kleinen Gruppe (bis etwa 6 Schüler) durchgeführt (vgl. Kawai, M., 2004). Kawai legt seinen Schwerpunkt beim Lernen in Erlebnisaktivitäten. Den Schülern werden die Teilnahme am Flohmarkt oder die Unterstützung der Obdachlosen durch Essenverteilung empfohlen. Erlebnisreisen werden auch oft angeboten, wobei die Entwicklung der Selbständigkeit durch das gemeinsame Leben (zum Beispiel gemeinsames Kochen) und das Erleben

der Natur als hauptsächliche Ziele angesehen werden. In Hokkaido haben die Schüler Gelegenheit zum Kanufahren und Reiten oder sie besuchen eine Werkstatt für Behinderte. Auf der Insel Nishiiriomote werden Kajakfahrten auf dem Fluss, Wanderung in Dschungel, Schnorcheltauchen und Öko-Touren durchgeführt. Die Schüler reisen außerdem auch ins Ausland. In Florida werden Delphinetherapie und kanadisches Kanufahrten durchgeführt. Auf Papua-Neuguinea besuchen die Schüler die Schule der Einwohnerkinder, Dörfer, Ruinen aus dem zweiten Weltkrieg, Korallenriffe oder Mangrovewald. Nach M. Kawai konnten etwa 95% der Besucherschüler der „Free School Eimei“ wieder in die Schule gehen oder mit einer Arbeit anfangen. Viele Experten, Angehörige der Schulbehörde usw. besichtigen diese Free School (vgl. Kawai, M., 2004).

So wohl „Tokyo Shure“ als auch „Free School Eimei“ leiden ständig unter Finanzierungsproblemen. Die Vertreter der beiden Free Schools haben enorme Schulden. Das liegt in erster Linie daran, dass individuelles Lernen und Beraten viel Geld kostet. Überdies ist es nicht selten, dass Schüler aus Familien kommen, deren Erziehungsberechtigte Alleinerziehende sind auf Sozialhilfe angewiesen sind. In diesen Fällen sollten die Gebühren für die Teilnehmer ermäßigt oder erlassen werden. Zwar unterstützen Hilfsorganisationen, Stiftungen oder die Regierung die Free Schools, aber in Wirklichkeit sind sie wesentlich auf die Unterstützung von ehrenamtlichen Mitarbeitern angewiesen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002c).

Hinzuweisen ist darauf, dass es Privateinrichtungen gibt, die pädagogisch umstrittene Methoden für Schüler praktizieren. „Totsuka Yacht School“ in der Präfektur Aichi führt viele Problemschüler erfolgreich ins normale Leben zurück. „Totsuka Yacht School“ wurde 1976 von Hiroshi Totsuka, der der Gewinner einer Regatta quer durch den Pazifik war, gegründet. Schüler, welche die „Totsuka Yacht School“ besuchen, sind Schulverweigerer, verwahrloste oder gewalttätige Schüler. In dieser Schule wird das Yachttraining im Zusammenwirken mit Trainern ein Jahr lang fast jeden Tag durchgeführt. Totsuka sieht die Problemhaltungen der Schüler als Symptome der Emotionsstörung an. Er geht in seiner Theorie

davon aus, dass diese Emotionsstörung durch besonderes kognitives Training bewältigt werden kann. Nach seiner Theorie ist die Ursache für Emotionsstörungen eine Schwächung kognitiver Funktionen. Diese Funktionen werden nach Totsuka durch ein Überlebenstraining zwischen Leben und Tod gestärkt. Yacht-Training ist für das Überlebenstraining sehr geeignet, so Totsuka. Er verwendet daher beim Training eine strukturell leicht sinkende Yacht, was für die Schüler sehr harte körperliche Belastungen mit sich bringt. Das harte Yachttraining wird in der „Totsuka Yacht School“ durch strenge Kontrolle begleitet. Die Lehrer dieser Yachtschule verleugnen nicht, bei Schülern die Prügelstrafe anzuwenden. Die Schüler versuchen sehr oft, von der Yachtschule zu fliehen. In dieser geradezu militärischen Schulatmosphäre sind 1980 - 1982 drei Todesfälle von Schülern vorgekommen. 1983 wurden der Schulleiter Totsuka und der Trainer verhaftet. 2002 ist Totsuka rechtskräftig zur 6 Jahren Zuchthaus verurteilt worden. Viele seiner Anhänger glauben jedoch, dass es sich dabei um Unfälle gehandelt hat. Einer der bekannten Anhänger ist Sintaro Ishihara, Bürgermeister von Tokyo. Ishihara ist überdies der Überzeugung, dass die Trainingsmethode der „Totsuka Yacht School“ die wissenschaftlich beste Methode zur Problembewältigung der Schüler ist. Nach der Verhaftung Totsukas ist die Schule befristet geschlossen worden. 1985 wurde sie durch Unterstützung von vielen Anhängern wieder eröffnet. Seit 2003 besuchen 10 Schüler die „Totsuka Yacht School“. Statt Yacht wird seitdem Windsurfen trainiert (vgl. Embu, 2004).

Terunao Hara ist einer der Anhänger von Totsuka. Er leitet seit 2000 die „Tsubasa Training School“ in der Präfektur Gifu. Sein Ausgangspunkt ist ähnlich wie bei Totsuka, dass Problemschüler durch körperliches Training und strenge Kontrolle normalisiert werden müssen. Schüler der „Tsubasa Training School“ sind drogenabhängige, gewalttätige oder apathische Schüler usw. Die Schüler leben gemeinsam mit anderen Schülern im Internat, vollkommen isoliert von ihren Eltern. Die Eltern dürfen die Schule weder besuchen noch anrufen. Den Eltern werden Videoaufnahmen als Bericht zugeschickt. In „Tsubasa Training School“ dauert ein Kurs ein Jahr. Zuerst werden die Schüler zwei Monate

körperlich trainiert. Danach lernen sie Kampfsport (ein Mischung Karate und Judo). Anschließend daran lässt man die Schüler (ab 16 Jahre alt), mit körperlicher Arbeit (Straßenbau, Dachdeckung usw.) beginnen. Auch in dieser Schule versuchen viele Schüler, von der Schule und dem Arbeitsplatz zu fliehen. Hara negiert auch nicht die Anwendung der Prügelstrafe. Vielmehr betont er die Notwendigkeit einer strengen Kontrolle in der Erziehung. Hara ist der Überzeugung, dass es sinnvoll sei, einen neuen Schüler, der die Regeln des Gruppenlebens nicht akzeptiert oder älteren Schülern nicht gehorcht, von älteren Schülern beim Training des Kampfsports niederzuringen, da er noch nicht ausreichend ‚trainiert‘ ist (vgl. Hara, 2004).

4.2.3 Home-Schooling

Home-Schooling ist für japanische Schulverweigerer eine der Alternativen. Viele Home-School-Schüler hatten Probleme in der Schule. Nach „Home-School Support Association of Japan“ praktizieren 2003 insgesamt etwa 3000 Personen die Methode der Home-School in ganz Japan. Darunter sind etwa 2000 Mitglieder einer christlichen Organisation. Etwa 500 Personen werden durch „Tokyo Shure“ unterstützt. Home-School Support Association of Japan betreut etwa 300 Personen (vgl. Kumamotonichinichishimbun vom 04. 01. 2003).

Bei der Home School in Japan gibt es zwei unterschiedliche Konzeptionen:

(1) Man lernt zu Hause, wie man in der Schule lernt. Beispielsweise lebt man in Japan und hat einen Platz in einer amerikanischen Privatschule. Die Lehrerin ist die Mutter. Sie kontrolliert die Anwesenheit im Unterricht und beurteilt die Leistung. Durch das Fernstudium erwirbt man die Qualifikation zur Universitätsaufnahme in den USA.

(2) Man negiert die Schulerziehung. In diesem Fall sind die Lernformen sehr vielfältig. Verwendet werden käufliche Lernstoffe, Sprachkurse, Sportkurse, Privatlehrer, Internet, Bibliotheken, Museen oder private Lerngruppe etc. Beim jüngeren Schüler übernehmen im Allgemeinen die Eltern die Lehrerrolle. Miyasaki, Chefsekretär von Home-School Support

Association of Japan, sagt: Japanische Schulerziehung sei verstrickt mit einem fest geregelten Lernplan. In Home School könne man befreit von diesem Lehrplan frei lernen, so Miyasaki (vgl. Kumamoto Nichinichi Shimbun vom 04. 01. 2003). Bei Home-Schooling kann man zum Beispiel drei Wochen lang intensiv Mathematik lernen oder sich stundenlang aufs Bücherlesen konzentrieren. In Home School wird die Methode des Erlebnislernens angewandt. Kinder lernen Mathematik durch Einkaufen oder Technikverständnis durch Reparatur eines Radios. Home-Schooling ist ein Versuch, wie man jedem Schüler eine geeignete Erziehung zukommen lassen kann. Auf die Frage, ob ein Kind in Home-School Sozialkompetenz erwerben kann, antwortet Kasai, Mutter eines Home School praktizierenden Mädchens Syoko in der Stadt Ryugasaki: Es gäbe das falsche Image, dass sich das Kind bei Home School zu Hause einschließe und ausschließlich mit den Eltern kommuniziere. In Wirklichkeit besuche das Kind verschiedene Orte und kontaktiere mit verschiedenen Menschen (vgl. Asahi Schimbun Weekly AERA vom 10.12. 2001). Beispielsweise veranstalten Home-School Support Association of Japan und Tokyo Shure einerseits Treffen, Ausflüge oder Museenbesuche etc. für Kinder, andererseits werden Vorträge oder Ausbildungskurse usw. für Eltern angeboten. Die beiden Organisationen fördern durch eigene Zeitschriften und Homepage einen Austausch zwischen den Kindern. Überdies führen Elterngruppen abwechslungsreiche Veranstaltungen durch.

Eine häufige Motivation der Methodeanwendung von Home-Schooling ist Schulverweigerung. Im Fall von Syoko war zum Beispiel ihre Lehrerin der Anlass zur Home-Schooling. Als sie die 1. Klasse der Grundschule besucht habe, sei die Benutzung der Toilette außerhalb der Pause verboten gewesen. Eine Mitschülerin habe eines Tages den Druck, zur Toilette gehen müssen, nicht aushalten können. Die Klassenlehrerin habe die Mitschülerin gezwungen, ihr Bedürfnis auf dem Schulhof zu erledigen. Seither habe Syoko die Schule abgelehnt (vgl. Asahi Schimbun Weekly AERA vom 10.12.2001). Im Fall von Yohei in Tokyo war der Anlass auch der Lehrer. Da sein Lehrer die Schüler oft sehr streng behandelt habe, habe er Angst vor dem Lehrer gehabt. Das habe bei ihm die

Schulverweigerung verursacht (vgl. Kumamoto Nichinichi Shimbun vom 04. 01. 2003).

Hinzuweisen ist zudem darauf, dass sich manche Eltern für Home School entscheiden, weil sie auf die Regelschule nicht verlassen konnten. Syoko Kubo, Mutter von zwei Mädchen, habe in einer Mittelschule Schikanen gegen einen Schüler mit eigenen Augen gesehen. Daher habe sie sich entschieden, ihre Tochter durch Home School erziehen zu lassen (vgl. Asahi Shimbun vom 31. 09. 2000).

Die japanische Verfassung Artikel 26 Paragraph 2 schreibt vor, dass alle Staatsbürger die Verpflichtung haben, ihren Kindern eine Allgemeinbildung zukommen zu lassen. Das Erziehungsgrundgesetz Artikel 4 schreibt darüber hinaus vor, dass alle Staatsbürger verpflichtet sind, ihren Kindern die 9-jährige Allgemeinbildung zu ermöglichen. Auf der Basis dieser Gesetze schreibt das Schulgrundgesetz vor, dass Erziehungsberechtigte die Verpflichtung haben, ihre Kinder in die Grund- und Mittelschule einschulen zu lassen. Falls Erziehungsberechtigte diese Verpflichtung verletzen, werden sie mit einer Geldstrafe belegt. Das japanische Erziehungsministerium ist der Auffassung, dass im Falle der Schulverweigerung das Lernen zu Hause genehmigt werden kann. Jedoch hält es das Erziehungsministerium für gesetzwidrig, dass Erziehungsberechtigte aktiv die Bildung zu Hause allein durchführen.

Der Rechtswissenschaftler Nakagawa weist darauf hin, dass die japanische Verfassung sowie das Erziehungsgrundgesetz nicht erwähne, wo Erziehungsberechtigte ihren Kindern die zukommen lassen müssen. In den beiden Gesetzen sei der Ort der Bildung nicht bestimmt. Daher ist er der Auffassung: Die japanische Verfassung genehmige, dass Erziehungsberechtigte den außerschulischen Ort zur Allgemeinbildung ihrer Kinder auswählen können. Erziehung gehöre nämlich gründlich zum Naturrecht der Eltern (vgl. Asahi Shimbun vom 31.07. 2000).

4.2.4 Elterngruppen

In Bezug auf Schikanen und Schulverweigerung verbreiten sich die Aktivitäten der Elterngruppen. Sie sind in Japan nicht mehr zu übersehen.

Ziele der meisten Gruppen sind Austausch der Informationen und gegenseitige Unterstützung zwischen Eltern.

Die Elterngruppen entstehen spontan auf Initiative der Bürger. Durch die horizontalen Verbindungen zwischen den Eltern werden aktiv die eigenen Erfahrungen mit Schikanen oder Schulverweigerung ausgetauscht. Die Teilnehmer stehen auf einer gleichen Ebene, denn ihre Kinder sind Schikanenopfer oder Schulverweigerung. Das ermöglicht eine gegenseitige Verständigung und Solidarität der Eltern als Betroffene. Es gibt zwar Gruppen, in der sich Eltern der gewalttätigen oder verwahrlosten Schüler treffen, aber die Gruppen wurden überwiegend von Eltern mit Schikanenopferkindern oder Schulverweigerern gebildet.

Die Mitglieder dieser Elterngruppen treffen sich regelmäßig ein Mal pro Monat, um Erfahrungen oder Informationen auszutauschen. Außerdem führen viele Gruppen vielfältige Veranstaltungen durch. Vorträge oder Lesekreise usw. werden veranstaltet. Sie unternehmen Wanderungen und Ausflüge mit ihren Kindern oder campieren gemeinsam. Informationen werden durch Bulletin oder Homepage veröffentlicht. Es gibt viele Bücher, in denen Eltern ihre Erfahrung schildern.

Beispielsweise geben Eltern anderen Eltern Ratschläge aus eigener Erfahrung, ob bei Schikanen die Eltern ihr Kind in eine andere Schule versetzen lassen sollten, wie man mit der Schulleitung über den Schulabschluss bei einer Schulverweigerung verhandeln sollte, oder welcher Rechtsanwalt für Schikanenfälle geeignet ist. Es gibt auch Fälle, dass Psychologen, Psychiater oder andere Experten als Berater an den Sitzungen teilnehmen.

Die Aktivitäten der Elterngruppen tragen auch dazu bei, dass sich die Kinder untereinander vermehrt austauschen, Die Eltern organisieren Treffen oder Ausflüge der Kinder. Vorträge von Schikanenopfern oder Schulverweigerern sowie Dialogversammlungen zwischen Eltern und Kinder finden ebenfalls statt. Die Eltern und Kinder lernen so gemeinsam. Diese Aktivitäten sind in der Gestaltung der Verbindung zwischen Kindern von großer Bedeutung. Dass betroffene Kinder miteinander kommunizieren, erleichtert die Bewältigung ihrer Belastung und vermittelt

ihnen das Gefühl, dass sie nicht alleine unter Folgen von Schikanen oder Schulverweigerung zu leiden haben.

Nicht zu übersehen ist bei diesen Aktivitäten, dass auch Eltern durch den Austausch ihrer Erfahrungen als Betroffene psychisch unterstützt werden. Falls sich das Kind der Schule verweigert, können viele Eltern häufig mit der Tatsache nicht richtig umgehen. Sie denken nach, warum es ausgerechnet bei ihrem Kind geschehen konnte. Sie bekommen oft Schuldgefühle. Zudem wird ihnen von Großeltern, Nachbarn oder der Schule vorgeworfen, dass sie mit ihrer Kindererziehung gescheitert sind. Durch den Austausch der Eltern wird klar, dass das Problem eine Komplexität hat und auch auf die Entwicklung der Schule oder Gesellschaft zurückzuführen ist.

Manche Eltern sind der Auffassung, dass die Existenz der Schule für sich allein ein Problem ist. Dieser Trend der Anti-Schule-Entwicklung schließt sich an die Home-School-Bewegung an, die noch eine kleine Minderheit ist.

Die Elterngruppen gründen Free Space (Kindertreff) oder Free School (Alternativschule) für Schulverweigerer. Es gibt auch einen Versuch, in Japan Charter School einzuführen. Manche Gruppen sind als NPO anerkannt. Viele Eltern sind aus Erfahrung der Auffassung: Kinder, die sich an Schule anpassen können, sollten in der Schule weiter lernen. Aber Kinder, die darunter leiden, sich nicht anpassen zu können, sollten abhängig von der Schule einen eigenen Weg finden. Man sollte im Leben die Schule nicht für absolut ansehen.

Hinzuweisen ist darauf, dass die Elterngruppen durch persönliche Kontakte entstehen. Sie organisieren eine Gruppe der Eltern und weiter ein Netzwerk der Gruppen. Es gibt zwar Dachorganisationen, aber es ist selten, dass sie sich in politischen Bewegungen engagieren. Die Elterngruppen tragen durch die gegenseitige psychische Hilfe vielmehr zur Selbstentwicklung der Eltern bei.

4.2.5 Vergleich mit Deutschland

Pädagogische Betreuung außerhalb der Schule wird in Deutschland im Rahmen der Jugendhilfe durchgeführt, die durch die Vielfältigkeit der Aktivitäten und Träger charakterisiert ist. Dementsprechend bieten die deutschen Projekte zur Reintegration der Schulverweigerer auch vielfältige Lernmöglichkeiten an. Ferner werden auch in Deutschland die Freien Alternativschulen und Home-Schooling praktiziert. Die Schüler dieser Einrichtungen hatten oft Schwierigkeiten in der Regelschule, wie es in Japan häufig der Fall ist.

4.2.5.1 Kinder- und Jugendhilfe

Kinder- und Jugendhilfe lässt sich als ein System verstehen, das der Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sowie ihrer individuellen und sozialen Entwicklung dient. In Deutschland kann Kinder- und Jugendhilfe auf Grund einer umfassenden Beteiligung an Förderung der Kinder- und Jugendlichen neben Familie, Schule und Berufsausbildung theoretisch als vierte Sozialisationsinstanz angesehen werden.

Für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist der Träger von großer Bedeutung, denn durch den Charakter eines Trägers lassen sich häufig konzeptionelle, organisatorische, inhaltliche und finanzielle Vorbedingungen bestimmen. Die Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland sind ausgesprochen vielfältig. Grob sortiert sind drei unterschiedliche Trägerkonstruktionen für Kinder- und Jugendhilfe in bezug auf Intervention sowie Prävention von Gewalt an der Schule und Schulverweigerung denkbar:

(1) Schulträger oder Einzelschule bei Schulsozialarbeit

In diesem Fall wird der Schulsozialarbeiter von dem örtlichen Schulträger oder der Einzelschule angestellt.

(2) Jugendamt

(3) Freier Träger

Zu den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe gehören Kirchen, Religionsgemeinschaften, Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände,

Elterninitiativen, Selbsthilfegruppen, Schulvereine oder für die Schulsozialarbeit initiiertes Träger.

Diese Mannigfaltigkeit der Träger leisten in Deutschland einen Beitrag zur Vielfalt der verschiedenen Wertorientierungen sowie Flexibilität und Pluralität der Inhalte, Methoden und Arbeitsformen in den Praxen der Intervention und Prävention bei und garantiert die Subsidiarität, die im Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern als Ordnungsprinzip dient. Die Sozialarbeiter beteiligen sich und wirken unter Berücksichtigung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes in Kooperation mit den Lehrern und Eltern sowie anderen Personengruppen und Institutionen theoretisch an folgenden Aufgaben mit:

„(1) Kinder- und Jugendarbeit am Ort und im Umfeld der Schule (nach § 11 KJHG), wie

- Jugendberatung,
- außerunterrichtliche Freizeit- Kultur- und Bildungsangebote,
- kulturelle, naturkundliche und technische Bildung in Arbeitsgemeinschaften und Zirkeln,
- Jugendarbeit in Spiel, Sport und Geselligkeit
- Kinder- und Jugenderholung (Mitwirkung an Klassenfahrten und Exkursionen),
- Früh- und Nachmittagsbetreuung,
- Stadtteilarbeit

(2) Schulbezogene Jugendsozialarbeit (nach § 13 KJHG) wie

- Schulbezogenen Hilfen für benachteiligte und gefährdete Kinder und Jugendliche (z. B. SchülerInnen mit Lern- und Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Problemen im Sozialverhalten, Schulunlust, Gewaltbereitschaft, Beziehungsstörungen, Abschlussgefährdungen etc.),
- Beratung bei individuellen Problemen in Elternhaus und Schule,
- sozialpädagogische Hilfen bei gravierenden Einschnitten im Leben von Kindern und Jugendlichen (z. B. Trennung der Eltern),
- Beratung von Eltern, LehrerInnen und SchulleiterInnen in Bezug auf benachteiligte Kinder und Jugendliche.

- (3) Jugendberufshilfe und Berufsvorbereitung (nach § 13 KJHG), wie
- Orientierungshilfen (z. B. über Exkursionen, Vermittlung, Begleitung und Nachbereitung von Praktika),
 - berufsbezogene Beratung,
 - Bewerbungs- und Vermittlungshilfen sowie
 - Unterstützung bei der Berufsbildung“ (Olk/Bathke/Hartnuß, 2000, S.187)

4.2.5.2 Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer

In Deutschland gibt es im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe zahlreiche Projekte für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Ziel dieser Projekte ist die soziale und schulische bzw. berufliche Integration der Schulabbrecher und Schulverweigerer durch spezielle Lernangebote unter Berücksichtigung der psychischen Stabilisierung und des Erwerbs sozialer Kompetenzen, wobei häufig auf den Erwerb eines qualifizierten Schulabschlusses abgezielt wird (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S.10).

Die meisten Teilnehmer an den Projekten sind Schulverweigerer, die über die Schule oder die entsprechenden Ämter den Projekten gemeldet wurden. Die Projektteilnehmer sind in der Regel im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Schultyp oder Nationalität heterogen zusammengesetzt. Neben diesen heterogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen werden besondere Zielgruppen auf Grund der Bedürfnisse nach einer spezifischen Form der Betreuung gebildet. Zu diesen Gruppen gehören Analphabeten, Aussiedler/Ausländer, Mädchen und Straßenkinder bzw. Jugendliche in Erziehungshilfen. Die Schulverweigerer aus Familien mit dem Hintergrund der Migration brauchen vor allem eine spezifische Unterstützung und Betreuung auf Grund der Sprachprobleme, insbesondere im Schriftsprachbereich, und mangelhafter Kenntnisse der deutschen Kultur sowie des deutschen Ausbildungssystems (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S. 10 – 14).

In den Projekten sind sozialpädagogische Angebote eines der wesentlichen Elemente. Das Spektrum dieser Angebote umfasst unter anderem folgende:

- „- Analyse der besonderen Situation der einzelnen Jugendlichen und ihrer individuellen Entwicklungsbedingungen,
- individuelle Einzelberatung und Gruppenarbeit zu alltäglichen Problemen und Konflikten,
 - alternative Beratungs- und Motivierungsangebote,
 - Beratung zur weiteren schulischen und beruflichen Entwicklung,
 - präventive Arbeit bei delinquenz- und suchtgefährdeten Jugendlichen.
 - Gespräch mit Eltern, Freunden und Betreuern der Jugendlichen,
 - Angebote im Bereich Freizeit- und Erlebnispädagogik,
 - Kontakte zur Schule, zum Jugendamt, zum betreuten Wohnen, zum Arbeitsamt.“ (Schreiber-Kittl, 2001, S. 16)

Die Angebote, die den schulischen Unterricht oder Möglichkeit, gesetzliche Schulpflicht zu füllen oder einen Schulabschluss zu erwerben, umfasst, werden in den meisten Projekten durch einen praktischen Teil ergänzt, der auf die Arbeitswelt vorbereitet und Arbeitserfahrung vermittelt. Dieser arbeitsweltbezogener Teil enthält folgende Angebote:

- „- Vorberufliche Bildung
- Berufsvorbereitung
 - Beschäftigung
 - Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit
 - Erwerb von Teilqualifikation (z. B. informationstechnische Grundbildung)
 - Beratung zu Bildung, Ausbildung und Arbeit“ (Schreiber-Kittl, 2001, S.17)

Die Schüler beschäftigen sich zum Beispiel in der Jugendwerkstatt mit Holz, Metal, Farben, Bau, Garten, Hauswirtschaft, Kraftfahrzeug oder Kommunikationstechnik. Die Projekte bieten somit den Schülern eine konkrete Vorbereitung auf den Übergang von der Schule zum Beruf an. Ferner werden sie als für die schulischen Unterricht ablehnenden Schüler geeignete Angebote angesehen (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S.17f).

Die Projektmitarbeiter arbeiten in Kooperation mit u.a. Schulen, Schulbehörden, Allgemeinen Sozialen Dienst, Arbeitsverwaltung, Jugend- oder Sozialamt, Ausländeramt, Justiz oder Polizei zusammen. Darüber hinaus gibt es bei den arbeitsweltbezogenen Projekten häufig Verbindungen zu Betrieben in der Region (vgl. Schreiber-Kittl, 2001, S.20).

4.2.5.3 Freie Alternativschulen

Im Jahre 2003 gab es in Deutschland 58 Freie Alternativschulen. Diese Freien Alternativschulen besuchen etwa 2900 Schüler. Ferner versuchen 15 Initiativen, neue Freie Alternativschule zu gründen (im Jahre 2003). Die Mehrheit der Freien Alternativschulen arbeitet in freier Trägerschaft. Aber einige Freie Alternativschulen sind in kommunaler Trägerschaft. Unter den 58 Freien Alternativschulen sind 43 Freie Alternativschulen Grundschulen. In den 15 freien Alternativschulen gibt es eine Primärstufe und eine Sekundarstufe. Viele Freie Alternativschulen sind Ganztagschulen und haben außerdem eine Kindertagesstätte vorgeschaltet. Die Bewegung der Freien Alternativen Schule existiert seit Anfang 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland. Die Schulinitiativgruppen kamen vor dem Hintergrund der Unzufriedenheit mit dem deutschen Schulsystem auf. (vgl. Bundesverband der Freien Alternativschulen in der BRD e. V., 2003).

Die wesentlichen Merkmale der Konzeption in den Freien Alternativschulen sind generell durch folgende zu bezeichnen:

- Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung für die Schüler
- Selbstbestimmung der Schüler und damit Selbstverantwortung der Schüler
- Selbstregulierung der Schüler und damit Verzicht auf Zwangsmittel zur Disziplinierung durch die Erwachsenen
- Förderung der sozialen Kompetenz
- Geborgenheit in einem friedlichen und lockeren Schulklima
- Unterricht in differenzierter Angebotsform

- Vielfalt der Unterrichtsmethoden und Lernform
- Flexible Formen der Zeiteinteilung im Unterricht
- Vernetztes Lernen in fachübergreifenden Projekten
- Hoher Anteil des freien Spiels
- Altersgemischte Klasse oder Lerngruppe
- Kleine Klasse oder Lerngruppe mit einem günstigen Schüler-Lehrer-Verhältnis
- Keine Benotung der Leistung bei den Schülern (vgl. Bundesverband der Freien Alternativschulen in der BRD e. V., 2003; Freie Schule Pankow, 2003)

In Literaturen werden darauf hingewiesen, dass ein Teil der Schüler in den anderen Freien Alternativschulen Schulversager oder -verweigerer in den Regelschulen waren (vgl. Freie Schule Pankow, 2003; Freie Schule Berlin, 2003).

4.2.5.4 Hausunterricht

In Deutschland gibt es zwei Arten des Hausunterrichts (Home-Schooling):

- (1) Sollte ein Kind wegen der Erkrankung längere Zeit in der Häuslichkeit betreut werden müssen, so ist die Erteilung von Hausunterricht möglich.
- (2) Eltern übernehmen die Bildung ihrer Kinder selbst und unterrichten diese zu Hause.

Diese zweite Art des Unterrichts ist in Deutschland gesetzlich nicht genehmigt. Allerdings haben im Jahre 2000 mehr als 200 Kinder aus etwa 70 Familien diese Art des Hausunterrichts praktiziert (vgl. Welt am Sonntag vom 31.12.2000).

Die Gründe für Hausunterricht sind in Deutschland die Uneinigung in christlichen Werten mit den Erziehungszielen und Lerninhalten der öffentlichen Schulen, nicht genügende Förderung für Kinder und Unzufriedenheit mit dem Bildungsniveau in den öffentlichen Schulen u.a. Daneben werden auch Gewalttätigkeiten, Schikanen und Unruhe in den Schulen genannt (vgl. www.hausunterricht.de).

Im Vergleich zwischen Deutschland und Japan lässt sich sagen: Sowohl in Japan als auch in Deutschland wird die außerschulische Betreuung für Schulverweigerer durch die Reintegrationskurse, Freie Alternativschulen sowie Home-Schooling u.a. angeboten. Während in Japan Reintegrationskurse durch die Erziehungskommissionen durchgeführt werden, spielt in Deutschland die Jugendhilfe in diesem Bereich eine wesentlich relevante Rolle, die durch Vielfältigkeit der Aktivitäten und Träger charakterisiert ist.

Die außerschulischen Einrichtungen für Schulverweigerer der beiden Länder stellen konzeptuell viele Gemeinsamkeiten dar. Allerdings ist es auffallend, dass in Deutschland der Bereich der Jugendberufshilfe einen großen Anteil hat. In Japan hingegen sind die Ansätze der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung in der Konzeption der Reintegrationskurse und freien Alternativschulen sehr wenig zu finden. Dies könnte auf die unterschiedlichen Bildungssysteme zwischen Deutschland und Japan, insbesondere Dualsystem in Deutschland und berufliche Ausbildung im Betrieb erst nach dem Schulabschluss in Japan, sowie die unterschiedliche Situation der Arbeitslosigkeit der Jugendlichen zurückgeführt werden.

In beiden Ländern nehmen die Freien Alternativschulen die Schüler mit Problem auf, und Home-Schooling ist auch eine der Alternativen für die Schulverweigerer. Spezifisch in Japan ist es, dass es einen Typ der Freien Alternativschulen gibt, der für Schulverweigerer durch die Elterninitiative gegründet wurde. Während die japanischen Reintegrationskurse in erster Linie auf die Rückkehr zur Schule anhand der Konzeption des Erziehungsministeriums abzielen, legt dieser Typ der Free Schools seinen größten Schwerpunkt an die Förderung der Eigenständigkeit der Schüler. Dabei wird die Beteiligung an der Schulverwaltung durch die Eltern und Schüler für sehr relevant angesehen.

4.3 Gemeinde und Erziehungskommission

Wie werden auf der Ebene der Kommunen und Präfekturen mit Gewalt von Schülern und Schulverweigerung umgegangen? Auf diese Frage wird

hier eingegangen. Im Anschluss daran wird der Umgang durch die Erziehungskommission betrachtet.

4.3.1 Gemeinde

Zu den Präventionsmaßnahmen der Gemeinde in Japan gehören zuerst Werbe- und Reklametätigkeit sowie Aufklärungstätigkeit. Beispielsweise veranstalten viele Gemeinden Vorträge, Podiumsdiskussionen oder Kurse über Schikanen, Schulverweigerung sowie Familienerziehung. Ferner werden außer Artikeln in der öffentlichen Zeitung von der Gemeinde aufklärende Broschüren für alle Haushalte verteilt und aufklärende Fernsehprogramme mitgestaltet.

Die Gemeinden richten Arbeitsgruppen oder Kommissionen im Rahmen der Vorbeugung des abweichenden Verhaltens der Jugendlichen ein. In den Arbeitsgruppen oder Kommissionen werden Vertreter der entsprechenden Institutionen zusammengesetzt. In der Praxis werden die Präventionsmaßnahmen unter anderem vom Jugendamt durchgeführt.

Eine weit praktizierende Aktivität ist die Patrouilleaktivität von Bürgern. Die Form der Organisation und Struktur der Mitglieder ist dabei regional verschieden. Meistens organisiert die Gemeinde ehrenamtliche Bürger und arbeitet mit der Polizei zusammen. Sie patrouillieren in Vergnügungsvierteln oder Spieltheken oder bei Festen und sprechen Schüler an. Diese Organisationen veranstalten auch Vorträge oder Bürgerversammlungen.

Die Gemeinden bieten Beratungen für Schüler und Erziehungsberechtigte an. Auch regionale Erziehungskommissionen richten Beratungsstätten ein. Die Inanspruchnahme der Telephoneelsorge zeigt eine zunehmende Tendenz.

Angesichts des nicht abnehmenden Problemverhaltens von Schülern schieben viele Gemeinde nun den Schwerpunkt der Maßnahmen zunehmend in die Präventionsaktivitäten, an denen aktive Beteiligungen von Bürgern gefördert werden. Zu solchen Aktivitäten für Schüler gehören Erlebnisreisen, Ausflüge, Fachkurse oder freiwillige Betreuung von

Kleinkindern, Senioren oder Behinderten usw. Bei diesen Aktivitäten wird eine Beteiligung von Bürgern, Eltern, insbesondere von Vätern, gefordert. In vielen Präfekturen werden umfassende Maßnahmen durchgeführt: zum Beispiel in Tokio „Tokyorevolution der Seele“ („kokoro no tokio kakumei“), in Kioto „Kinder, Träume und Zukunft in Kioto Plan21“ („kyo no kodomo yume mirai puran 21“), in Fukuoka „Jugendhoffnungsaktion“ („seisyonen anbisyasu undo“) u.a.

Diese Maßnahmen beabsichtigen erstens: Eine Wiederbelebung der Erziehungskräfte durch Familie. Dazu werden Kurse für Eltern oder Veranstaltungen für Kinder mit Eltern angeboten. Die Gemeinden unterstützen die Bildung oder den Austausch von Elterngruppen. Um eine Kommunikation zwischen Kindern und Eltern zu fördern, hat die Stadt Tokio den 3. Samstag und Sonntag als Familienkontaktstage ausgerufen. Sie verteilt an diesen Tagen Gutscheine an Familien mit Kindern unter 18 Jahren, die in Restaurants, Museen oder Vergnügungseinrichtungen eingelöst werden können (vgl. Tokyoto, 2004).

Sie zielen zweitens auf eine Stärkung der Erziehungskräfte der Region ab. Um eine aktive Beteiligung der Bürger an Schulaktivitäten zu fördern, wird „Öffnung der Schulen“ zur Kooperation aufgerufen. Einwohner, die in der Schule Schüler kennen gelernt haben, sprechen die Schüler zum Beispiel auf der Straße an. Wenn die Schüler von den Einwohnern öfter beobachtet werden, kann das zur Vorbeugung vor Schikanen dienen. Ferner kann eine gegenseitige Hilfe bei der Kinderbetreuung durch das Nachbarschaftsverhältnis und die lokale Gemeinschaft aktiviert werden.

Drittens versuchen sie, Kindern einen Platz anzubieten, an dem sie gemeinsam spielen, Erlebnisse sammeln und nach der Schule oder in den Ferien ihre Zeit verbringen können. Kinder lernen durch Spiele und Erlebnisse den Umgang mit anderen Menschen.

Viertens fördern freiwillige Aktivitäten, bei Schülern Selbstwertgefühl zu entwickeln. Wenn Schüler durch ihr Wirken dafür Dank erhalten, können die positiven Auswirkungen auf ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung haben.

4.3.2 Erziehungskommission

Mit der Problematik Gewalt an der Schule sowie Schulverweigerung beschäftigt sich die Erziehungskommission in verschiedenen Bereichen. Die Erziehungskommission in der Präfektur bzw. Gemeinde führt unter der Konzeption und Anleitung vom Erziehungsministerium die Beratung, Unterstützung sowie Kontrolle für die Schulen. Daneben ist die Erziehungskommission für Folgendes zuständig:

- Krisenmanagement zusammen mit der Schule bei einem schweren Gewaltfall
- Organisatorische Maßnahmen beim Schulwechsel wegen Schikanen oder Schulverweigerung
- Entwicklung von Manual zur Intervention gegen Gewalttätigkeiten und Schikanen bei Schülern sowie Schulverweigerung
- Durchführung von Sitzungen zum Informationsaustausch und zur Zusammenarbeit zwischen den Schulen bzw. außerschulischen Einrichtungen.
- Untersuchung des Zustandes von Gewalt an den Schulen und Schulverweigerung und dem entsprechenden Umgang damit
- Entwicklung von Interventions- und Präventionsprogrammen sowie Angebote von Materialien zur Lehrerfortbildung in der Schule
- Durchführung der Fortbildungskurse für Lehrer, insbesondere für Betreuungslehrer und Beratungslehrer
- Abordnung von zusätzlichen Lehrern oder Schulpsychologen an die Schulen, in denen häufig gewalttätige Auseinandersetzungen oder Schulverweigerungen vorkommen.
- Einrichtung sowie Verwaltung von Beratungsstätten für Kinder, Eltern sowie Lehrkräfte
- Einrichtung sowie Verwaltung von Reintegrationskurs für Schulverweigerer
- Durchführung von Veranstaltungen (zum Beispiel: Naturerlebniskurse für Schulverweigerer u.a.)

- Kooperation mit fachlichen Einrichtungen (zum Beispiel: Polizei, Jugendamt, Kinderberatungsstätte, Familiengericht, Sozialamt oder Medizinaleinrichtung)

Die Erziehungskommission führt ferner anhand ihres eigenen Konzepts, das durch Präfektur oder Gemeinde im Bereich der regionalen Bildungspolitik entwickelt wird, verschiedene eigenständige Praxen durch. Darunter zählen zum Beispiel Abordnung von Tutoren, Verwendung der Multimedien oder Einführung von Unterstützungsteams.

(1) ‚Mental Friend‘ (Tutoren)

Das Ziel von der Einrichtung Mental Friend (Tutoren) ist es, Schulverweigerer, die sich zu Hause einschließen, durch die Hausbesuche zu unterstützen. Mental Friend sind Studenten, die wie Schulverweigerer zu einer ähnlichen Generation gehören. Mental Friend führen unter der Anleitung von Psychologen Hausbesuche durch. In Japan ist diese Vorgehensweise noch ein relativ neuer Versuch (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002b).

Studenten, die Mental Friend sind, müssen Psychologie, Pädagogik, Medizin oder ähnliche Fächer studieren. Für sie werden besondere Ausbildungskurse angeboten. Professoren der Universität oder Experten leiten die Studenten persönlich an. Sie besuchen anfänglich gemeinsam mit Studenten die Schulverweigerer zu Hause. Dadurch untersuchen sie Umstände der Schulverweigerer und entwerfen einen Hausbesuchsplan. Die Studenten berichten regelmäßig über ihren Hausbesuch und erhalten weitere Vorgehensanweisungen vom Professor. Für die Studenten wird dies als Praktikum anerkannt, oder sie können dadurch einen Leistungsnachweis erwerben (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002b).

Beispielsweise führt die Stadt Yokohama seit 1999 diese Einrichtung durch. In Yokohama wird sie auch „Heartfull Friend“ genannt. 2001 haben insgesamt 75 Schulverweigerer diese Einrichtung in Anspruch genommen. Die Zahl der registrierten Professoren und Fachexperten lag bei etwa 30, und die registrierten Studenten bei 155. Im Regelfall dauert die Betreuung

durch die Hausbesuche ein Jahr. Die fachlichen Leiter führen 2 Mal Hausbesuche durch. Die Studenten besuchen die Schulverweigerer 10 Mal zu Hause. Die Eltern zahlen für einen Besuch etwa 50 Euro bei Studenten und etwa 200 Euro an Fachkräfte. Für die Eltern werden Zusammenkünfte mit anderen Eltern und Fachkräften angeboten (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002b).

In Yokohama konnten 2001 unter 75 Schulverweigerer 22 Schüler durch den Erfolg der Hausbesuche wieder in die Schule gehen und 18 Schüler davon bekamen dadurch die Möglichkeit, am Reintegrationskurs teilzunehmen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002b).

(2) Verwendung von Multimedien-Systemen

Angesichts der raschen Entwicklung der Lernumwelt durch die Multimedien werden in Japan die Beratungsaktivität sowie das Lernen bei Schulverweigerer durch das Internet versuchsweise praktiziert.

Die Erziehungskommission der Stadt Tokorozawa leiht zum Beispiel Schulverweigerern der Grund- und Mittelschulen Laptops/Personalcomputer aus. Der Computer wird folgenderweise verwendet:

- Psychotest und Umfrage
- Informationsaustausch zwischen Schülern durch E-Mail
- Gruppentherapie durch Forum oder Chat
- Kontakt zwischen Klassenlehrern und Schülern und Übermittlung der Informationen über Schulaktivitäten
- Unterstützung durch Lernprogramm im Internet
- Beratung durch E-Mail (vgl. Tokorozawashi kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Stadt Tokorosawa), 2000, S.5)

(3) Unterstützungsteam („Supportteam“)

Der Zweck der Einrichtung von Unterstützungsteams, „Supportteam“, liegt in einer Unterstützung für Schüler, Eltern und Lehrer bei Gewalt an der Schule sowie bei Schulverweigerung. Falls ein Problem auftaucht, wird ein Team aus Experten an den entsprechenden Brennpunkt entsandt.

Die Form des Supportteams ist regional unterschiedlich. Beispielsweise richtet die Erziehungskommission der Stadt Nagaoka eine Beratungsstelle

ein. In dieser Beratungsstelle arbeiten ein Psychologe und ehemaliger Lehrer, der im Bereich dieser Problematik erfahren ist. Sie sind für die Beratung zuständig. Kommt ein Problem (zum Beispiel Gewaltfall) vor, unterstützen sie die Problemlösung als Koordinator zusammen mit der Schule und den regionalen Einrichtungen und setzen bei Bedarf ein Supportteam ein. Das Supportteam besteht in Nagaoka aus 15 Personen, die pädagogische Fachexperten oder erfahren, ehemalige Lehrer sind. (vgl. Yomiurishimbun vom 26.04.2002).

In der Präfektur Ishikawa sind zum Beispiel 10 Personen für die Unterstützung zur Problembewältigung beauftragt, die früher Beauftragter des Familiengerichts, Polizisten oder Lehrer waren. Diese mobilen Erziehungskräfte arbeiten jeweils in einer Schule. Sie können bei einem akuten Problemfall auch in einer anderen Schule eingesetzt werden. Das Team unterstützt dort den Betreuungslehrer oder Klassenlehrer und arbeitet kooperativ mit der Kinderberatungsstelle, dem Familiengericht oder der Polizei zusammen (vgl. Yomiurishimbun vom 18.04.2003).

4.3.3 Vergleich mit Deutschland

In Deutschland werden die vielfältigen präventiven Maßnahmen auf kommunalen Ebenen unter anderem durch das Jugendamt im Rahmen der Jugendhilfe durchgeführt. Die Beschäftigung der Schulbehörde in dieser Problematik umfasst auch mehrere Bereiche.

Die Präventionsprogramme für Kinder und Jugendliche werden ferner im Rahmen der Kriminalprävention in einer Zusammenarbeit von Gemeinde, Schulbehörde, sowie Polizei praktiziert. Ziele dieser Programme sind die Vermittlung von Werten und Normen, die Sensibilisierung für und Information über Kinder- und Jugendkriminalität sowie deren Vermeidung.

4.3.3.1 Politische Gemeinde

In Deutschland werden die Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Gemeinde unter anderem durch das Jugendamt im Rahmen der Jugendhilfe praktiziert.

Das Jugendamt ist eine sozialpädagogische Fachbehörde und umfasst in Bezug auf die Interventions- und Präventionsmaßnahmen hauptsächlich folgende Bereiche:

- Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Jugendhäuser)
- Jugendberufshilfe (z. B. Jugendwerkstatt, Ausbildungsförderung)
- Jugendsozialarbeit (z. B. Mobile Jugendarbeit, Streetwork)
- Familienbildung (z. B. Elternseminar, Elternkurse)
- Familien- und Erziehungsberatung (z. B. Psychologische Beratungsstellen)
- Förderung von freien Trägern der Jugendhilfe
- Jugendhilfeplanung

In Form von Projekten, Einzelaktionen, Workshops und größeren Veranstaltungen finden diese Maßnahmen so wohl innerhalb als auch außerhalb der Schule statt. Darüber hinaus werden Beratungsangebote, Fort- und Weiterbildungen und Fachtagungen für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter zu jugendspezifischen Inhalten und methodischen Ansätzen im Rahmen von Schulsozialarbeit initiiert und durchgeführt.

In der Regel werden in der Praxis Folgendes berücksichtigt:

- Förderung der Eigeninitiative der Jugendlichen
- Aktive Mitgestaltung von Mädchen und Jungen
- Einfacher Zugang für Junge Frauen und Männer
- Einbindung in das Lebensumfeld der Mädchen und Jungen
- Einbeziehung der Eltern bzw. Förderung elterlicher Engagements
- Unterstützung bürgerschaftlicher Engagements
- Unterschiedliche Lebenslagen der Jugendlichen

Auf der kommunalen Ebene sowie Länderebene sind in Deutschland Präventionsräte oder –gremien im Rahmen der Vorbeugung der

Jugendkriminalität eingerichtet. Sie beteiligen sich auch im Kooperation mit den entsprechenden Institutionen, insbesondere der Polizei, an vielfältigen Maßnahmen (vgl. Bundeskriminalamt (Hrsg.), 2001).

Die Polizei trifft im Rahmen der polizeilichen Jugendarbeit verschiedene Maßnahmen gegen Gewalt von Schülern und Schulverweigerung in Kooperation mit der Schule und Gemeinde. Beispielweise vollziehen seit 1998 die Stadt Nürnberg und Polizeidirektion Nürnberg gemeinsam ein Schulschwänzerprogramm.

Das Nürnberger Schulschwänzerprogramm stützt sich auf zwei Säulen:

(1) Vorführungen von Schulschwänzern durch die Polizei im Rahmen des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes auf Antrag der zuständigen Schulbehörde.

(2) Eigeninitiative Aufgreifen von Schulschwänzen durch die Polizei zu den üblichen Schulzeiten an den Bekannten Treffpunkten von Kindern und Jugendlichen.

Überdies wird die Polizei auch kurzfristig auf Anruf der Schule tätig, falls ein Schüler unentschuldig dem Unterricht fern bleibt (vgl. Polizeidirektion Nürnberg, 2003).

Um 118 Nürnberger Schulen zu betreuen, setzt die Polizei Nürnberg 4 Schulverbindungsbeamte und deren Vertreter ein. Sie sind für die Schulvorführungen durch die Polizei auf Antrag des Schulamtes tätig und arbeiten eng zusammen mit den Schulen. Die Kontrollen führen diese Schulverbindungsbeamten, zivile und uniformierte Streifbeamten und Jugendsachbearbeiter unter anderem auf der Straße, auf öffentlichen Plätzen in U-Bahnhöfen, Kaufhäusern und Einkaufszentrum durch (vgl. Polizeidirektion Nürnberg, 2003).

Durch die Informationen werden dem betroffenen Schüler und Erziehungsberechtigten vom Allgemeinen Sozialdienst der Stadt Nürnberg beispielsweise Hilfsmaßnahmen nach dem KJHG, Hausaufgabenbetreuung, Schulwechsel, Heimaufenthalt oder Hinzuziehen eines Schulpsychologen usw. als Maßnahmen angeboten oder vorgeschlagen (vgl. Polizeidirektion Nürnberg, 2003).

Das Nürnberger Schulschwänzerprogramm wird seit 2000 in ganz Bayern praktiziert. In Niedersachsen werden auch in Kooperation mit der Polizei

konzeptuell ähnliche Maßnahmen gegen Schulschwänzen durchgeführt (vgl. Strauch, 2002, S.247ff).

4.3.3.2 Öffentliche Schulbehörde

Die Schulbehörden in Deutschland beschäftigen sich in Bezug auf den Umgang mit Gewalt an der Schule und Schulverweigerung mit folgenden Gebieten:

- Beratung für Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schüler und Schulträger
- Organisation und Durchführung der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schüler
- Unterstützung der schulinternen Lehrerfortbildung
- Verknüpfung von schulischen Netzwerken
- Kooperation mit außerschulischen Institutionen
- Fachliche Begleitung der Projekte (Anregen, begleiten und Unterstützung von schulischen Projekten und außerschulischen Lernorten)
 - Schulpsychologie (Fort- und Weiterbildung, Zusammenarbeit mit Beratungslehrkräften, empirische Untersuchungen, Zusammenarbeit mit außerschulischen Beratungseinrichtungen)
- Aufarbeitung von Konflikten durch sachorientierte Vermittlung und Schlichtung bei unterschiedlichen Erwartungen von Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern)
- Widerspruchverfahren bei Ordnungsmaßnahme

In manchen Bundesländern sind unter dem Kultusministerium oder der Schulbehörde Beratungsstellen zur Kooperation von den Schulen und entsprechenden Einrichtungen außerhalb der Schule eingerichtet Dazu gehören zum Beispiel „Kontaktbüro Gewaltprävention“ in Baden-Württemberg, „Koordinationsstelle Gewaltprävention“ in Thüringen, „Beratungsstelle Gewaltprävention“ in Hamburg.

In Hamburg werden ferner die bisher getrennt arbeitenden Hilfseinrichtungen des Amtes für Schule in den Regionen durch die Vernetzung neu geordnet, die Regionale Beratungs- und

Unterstützungsstellen (REBS) genannt sind. Ziele der Beratungs- und Unterstützungsstelle in Hamburg sind pädagogische, sonderpädagogische, sozialpädagogische und psychologische Beratung, Unterstützung und Begleitung. Die Aufgaben sind neben der Gewaltintervention und –prävention Einzelfallarbeit bei Leistungs- und Verhaltensproblemen, Arbeit mit und der Schule bei Konflikten, Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen, Moderation von Arbeitskreisen, Vernetzung im regionalen Bereich, Beratung und Betreuung bei Schulpflichtverletzungen, Reintegration von Schülern, die mit herkömmlichen Schulangeboten nicht erreicht werden können oder aus bestehenden Schulangeboten herauszufallen drohen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (Hrsg.), 2002, S.36).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die interventiven und präventiven Maßnahmen gegen Gewalt von Schülern und Schulverweigerung durch die japanischen Gemeinden und Erziehungskommissionen ähneln in vielen Punkten den deutschen Maßnahmen. Vor allem ist die kooperative Zusammenarbeit von der Schule, Gemeinde, Schulbehörde und entsprechenden Einrichtungen in beiden Ländern von großer Bedeutung. Daher werden in Deutschland und Japan Beratungsstellen mit der Funktion der Koordination eingerichtet. Ferner werden zur schnelleren und wirkungsvollen Unterstützung der Problemlösung Helferteams gebildet.

4.4 Intervention und Prävention

Welche Konzepte werden zur Vermeidung und Bewältigung von Gewalt an der Schule, Schulverweigerung und Oberschulabbruch vom japanischen Erziehungsministerium vorgestellt? Welche organisatorischen Maßnahmen, Programme und Praxen der Intervention und Prävention werden in Japan durchgeführt? Hier wird auf diese Fragen eingegangen.

4.4.1 Konzepte vom japanischen Erziehungsministerium

Zuerst werden hier die vom japanischen Erziehungsministerium gezeigten Konzepte der interventiven sowie präventiven Maßnahmen gegen Schikanen an der Schule, Schulverweigerung und Oberschulabbruch vorgestellt.

Das japanische Erziehungsministerium hat 1994 angesichts des Selbstmordes eines Mitschülers in der Präfektur Aichi wegen der Schikanen eine Notkommission von Maßnahmen gegen Schikanen eingerichtet. Der Bericht dieser Kommission wurde 1995 vom Erziehungsministerium als Gegenmaßnahmen zur Lösung der Schikaneprobleme vorgestellt. Der Bericht ist der Auffassung, dass Schule, Familie und Gesellschaft zur Bewältigung von Schikaneproblemen zusammenarbeiten müssen. Die Konzepte der Maßnahmen sind wie folgt:

(1) Maßnahmen in der Schule

- Feststellung eines wirkungsvollen Systems: Maßnahmen durch die ganze Schule unter der Leitung vom Schuldirektor, praktische Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte in der Schule, effektive Einsetzung der Gesundheitspflegelehrerin, Verstärkung der Rolle des Gesundheitsleiters, Kooperationen mit fachlichen Einrichtungen
- Subsumierung des Sachverhaltes und angemessene pädagogische Betreuung für Täterschüler: Kooperation mit Eltern, Klassenmanagement zur Förderung des Selbstwertgefühls bei Schülern
- Verstärkung der täglichen Beratungsaktivitäten: Herstellung des Vertrauens, Intensivierung der Beratung von Schülern und Eltern
- Aktive Schülerbetreuung unter der Führung der Schulleitung: ganzheitliche Schülerbetreuung, Durchführung von Gruppenaktivitäten und Erlebnislernen, Erziehung zur Achtung der Würde des menschlichen Lebens
- Ausbau der Partnerschaft zwischen Schulen, Familien und der Region: Öffnung der Schule, Kooperationen

(2) Maßnahmen durch die Erziehungskommission

- Unterstützung der Gegenmaßnahmen in der Schule
- Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte
- Verbesserung des Beratungssystems

- Aktivierung der vielfältigen pädagogischen Aktivitäten durch die Kooperationen mit entsprechenden Einrichtungen

- Förderung zur Wiederbelebung der Erziehungskräfte der Familie

(3) Maßnahmen in der Familie

- Reflektion über die familiäre Erziehung

- Wahrnehmung von Zugehörigkeitsgefühl der Kinder in der Familie

- Aktive Teilnahme an regionalen Aktivitäten zwischen Eltern und Kindern

(4) Maßnahmen durch die Regierung

- Förderung der Erziehungskommissionen und Schulen

- Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte

- Verstärkung des pädagogischen Beratungssystems

- Unterstützung der familiären Erziehung

(5) Maßnahmen in der Gesellschaft

- Bewusstsein der Solidarität

- Berücksichtigung der negativen Auswirkungen durch die Medien

- Aufklärung der Bürger (vgl. Chibaken kyoikucho (Schulbehörde der Präfektur Chiba), 2002, S.43 – 57).

Im Bereich der Schulverweigerungsproblematik stellte 1992 das japanische Erziehungsministerium ein Maßnahmenkatalog anhand eines Berichts der Fachexpertenkommission vor. Der Katalog umfasst Folgendes:

(1) Maßnahmen in der Schule

- Gestaltung der Geborgenheit für Schüler im Schulklima

- Weiterentwicklung der präventiven Aktivitäten: Verbesserung der Vorgehensweisen, Förderung der Individuen, Intensivierung der Gruppen- und Klassenaktivitäten, Förderung bei der Auswahl der weiterführenden Schule oder Ausbildung, Verstärkung der Beratung, Kooperation mit der Familie und Region

- Konsequente Befolgung der Vereinbarungen durch alle Lehrkräfte und Fort- und Weiterbildung

(2) Maßnahmen durch die Erziehungskommission

- Untersuchung des Zustandes
 - Fachliche Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte
 - Verbesserung des Beratungssystems
 - Einrichtung der Reintegrationskurse
 - Durchführung der erlebnisorientierten Aktivitäten für Schulverweigerer
 - Förderung der Eltern
- (4) Maßnahmen in Kooperation mit entsprechenden Einrichtungen
- Zusammenarbeit mit Erziehungszentren, Kinderberatungsstellen
 - Zusammenarbeit mit privaten Einrichtungen (vgl. Chibaken kyoikucho (Schulbehörde der Präfektur Chiba), 2002, S.33 - 36).

1993 stellte das japanische Erziehungsministerium anhand von Vorschlägen einer Fachexpertenkommission folgende Maßnahmen gegen Oberschulabbruch vor:

- (1) Differenzierung, Flexibilisierung und Individualisierung der Bildung und Erziehung in der Oberschule
- Differenzierung des Curriculums: vielfältige, flexible Gestaltung der Kurse, Einführung des Lehrnachweissystems, arbeitsweltbezogene Veranstaltungen, Überprüfung der Schulabschlusskriterien
 - Verstärkte Förderung in der Mittel- und Oberschule bei der Schullaufbahnentscheidung sowie Berufswahl
- (2) Individuelle Förderung
- Verstärkung der Förderung in der Oberschule: Gestaltung der angemessenen zwischenmenschlichen Beziehung in der Klasse, Beratung, Überprüfung der Schulordnung
 - Weiterentwicklung der besseren Unterrichtsmethoden
- (3) Differenzierung des Aufnahmeverfahrens
- Flexibilisierung des Schulwechsels und Wiedereinstiegs
 - Förderung der Schulabbrecher bei der Berufsauswahl (vgl. Chibaken kyoikucho (Schulbehörde Präfektur Chiba), 2002, S.38 - 42).

In Bezug auf abweichendes Verhalten der Jugendlichen forderte 2001 das japanische Erziehungsministerium ferner eine Intensivierung der vorbeugenden Maßnahmen, insbesondere verstärkte Sensibilisierung für

das Signal bei Jugendlichen, und der kooperativen Zusammenarbeit von entsprechenden Institutionen. Dabei wurden auch Vernetzung der Einrichtungen, Gestaltung von Hilfstteams und Evaluation der durchgeführten Maßnahmen gefordert (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2001c).

Es sei darauf hingewiesen: In Japan ist die Schule ganztätig, und die Schüler werden zudem unter anderem durch die Clubaktivitäten auch nach den Unterrichtsstunden in der Schule betreut. Infolgedessen konzentriert sich das Leben der Schüler so wohl räumlich als auch zeitlich in der Schule. Das Aktionsfeld der Gegenmaßnahmen ist in Japan damit hauptsächlich die Schule, die die Vorgaben des Erziehungsministeriums umsetzt.

4.4.2 Organisatorische Maßnahmen

4.4.2.1 Organisatorische Maßnahme bei Gewalt

Wie ist in Japan die gesetzliche Verantwortung der Schikanetäterschüler und deren Erziehungsberechtigten? In Japan beginnt die strafrechtliche Verantwortung bei Tätern ab dem vollendeten 14. Lebensjahr. Falls ein Schikanetäterschüler das 14. Lebensjahr noch nicht erreicht hat, ist er noch nicht strafmündig. Es können aber Maßnahmen getroffen werden, wonach Schikanetäterschüler auf Veranlassung der Kinderberatungsstelle in einer Anstalt eingewiesen werden. Ab dem vollendeten 14. Lebensjahr können Schüler zur strafrechtlichen Rechenschaft herangezogen werden. Aus diesem Grund können Schüler ab dem 14. Lebensjahr vor dem Familiengericht zu Verantwortung gezogen werden (vgl. Kubota, 1997, S.250).

In Bezug auf die zivilrechtliche Verantwortung kann ein Täterschüler zur Entschädigung verurteilt werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Entschädigungsfähigkeit individuell unterschiedlich ist. Falls bei einem Täterschüler festgestellt wird, dass er zur Entschädigung herangezogen werden kann, hat er diese Leistung auch zu erbringen. Bei einer

Verletzung der Aufsichtspflicht durch die Erziehungsberechtigte, geht die Entschädigungspflicht auf die Erziehungsberechtigten und deren Kind über. In Praxis kann das Kind meistens nicht zur Entschädigung herangezogen werden. Die Altersgrenze der Verantwortungsfähigkeit liegt bei etwa 12 Jahren (vgl. Kubota, 1997, S.250).

Falls in der öffentlichen Grund- und Mittelschule (Pflichtschulen) ein Schüler verwaorlost auftritt oder die Erziehung der Mitschüler behindert, kann die Erziehungskommission der Gemeinde dem Schüler zeitweise vom Schulbesuch ausschließen. (Schulerziehungsgesetz Artikel 26). In den 1970er Jahren, als Gewalt von Schülern in ganzen Japan heftig eskalierte, haben die Schulleiter oft als Gegenmaßnahme gewalttätige Schüler von der Schule gewiesen. Damals wurden diese Entscheidungen als pädagogisch umstritten angesehen. Daher sind die Pädagogen mit diesen Sanktionen zurückhaltender geworden.

Angesichts der Zunahme von Gewalttätigkeiten und Schikanen hat die Erziehungsreformkonferenz im Jahre 2000 ein Konzept gegen Unterrichtsstörungen entwickelt. Die Erziehungsreformkonferenz schlug vor: Damit die schulische Erziehung der Schüler nicht durch Problemschülern behindert wird, sollen Erziehungskommission der Gemeinde oder Schule gegen die Problemschüler geeignete Maßnahmen ergreifen. Darüber hinaus wurde 2001 das Schulerziehungsgesetz geändert. Die Änderung enthält unter anderem die Verdeutlichung der Erfordernisse zur Suspendierung vom Schulbesuch, Einrichtung der Verfahrensvorschriften, Anhörung von Erziehungsberechtigten. Hingewiesen wird außerdem darauf, dass während der Suspendierung vom Schulbesuch die Schüler durch Lernhilfen unterstützt werden sollen.

Nach dem Gesetz kann die Erziehungskommission der Gemeinde bei demjenigen Schüler, der eine oder mehr der folgenden Vergehen verübt, die Suspendierung vom Schulbesuch anordnen: (1) Anwendung von geistig-körperlicher Gewalt gegen Schüler oder Beschädigung von persönlichen Gegenständen (2) Übergriffe gegenüber dem Personal der Schule (3) Sachbeschädigung von schulischen Einrichtungen (4) Störung des Unterrichtes oder sonstiger Erziehungsmaßnahmen (vgl. oitaken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Oita), 2002 S.38).

Kurz nach der Gesetzänderung wurde 2001 in bezug auf die Durchführungsbestimmungen beim Verweis von der Schule eine Mitteilung vom Erziehungsministerium angekündigt. In dieser Mitteilung wird darauf hingewiesen, dass der Umgang mit der Suspendierung vom Schulbesuch nicht unter dem Aspekt der Disziplinarmaßnahme erfolgen soll, sondern es ist vielmehr darauf zu achten, dass der störungsfreie Unterrichtsablauf für die übrigen Schüler erhalten bleibt. Da die Suspendierung vom Schulbesuch vorübergehend das Recht des Schülers beeinträchtigt, fordert das Erziehungsministerium ein behutsames Verfahren und eine pädagogische Unterstützung für den betroffenen Schüler und deren Erziehungsberechtigte (vgl. Oitaken kyoikuinkai (Erziehungskommission der Präfektur Oita), 2002 S.39)

Nach einem Bericht des Erziehungsministeriums gab es 1999 in Japan 1 668 Fälle von Gewalttätigkeiten in den öffentlichen Grundschulen und 28 077 Fälle von Gewalttätigkeiten in den öffentlichen Mittelschulen. Dabei wurde lediglich bei 84 Fällen der öffentlichen Mittelschulen (kein Fall an einer öffentlichen Grundschule) von der Maßnahme der Suspendierung Gebrauch gemacht (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2000).

Zu erwähnen ist die Bestimmung im Schulgesetz Artikel 11. Der Artikel schreibt vor, wenn es Schulleiter oder Lehrkräfte für pädagogisch erforderlich ansehen, können sie mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde gegenüber Schülern Disziplinarmaßnahmen ergreifen, Körperliche Sanktionen sind jedoch verboten. Disziplinarmaßnahmen können Verweis von der Schule, zeitweilige Suspendierung vom Schulbesuch und mündliche Abmahnung bedeuten. In öffentlichen Grund-, Mittel-, Blinden-, Taubstummschule sowie in Schulen für geistig und körperlich Behinderte kann kein Verweis von der Schule ausgesprochen werden. In der staatlichen und privaten Schule kann davon jedoch Gebrauch gemacht werden Die zeitweilige Suspendierung vom Schulbesuch kann während der Schulpflicht in der staatlichen, öffentlichen und privaten Schule nicht angewendet werden (vgl. Hirata, 1998, S.78). In der Oberschule können hingegen bei gravierenden Fällen von Fehlverhalten eines Schülers

Hausarrest, die zeitweilige Suspendierung vom Schulbesuch oder das Mittel des Schulverweises angewandt werden.

Es stellt sich die Frage, ob ein Schüler auf Grund von Schikanen die Schule wechseln kann. Nach den Ausführungsbestimmungen des Schulerziehungsgesetzes Artikel 8 bestimmt die Erziehungskommission der Gemeinde die öffentliche Grund- sowie Mittelschule, in die das Kind einzuschulen ist. Das Kind muss prinzipiell diese Schule besuchen. Ferner schreibt der Artikel vor: Falls die Erziehungskommission der Gemeinde es für notwendig ansieht, kann die Grund- oder Mittelschule auf Wunsch der Erziehungsberechtigten gewechselt werden. Nach der administrativen Interpretation hieß dies: Nur bei einer besonderen geographischen oder körperlichen Notwendigkeit eines Schülers kann eine Schule in einem anderen Schulbezirk besucht werden. Die Auslegungsmöglichkeiten wurden wegen der Zunahme der Schikanen noch weiter ausgedehnt. Eine Mitteilung des Erziehungsministeriums aus dem Jahre 1985 besagt: Falls der Schüler trotz genügender Unterstützung durch die Schule wegen der Schikanen gravierend leidet und seine geistig-körperliche Sicherheit bedroht wird, fällt er unter die Bedingungen für einen Wechsel der örtlich zuständigen Schule. (vgl. Kubota, 1997, S.252).

4.4.2.2 Organisatorische Maßnahmen bei Schulverweigerung

Falls ein Schulverweigerer wegen eines Lerndefizits oder wegen Problemen mit Mitschülern oder Lehrern nicht ins Klassenzimmer eintreten kann, er jedoch in der Schule den Pflegeraum, Bibliothek oder Beratungsraum etc. aufsucht oder an einer Schulveranstaltung (Fest, Ausflug etc.) teilnimmt, wird seine Anwesenheit offiziell registriert. Falls ein Schüler außerhalb der Schule in einer Einrichtung beraten wird, wird es auch als Schulbesuch anerkannt. In beiden Fällen müssen diese Anwesenheitsformen allerdings vom Schulleiter akzeptiert werden. (vgl. Kubota, 1997, S.256).

Nach den Ausführungsbestimmungen des Schulerziehungsgesetzes kann der Abschluss des Jahrgangs bzw. der Schule ohne Bewertung der Leistung nicht genehmigt werden. Allerdings kann der Schulleiter nach

seinem Ermessen bei Schülern, die mangels von Anwesenheiten in der Schule die vorgeschriebene Gesamtunterrichtszahl nicht erreicht haben, den Schulabschluss bescheinigen. In der Tat gibt es viele Fälle, wo Mittelschüler das Abschlusszeugnis erhalten haben, obwohl sie lediglich ein paar Tage die Schule besucht haben. Denkbar ist zum Beispiel in einem solchen Fall, dass der Lehrer das Haus des Schülers besucht und dort Unterricht erteilt, oder dass der Schüler durch die von der Schule zur Verfügung gestellten Lernmittel und Hinweise zu Hause lernt. Diese Formen werden in der Praxis als Schulbesuch angesehen. Wenn die Gesamtunterrichtszahl erheblich unterschritten wird, kann der Schulleiter jedoch eine Klassenwiederholung anordnen. Insgesamt lässt sich sagen, dass diese Entscheidungen im Ermessen des Schulleiters liegen. (vgl. Kubota, 1997, S.256f).

Außerdem bestehen Möglichkeiten, dass Schüler ohne Mittelschulabschlusszeugnis eine Oberschule besuchen können. In Japan gibt es die Möglichkeit, den Bildungsstand eines Mittelschulabschlusses durch eine entsprechende Prüfung zu erhalten. Dieses System war ursprünglich für diejenigen vorgesehen, die auf Grund von Krankheit oder anderen Umständen ihrer Schulpflicht nicht genügend nachkommen konnten. 1996 schlug die Zentralerziehungskonferenz neue flexible Maßnahmen gegen die Bekämpfung von Schikanen und Schulverweigerung vor. Darüber hinaus wurden 1997 die Ausführungsbestimmungen des Schulerziehungsgesetzes geändert. Die Prüfungsanforderungen für die Bestätigungsprüfung des Mittelschulniveaus wurden erweitert. Nun können die schulverweigernden Schüler diese Prüfung ablegen. Mit dem Bestehen dieser Prüfung können auch die schulverweigernden Schüler ohne Mittelschulabschlusszeugnis die Oberschule besuchen. Falls die Oberschule einräumt, dass ein Kandidat eine dem Mittelschulabschluss entsprechende Leistung nachweist, kann er die Aufnahmeprüfung zum Besuch der Oberschule ablegen (vgl. Hirahara, 1998a, S.208f).

Zum Universitätsbesuch gibt es auch ähnliche Möglichkeiten für Schulverweigerer. Die Prüfung zur Bestätigung eines Hochschulstudiums war ursprünglich für diejenigen, die in die Oberschule gegangen aber aus

dem Grund von Finanzierungsproblem oder anderen Umständen die Oberschule nicht abschließen konnten. Heutzutage unterziehen sich hauptsächlich Studienbewerber dieser Prüfung, die auf Grund von Schikanen oder Schulverweigerung die Oberschule abgebrochen haben. In den 1980er Jahren ist die Zahl dieser Prüfungsteilnehmer gestiegen. In den 1990er Jahren waren es über 16 000 Kandidaten (vgl. Hirahara, 1998, S.208). Außerdem ist es seit dem Jahr 2000 möglich, dass sich Studienbewerber ohne Mittelschulabschluss dieser Prüfung unterziehen können (vgl. Naikakufu (Amt für Kabinett) 2001 S.288).

4.4.3 Intervention und Prävention – Programme und Praxen

Hier werden japanische Programme und Praxen der Intervention und Prävention exemplarisch vorgestellt. Eingegangen wird auf Structured Group Encounter, Psychoeducation, Prävention durch Schülerorganisation, Peer-Support-Programm, Schikanepreventionsprogramm der Präfektur Niigata, Intervention und Prävention unter Schulleitern.

4.4.3.1 Structured Group Encounter

„Structured Group Encounter“ sind psychische Erziehung durch Erlebnislernen in der Gruppe sowie aktive Beratung der Gruppe, in der die Impulse vom eigenen Gruppenerlebnis verwendet werden.

Structured Group Encounter besteht aus drei Teilen: (1) Instruktion vom Leiter. (2) Exercis, um Denken, Emotion und Vorgehensweise der Teilnehmer zu aktivieren. (3) Sharing, um Denken, Emotion und Vorgehensweisen der Teilnehmer zu modifizieren und zu erweitern. Die Methode wurde vom Psychologen Yasutaka Kokubu gegründet. Nach Kokubu ist Structured Group Encounter eine effektive Methode der Erziehungsfunktion, die man durch Übung (Exercis) und Gruppenerfahrung anwendet, um herauszufinden, wie man gern sein möchte (vgl. Kokubu 1992 S.13). Als Präventionserziehung gegen

Schikanen und Schulverweigerung werden Structured Group Encounter zur Zeit in vielen japanischen Schulen praktiziert.

Structured Group Encounter ist eine Erziehungsmethode, um zwischenmenschliche Beziehungen herzustellen und um sich dann Selbst sowie Andere wahrzunehmen. Nach Kokubu zielt Structured Group Encounter darauf, Menschen zu fördern, die sich nicht verstecken, sondern durch ein ehrliches Wort austauschen wollen. Die Methode beabsichtigt, eine Beziehung zu gestalten, dass die Mitglieder in der Gruppe gegenseitig respektierend Emotionen austauschen können. Durch diesen Austausch entdecken die Teilnehmer das eigene Ich sowie auch die Menschen der Umgebung. Die Methode fördert durch die Wahrnehmung des Selbstes und die Begegnung mit den anderen Menschen die eigene Weiterentwicklung (vgl. Kokubu (Hrsg.), 2002; toshobunka, 2004).

Group Encounter hat zwei Richtungsströmungen: Basic (non-structured) Encounter Group von C. Rogers und Structured Group Encounter von F. Perls. Kokubu hat im "Esalen Institut" in Kalifornien Structured Group Encounter studiert und es weiter entwickelt. „Structured“ heißt, Rahmen aufzuzeigen. Die Rahmen sind Thema, Regeln, Zahl der Teilnehmer, Struktur der Gruppe oder Beschränkung der Zeit usw. Zur effektiven Durchführung ist auch Arbeitspapier (Worksheet) zu verwenden. Berücksichtigt werden durch die Rahmgebung die Vorbeugung der psychischen Verletzung bei Schülern sowie die Gestaltung der Bedingungen, in denen sich die Teilnehmer leichter in die Gruppe einbringen können. Für Lehrer ist diese gegebene Vorgehensweise hilfreich bei der Durchführung der Methode. Aufgrund der Begrenzung der Zeit bei der Unterrichtsversorgung muss diese Methode im Unterricht oder der Schulveranstaltung angewandt werden. Structured Group Encounter wird vor allem im Moralunterricht und in der Stunde der wöchentlichen Klassenbesprechung praktiziert. Im Moralunterricht wurde bisher hauptsächlich eine wohlwollende, lobende oder kritische Darstellung als didaktische Methode verwendet. Structured Group Encounter erweitert durch die Elemente des Erlebnislernens die Möglichkeiten des Moralunterrichts (vgl. Kokubu (Hrsg.), 2002; toshobunka, 2004).

Kokubus Structured Group Encounter beruht auf Eklektizismus. Das heißt, diese Methode orientiert sich in der Praxis nicht an einer bestimmten Theorie. Man nimmt Teile der verschiedenen Theorien heraus, die zu einer realen Situation angewandt werden können, und fasst sie zu einer individuellen Gesamtmethode zusammen. In der Methode werden daher Beratungstheorien der Psychoanalyse, Transaktionsanalyse, Gestalttherapie, Logotherapie oder Verhaltenstherapie flexibel verwendet. Diese Mannigfaltigkeit und Flexibilität der Methode sind für die Praxis von Lehrern in der Schule besonders geeignet, denn die Lehrer können nach Zweck und Zustand der Schüler so optimale Übungen (Exercis) auswählen.

Structured Group Encounter hat hauptsächlich drei Teile:

(1) Instruktion

Der Leiter (Lehrer) stellt Zweck, Verfahren und Regeln vor.

(2) Exercis

Exercis bezweckt Verständnis des Selbst, Annahme des Selbst, Äußerung des Selbst, Entwicklung der Empathie, Erlebnis des Vertrauens und Verständnis der Anderen. Hier werden in Formen von Game, Rollenspiele etc. durchgeführt. In Exercis werden Kontinuität mit dem Alltagsleben und Vorbeugung der psychischen Verletzung berücksichtigt. Falls es notwendig ist, wird eine Intervention von Leiter vorgenommen.

Beispiel 1: Um seine eigene positive Seite zu entdecken, äußert man sich in der Gruppe mit dem folgenden Satzanfang: „Ich mag mich, weil ich .“
„Ich mag dich, weil du .“

Beispiel 2: Um Vertrauen zu erleben, gehet man mit verbundenen Augen mit einer anderen Person durch einen Raum

(3) Sharing

Der Teilnehmer denkt nach Exercis darüber nach, wie er sich gefühlt hat, was er gedacht hat, was er gelernt hat, und was er entdeckt hat. Danach werden diese Wahrnehmungen in der Gruppe miteinander ausgetauscht (vgl. Kokubu (Hrsg.), 2002; toshobunka, 2004).

.

Die große Verbreitung dieser Methode wird nicht nur durch die Herausgabe vieler Bücher, sondern auch auf Grund vieler Kurse im

Rahmen der Lehrerfortbildung unterstützt. Nach einer Untersuchung vom Erziehungszentrum der Präfektur Nagano praktizieren zum Beispiel 2001 etwa 30% der Grundschullehrer und 25% der Mittelschullehrer diese Methode Structred Gruoop Encounter in der Klasse oder in der ganzen Schule (vgl. Naganoken chuokyoikusenta (Generalerziehungszentrum der Präfektur Nagano) 2002 S.45).

4.4.3.2 Psychoeducation

In Japan wird versucht, im Rahmen der Schulpädagogik Theorien und Methoden der Beratung durch die Praxis zu systematisieren.

„Psychoeducation“ bedeutet nicht, dass man Schülern Wissen der Psychologie vermittelt, sondern, dass man Theorien oder Techniken der Psychologie in der Erziehung behutsam anwendet. Ziel der Psychoeducation ist eine Änderung der Denkweise, der Handlung sowie der Emotion bei Schülern durch Begriffs- oder Erlebnislernen der Psychologie (vgl. Kokubu (Hrsg.), 2001).

1995 hat die Kobe-Region ein großes Erdbeben heimgesucht, wobei die psychischen Verletzungen bei Schülern breit diskutiert wurden. Ferner hat 1997 ein 13-jähriger Mittelschüler der Stadt Kobe auf sehr brutaleren Art und Weise Schüler umgebracht. Aus diesem Anlass wurde eine Notkonferenz von Experten in der Präfektur Kobe eingerichtet. Diese Konferenz hat in ihrem Abschlussbericht an eine intensivere Erziehung der Seele appelliert. 1998 hat auch der Zentralbildungsrat des Erziehungsministeriums angesichts der nicht abnehmenden Schikanen und Schulverweigerungen zur „Erziehung der Seele“ aufgerufen. Überdies wird seit der ordentlichen Einführung der Schulpsychologen nicht nur die therapeutische Beratung, sondern auch eine Relevanz der präventiven und innovativen Beratung diskutiert.

In der Psychoeducation stellt in Japan die Methode Structred Gruoop Encounter die größte Verbreitung dar. Außerdem werden zur Zeit beispielsweise folgende Methoden im Rahmen der „Erziehung der Seele“ praktiziert:

(1) Stressmanagement

Relaxionsmethode, Atmungsmethode oder Bewegungsmethode usw.

(2) Social Skills Training

Begrüßungsmethode, Einladungsmethode, Auftragsmethode oder Konfliktlösungsmethode usw.

(3) Assertion Training

Selbst- und Fremdwahrnehmung und Selbstbehauptungsmethode

(4) Selbstwahrnehmung und Selbstentwicklung

Selbstreflexionsmethode oder Collage usw.

(5) Peer Support

Beratungen zwischen Schülern

(6) Unterricht über den Tod

Diese vielfältigen Methoden werden in Praxis je nach Zweck integrativ durchgeführt. In Japan hat die Psychoeducation gerade jetzt begonnen. Die Psychoeducation ist in der Schulerziehung noch nicht etabliert. Gegenwärtig versucht man, Psychoeducation im Jahresplan der Schule strukturell zu integrieren.

4.4.3.3 Prävention durch Schülerorganisation

Yoshiro Iemoto berichtet 2002 über seine Praxis als Klassenlehrer in einer Mittelschule. Hier wird seine Praxis als ein Beispiel von Prävention durch Schülerorganisation vorgestellt.

Als Iemoto im April in an eine Mittelschule als Klassenlehrer der 1. Klasse versetzt worden ist, ist die Schule durch Problemhandlungen von Schülern der 3. Klasse in ein Chaos geraten. Es hat jeden Tag Zuwiderhandlungen von Schülern gegen die Schulordnung gegeben. Im Unterricht ist zum Beispiel ein Schüler gegenüber seinem Lehrer gewalttätig geworden, weil er ihn wegen seines dauernden Verlassens der Klasse abgemahnt hat (vgl. Iemoto, 2002a, S.46f).

Diese Verhaltensweise der Schüler der 3. Klasse hatte einen negativen Einfluß auf Mitschüler der 2. Klasse. Obwohl das Lehrerteam der 2. Klasse dagegen verschiedene Maßnahmen ergriffen haben, waren von den Schülern der 2. Klasse häufig die gleiche Verhaltensweise zu beobachten.

Vor der Gefahr eines Übergreifens dieser Zustände auf die ganze Schule hat das Lehrerteam der 1. Klasse durch strenge Kontrollen der Schüler versucht, den negativen Einflüssen durch die Schüler der 2. und 3. Klasse entgegenzuwirken. Das Lehrerteam hat mehrmals Schülerversammlungen der 1. Klassen durchgeführt. Die Lehrer haben dabei appelliert, dass man die Schüler der 3. und 2. Klasse nicht als Vorbilder angesehen soll. Trotzdem sind im Oktober bei Schülern der 1. Klasse Zuwiderhandlungen (Rauchen, sexuelle Handlungen, Ladendiebstähle, Gewalt) mehrfache vorgekommen (vgl. Iemoto, 2002a, S.47)

Angesichts dieser Umstände hat Iemoto in einer Lehrerkonferenz der Lehrer der 1. Klassen auf zwei Aspekte zur Bewältigung des Problemverhaltens von den Schülern hingewiesen:

- (1) Man kann durch die Kontrollen und Zurechtweisungen nicht den negativen Problementwicklungen vorbeugen.
- (2) Die Einflüsse von älteren Schülern sind wirkungsvoller als die vorbeugenden Maßnahmen der Lehrkräfte. Die Lehrer können die negativen Einflüsse der älteren Schüler nicht aufhalten.

Nach einem Beispiel von Iemoto: Wenn ein Schüler der 1. Klasse einen älteren Schüler im gemeinsamen Klub trifft, verbeugt er sich bei der Begrüßung vor ihm. Seinen Lehrer hingegen begrüßt er, noch verbeugt er sich vor ihm. (vgl. Iemoto, 2002°, S.47).

Daher hat Iemoto dem gesamten Lehrerkollegium vorgeschlagen, älteren Schüler eine Position der Führung zu übertragen. Er war der Meinung, dass man durch diese Handlungsweise das Verantwortungsbewusstsein der älteren Schüler fördern kann. Im nächsten Schuljahr könnten die Lehrer jahrgangsübergreifende Schülergruppen in der ganzen Schule als eine fundamentale Erziehungseinrichtung organisieren. Beispielsweise können alle „A“ Klassen des 1. 2. und 3. Jahrgangs zusammenkommen, damit die älteren Schüler der Schülergruppe die jüngeren Schüler in der Gruppe betreuen können (vgl. Iemoto, 2002a, S.48).

Iemoto hat vor der Einsetzung der Schülergruppe in der ganzen Schule einen Versuch der auf freiwilliger Basis organisiert. Er hat gemeinsam mit der Schülervertretung nach dem Unterricht ein Game veranstaltet, zu dem 150 Schüler gekommen sind. Durch die verschiedenen Spiele von

freiwilligen Teilnehmern hat man absichtlich kleine Gruppen gebildet, die aus jüngeren und älteren Schülern bestehen. Das Gamespiel hat man wiederholt veranstaltet. Danach hat man das Gamespiel auch in der Schülervollversammlung durchgeführt (vgl. Iemoto, 2002b, S.51).

Nach Iemoto war eine Sportveranstaltung (Basketball, Volleyball) in den jahrgangsübergreifenden Schülergruppen sehr erfolgreich. Während der Trainingsphase der Sportveranstaltung haben die älteren Schüler die jüngeren Schüler sehr gut betreut. Danach ist diese Form der Betreuung auch bei der Choraktivität der Klassen eingeführt worden (vgl. Iemoto, 2002a, S.51).

Ferner hat Iemoto in Sitzungen der verschiedenen Schülerorganisationen die jahrgangsübergreifende Schülergruppengestaltung eingeführt. Den älteren Schülern ist so eine Leiterfunktion in der Kleingruppe übertragen worden. In dieser Schule wirken etwa die Hälfte der Schüler in jeder Klasse in innerschulischen Organisationen (Sport-, Kultur-, Gesundheits-, Presseaufsicht, u.a.) mit. 50% aller Schüler haben so Erfahrungen in den jahrgangsübergreifenden Schülergruppen gesammelt. Das hat bei den älteren Schülern das Bewusstsein einer Vorbildfunktion geschaffen. Das hat zur Krisenbewältigung der Schule beigetragen. (vgl. Iemoto, 2002b, S.50f).

Iemoto betont, man braucht wegen der konservativen Atmosphäre der Schule eine sorgfältige Vorbereitung der angestrebten Maßnahmen. Projekte sollte man schrittweise durchführen, um mehr engagierte Lehrer und Schüler zu mobilisieren, so Iemoto. Iemoto weist darauf hin, dass man zur Umsetzung dieser Ziele mindestens 3 Jahre benötigt (vgl. Iemoto, 2002b, S.51).

Die Praxis der Johoku-Mittelschule der Stadt Joetsu stellt auch ein Beispiel von Schikaneprevention durch Schülerorganisation dar.

Die Johoku-Mittelschule orientiert sich in der Praxis nach der Präventionsform der Schülerinitiative durch die Schülervertretung. Das Ziel dieser Schule ist es, eine Schule zu schaffen, in der die Schüler die Hauptrolle spielen. Bei dieser Zielsetzung versuchen die Lehrer der Johoku-Mittelschule einen Paradigmenwechsel: Die Vorgaben der Lehrer

sollen durch aktive Mitwirkung der Schüler umgesetzt werden. Jedes Jahr wird im November nach dem Sport- und Kulturfest einen besonderen Intensivmonat zur Bekämpfung von Schikanenhandlungen veranstaltet. Es wird darauf geachtet, dass Arbeitsbelastungen die Vorbereitung des Intensivmonats nicht behindern. Der Schwerpunkt des Intensivmonats liegt darin, dass Lehrer und Schüler gemeinsam über den Alltag in der Schule reflektieren (vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000b, S.18).

In der Johoku-Mittelschule werden unter der Leitung der Schülervertretung, die von Lehrern unterstützt wird, folgende Programme durchgeführt:

- (1) Appell in der Schülervollversammlung zur Bekämpfung von Schikanen durch die Schülervertretung
- (2) Vorlesungen von Schülern zum Thema „zwischenmenschliche Beziehungen“ oder „Freundschaft“
- (3) Aufführung von Theaterstücken zum Thema „Freundschaft“ oder „Wertvorstellung“ durch eine freiwillige Theatergruppe, bestehend aus Schülern der 3. Klasse und Lehrern
- (4) Verschiedene Aktionen gegen Schikanen durch innerschulische Schülerorganisationen in der gesamten Schule

Darüber hinaus wird im Moralunterricht auf das Thema Schikane eingegangen. Zur Aufklärung wird ein Motto für eine Plakataktion erarbeitet. Die Vorlesungen und Theateraufführungen finden nicht nur vor den Schülern statt, sondern es werden dazu auch Grundschüler, Erziehungsberechtigte und Einwohner des Schulbezirks eingeladen (vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000b, S.18f).

In der Makinishi-Mittelschule der Gemeinde Maki werden von der Schülervertretung Podiumsdiskussionen zum Thema Schikane veranstaltet. In der Podiumsdiskussion berichten Schüler von eigenen Schikanenerfahrungen. Im Anschluss daran werden über eigene Maßnahmen der Schüler gegen Schikanen diskutiert (vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata) 2000b S.22).

Die Schülerversammlung werden durch folgende Maßnahmen vorbereitet:

- (1) Befragung zur Untersuchung der Schikanensituation in der Schule
- (2) Behandlung der Auswirkung von Schikanen im Moralunterricht
- (3) Diskussionen über Schikanen in den einzelnen Klassen
- (4) Wahl von Klassensprechern für die Podiumsdiskussion
- (5) Planung des Ablaufs und Probe der Podiumsdiskussion durch die Schülerversammlung

Die Makinishi-Mittelschule beabsichtigt mit diesem Programm, das Bewusstsein von Schikanen bei Schülern zu fördern und so eine Verbesserung des Schulklimas durch die Schüler herbeizuführen (vgl. Niigataken kyoikuinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000b, S.22).

4.4.3.4 Japanisches Peer-Support-Programm

Ziel des japanischen Peer-Support-Programms ist es, auf der Basis eines Trainingsprogramms eine gegenseitige Beziehung zwischen den Schülern stufenweise zu gestalten. Das Programm geht davon aus, dass das Problemverhalten der Schüler in einer unterentwickelten Sozialisation der Schüler zu suchen ist.

Das Japanische Peer-Support-Programm wurde nach „Peer Support“, „Peer Counselling“ und „Peer Helping“ entwickelt, die in Kanada, Australien und England praktiziert werden. Die Besonderheit des japanischen Programms ist, dass dieses Programm als Schulentwicklungsprogramm vorgeschlagen ist. Das japanische Programm zielt nicht nur auf ein Training zur gegenseitigen Unterstützung zwischen Schülern, sondern es arbeitet auch auf eine Schule hin, in der sich die Schüler durch gemeinsame Kommunikationen sozial entwickeln können. Anders als die Programme in Kanada usw. ist die Teilnahme an diesem Kurs nicht freiwillig. Beim japanischen Programm werden alle Schüler in diese Maßnahmen einbezogen.

Das japanische Peer-Support-Programm geht davon aus, dass Schüler eine Motivation oder ein Bedürfnis brauchen, damit sie soziale Normen oder Vorgehensweisen nicht nur theoretisch verstehen, sondern auch in die Praxis umsetzen können. Kern des Programms ist es, das Selbstwertgefühl

der Schüler in der gegenseitigen Beziehung zu festigen. Ergebnis sind die Erfahrungen: „Was ich getan habe, ist für jemanden nützlich“, oder „Wenn meine Tat jemanden erfreut, freut es mich auch.“ Wird Schülern dieses Gefühl vermittelt, wird auch die Bereitschaft gefördert, mit anderen Menschen positiv umzugehen. Das japanische Programm beabsichtigt den Aufbau eines Systems in der Schule, in dem sich die Schüler aufgewertet und anerkannt fühlen (vgl. Matsuda, 2002, S.217).

Das „Japanische Peer-Support-Programm“ besteht aus zwei Bereichen. Der erste Bereich ist ein Training zur Entwicklung persönlicher Beziehungen. Dieses Training unterstützt auch die Motivierung der Schüler, selbst aktiv zu werden. Im zweiten Bereich werden die Erlebnisaktivitäten gefördert, bei denen ältere Schüler jüngere Schüler betreuen.

Im ersten Bereich wird ein erlebnisorientiertes Training in 6 - 9 Unterrichtsstunden mit Diskussion, Game oder Rollenspiel stufenweise durchgeführt. Die Schüler tauschen am Ende des Unterrichts ihre im Training gewonnenen Erfahrungen und Gefühle aus. Das Training beinhaltet Folgendes:

(1) Gestaltung der Beziehung zwischen Schülern

Verständnis der Ziele des Trainings und der Aktivitäten. Verständnis der Verhaltensweisen anderer Schüler.

(2) Training zum Zuhören und Äußern

Verständnis der Gefühlsäußerungen bei sich und anderen und der Bedeutung der Kommunikation. Wichtigkeit der Äußerung durch die Sprache und Körpersprache.

(3) Reflektion über das Training (vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission Niigata), 2000, S.10f)

In der „Aizawa-Grundschule“ der Stadt Yokohama werden zum Beispiel im zweiten Bereich Betreuungsaktivitäten von älteren Schülern gegenüber jüngeren Schülern das ganze Jahr hindurch praktiziert. Jedes Jahr erleben die Schüler der 5. Klasse das oben beschriebene Training. Werden sie im nächsten Jahr in die 6. Klasse (die älteste in der Grundschule) entlassen, beginnen sie mit der Betreuung der Erstklassler. Zu den

Betreuungsaktivitäten gehören Lernhilfe, Betreuung bei der Schulspeisung, Schulsportfest und Schulkulturfest usw. Jeder betreuende Schüler erhält nach der Einführung einen betreuten Schüler der 1. Klasse, der Pady genannt wird. Die Betreuungen werden auf der Basis dieser Partnerschaftseinheit durchgeführt (vgl. Tanaka, 2002, S. 78f).

4.4.3.5 Schikanepreventionsprogramm „PEACE Methode“

Angesichts der nicht sinkenden Zahl der Schikanen entwickelte im Jahre 2000 die Erziehungskommission der Präfektur Niigata ein umfassendes Schikanepreventionsprogramm mit Hilfe von Experten. M. Taki untersucht seit 1996 Möglichkeiten der japanischen Version der australischen Schikanepreventionsmethode von P. T. Slee. Die Methode von Slee wurde durch Praxen in japanischen Schulen auf japanische Verhältnisse angepasst. Auf dieser von Taki entwickelten Basis stellte eine Sonderkommission das Schikanepreventionsprogramm auf, das in Schulen der Präfektur Niigata durchgeführt wird (vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000a, S.13). Die Methode wird als „PEACE Methode“ bezeichnet. In der „PEACE Methode“ werden unter dem Aspekt der Präventionserziehung Maßnahmen nicht nur in einer Klasse, sondern in einer Schule als eine Einheit durchgeführt. Mit „Methode“ meint man, wie man durch die Maßnahmen ein Projekt zum Erfolg bringt. Sie stellt die Systemisierung und Philosophie der Präventionsmaßnahmen dar. Infolgedessen ist das Programm kein Manual gegen Problemverhalten von Schülern. Die Buchstaben der „PAECE“ stammen aus dem fünfstufigen Prozess der Methode: „Preparation“, „Education“, „Action“, „Coping“ und „Evaluation“. „PAECE“ (Frieden) wird außerdem als Ziel des Schikanepreventionsprogramms angesehen (vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000a, S.13f).

In der „Preparation“ beginnen zuerst zwei Kern-Lehrer mit dem Programm. Sie führen Umfragen über Schikanen bei Lehrkräften und Schülern durch, damit man Probleme erkennt und das Bewusstsein über Schikanen fördern kann. Nach diesem Programm sollen die Umfragen in

dieser Phase schlicht sein. Die Umfragen sind so nicht umfassend gestaltet, dass man den Zustand in der Schule erkennt und später damit evaluieren kann. Sie müssen deswegen nicht zur wissenschaftlichen Ursachenanalyse dienen. In der 2. Phase „Education“ werden Lehrerkonferenzen veranstaltet, wobei sie versuchen, Erkenntnisse über Schikanen zusammenzutragen, damit sie die wichtigsten Punkte in der Durchführung der Schikanenmaßnahmen finden. Signifikant ist hier, dass die Maßnahmen nicht nur für eine Klasse, sondern für die ganze Schule anwendbar sind, denn eine Zusammenarbeit aller Lehrkräfte ist die Voraussetzung einer wirkungsvollen und erfolgreichen Arbeit. Nachdem alle Lehrer die Problematik von Schikanen in der Schule erkannt haben, ist die nächste Stufe, „Aktion“ von Gegenmaßnahmen, auch Erfolg versprechend. Auf dieser gemeinsamen Basis werden konkrete Ziele (zum Beispiel Senkung der Schikanenzahl) aufgestellt. Zudem wird ein Jahresplan mit Schwerpunkten entworfen. Hier werden nicht unbedingt neue Maßnahmen verlangt, sondern eine zweckmäßige Systematisierung bisheriger Veranstaltungen und Maßnahmen in der Schule organisiert. Einzelne Veranstaltungen werden miteinander zweckmäßig verbunden und das Potential in der Schule noch einmal geprüft. Gleichzeitig wird in dieser Phase eine Beteiligung von Schülern und Eltern an der Konzipierung der Maßnahmen gefordert. In der „Coping“ werden konkrete alltägliche Maßnahmen durchgeführt. In der ganzen Schule wird eine Atmosphäre der Unterstützung der Schikaneprevention gestaltet. Präventive Strategien und Regelungen gegen Schikanen werden durchgeführt, und anhand des Lehrplans wird die Präventionserziehung im Unterricht sowie in verschiedenen Veranstaltungen praktiziert. Die letzte Stufe ist „Evaluation“ der Maßnahmen. Hier werden Ergebnisse der Durchführung bewertet. Um sie konkret zu evaluieren, wird dabei dieselbe Umfrage in der 1. Vorbereitungsphase („Preparation“) verwendet. Bei der Umfrage wird nach Zahl und Häufigkeit der Schikanen, Bewusstsein über Schikane, Kenntnissen über Schikane und Gefühle bei Unanpassung und Stress an der Schule gefragt. Das Ergebnis der Evaluation wird nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Schüler und Eltern veröffentlicht. Die Evaluation wird zu „Education“ für nächstes Jahr weiter verwendet (vgl.

Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000a, S.15 - 23).

In diesem Schikanenpräventionsproblem geht man anhand wissenschaftlicher Untersuchungen davon aus, dass japanisches Schikanenphänomen mit Stress bei Schülern zusammenhängt. Das Programm zielt daher auch auf eine Verbesserung der stresserzeugenden Situationen der Schule ab. Dabei wird ein Stressmanagement von Schülern für besonders wichtig gehalten. Durch die Verbesserung des Schulklimas und Erwerbung von Stresskontrollkompetenz bei Schülern führt das Programm zu einer Verminderung von Schikanentaten bei (vgl. Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata), 2000a, S.14).

4.4.3.6 Intervention und Prävention unter Schulleitern

Das japanische Erziehungsministerium erwähnt in seiner Konzeption der Intervention und Prävention eine Relevanz der Führung der Schulleitung. Hier werden auf die Praxen der Schulleiter eingegangen.

2002 wurde ein Hearing über Schulverweigerungsprobleme in einer Arbeitsgruppe des Erziehungsministeriums durchgeführt. Bei dieser Anhörung berichteten mehrere Schulleiter über ihre Erfahrungen an der Schule. Shinich Takeda, emeritierter Schulleiter der „Tohaku“-Mittelschule der Präfektur Tottori, ist einer davon. Zunächst wird sein Bericht als ein Beispiel der Schikanen- sowie Schulverweigerungsprävention unter einer kompetenten Führung von Schulleitern eingegangen (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002a).

Takeda war von 1998 bis 2001 Schulleiter der „Tohaku“-Mittelschule. Als er in diese Mittelschule als Schulleiter eingesetzt worden ist, hat die Präfektur Tottori die schlechteste Quote der Schulverweigerung in allen japanischen Präfekturen gehabt. 1998 hat die „Tohaku“-Mittelschule 39 Schulverweigerer unter etwa 500 Schülern registriert (circa 7.5%). Damit stellte die Schule die schlechteste Quote in der Präfektur Tottori dar.

Außer Schulverweigerung taufen Schikanen und andere Problemerscheinungen von Schülern häufig in der Schule auf.

Für Takeda waren folgende Probleme in dieser Schule zu beobachten:

- Konservatives Klima, Verschlossenheit und Selbstgerechtigkeit bei allen Schulaktivitäten. Beispielsweise haben Lehrer ausschließlich in der Vorlesungsform unterrichtet. Wenn Schüler kein Lehrmittel bei sich gehabt hatten, oder im Unterricht geschlafen haben, wurde es von den Lehrern ignoriert.

- Keine einheitliche Meinung über Gegenmaßnahmen zur Schulverweigerung bei den Lehrkräften.

Die von Takeda durchgeführten Maßnahmen waren folgende:

(1) Gestaltung der einheitlichen Erkenntnisse der Lehrer

Das Problemverhalten von Schülern soll als ein kritischer Anstoß von Schülern zur Schulreform betrachtet werden. Diese Kritik betrifft nicht nur einzelne für Problemschüler zuständige Lehrer oder Klassenlehrer, sondern sie ist eine sehr scharfe Kritik an der gesamten Schule sowie aller Lehrkräfte. Infolgedessen soll die Prävention des Problemverhaltens von Schülern als die relevanteste Aufgabe der Schule angesehen werden.

(2) Aufklärung der Erziehungsberechtigten, Familien, Einwohner des Schulbezirks und der Verwaltung der Gemeinde

Bei allen Gelegenheiten hat Takeda über die Zustände der Schule konkret berichtet und zur Unterstützung aufgerufen. Bürgermeister, Gemeinderatsmitgliedern und Erziehungskommissionsmitgliedern hat er darauf hingewiesen, dass in 30 oder 40 Jahren wohl eine Katastrophe der Gemeindegesellschaft aufkommen kann, falls die Nachfolgeneration immer unter diesen Lebensbedingungen weiter leben. Außerdem hat er Versammlungen der Einwohner veranstaltet und für ein richtiges Verständnis der Probleme in der Schule sowie zu einer Wiederbelebung der regionalen Erziehungskräfte durch mehr Zusammenarbeit von Einwohnern aufgerufen.

(3) Reform aller Erziehungsaktivitäten der Schule

Takeda hat eine Verbesserung und Modernisierung der Lernanleitung, Reform der Schulveranstaltungen sowie Verstärkung der

Sonderaktivitäten durchgeführt. Die Ziele im Schulmanagement waren, die Schule so zu organisieren, dass die Schüler fühlen, dass ihnen die Schule mit Wärme entgegenkommt, und sie dadurch das verstehen können, was sie im Unterricht gelernt haben, dass sie Gefühl haben, auch anerkannt und wichtig genommen werden, und dass sie in ihrem Lehrer auch einen guten Freund sehen.

(4) Kooperation mit anderen Einrichtungen, Verstärkung der Lehrerfortbildung

Durch Austausch mit Kindergärten, Grundschulen, Experten und fachlichen oder öffentlichen Einrichtungen sind der Informationsaustausch und die Verbesserung der Kenntnisse und Techniken erreicht worden. Einige Lehrer wurden an bereits weiterentwickelte Schulen entsandt, damit sie ihre Erfahrungen als ein Kern der Prävention in ihrer Schule umsetzen konnten.

(5) Verbesserung der Einrichtungen der Schule

So wurden zum Beispiel Beratungsräume eingerichtet.

(6) Sorgfältige Anwesenheitskontrolle

Bis 9,30 Uhr wurden von Lehrern unentschuldig fehlende Schüler erfasst um dann sofort geeignete Maßnahmen einzuleiten.

(7) Kooperationen mit Schulpsychologen und Öffnung der Beratungsräume

In den zwei Beratungsräumen waren Beratungslehrer oder Schulpsychologe ständig anwesend. 1999 hat die Gesamtzahl der Besucher 3 000 erreicht.

(8) Gestaltung eines Schüleranleitungssystems durch mehrere Lehrer

Klassenlehrer, Schulpsychologe und Beratungslehrer haben kooperativ gearbeitet.

(9) Einführung von intensiven Beratungswochen

In jedem Trimester wurde eine zweiwöchige Beratungswoche durchgeführt.

(10) Maßnahmen gegen die Schulverweigerung bei neu aufgenommenen Schülern

Aufgrund der gravierenden Veränderung von der Grundschule in die Mittelschule war eine erhebliche Zunahme der Zahl der Schulverweigerer bei Schüler der 1. Klasse der Mittelschule zu beobachten

(a) Zusammensetzung der Klassenlehrergruppe unter der Berücksichtigung der Einstigschüler

Lehrer, die die 3. Klassen unterrichteten, übernahmen nach dem Abschluss der Mittelschüler der 3. Klasse fast automatisch die 1. Klassen. Das hat zu folgenden Problemen geführt: Da die Lehrer mit bereits fortentwickelten Schülern der 3. Klasse arbeiteten, haben sie aus Gewohnheit Einstiegschüler ständig getadelt. Takeda hat erfahrene Lehrer in den 1. Klassen eingesetzt. Zudem hat er die Quote der weiblichen Lehrkräfte in den 1. Klassen erhöht, weil sie im Vergleich zur Grundschule in der Mittelschule unterrepräsentiert waren.

(b) Einführung von Intensivwochen zur Förderung der Klassengemeinschaft

Um eine gegenseitige Verständigung zwischen den Einstiegschülern aufzubauen, hat man noch etwa 10 Tage nach dem Einstieg in die Mittelschule den normalen Unterricht ausgesetzt, um diese Zeit für die Förderung der Klassengemeinschaft zu nutzen. Dabei ist die Methode von „Structured Group Encounter“ verwendet worden. Im Anschluss daran hat man ein Schulsportfest veranstaltet, bei dem die Teamarbeit zwischen den Schülern besonders gefördert wurde (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002a).

Beim Hearing berichtete ferner Akihiro Okazaki, Schulleiter der „Seiki“-Grundschule der Stadt Okazaki, über die Erfahrungen an seiner Schule. Hier wird sein Bericht vorgestellt (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002a).

Als Okazaki 1998 die Leitung der Schule übernahm, hat es unter etwa 150 Schülern 11 Schulverweigerer gegeben. Im Jahre 2000 ging die Zahl der Schulverweigerer auf 1 herunter, was auf die getroffenen Maßnahmen zurückzuführen ist. Okazaki wollte eine Schule schaffen, in die Kinder mit Freude gehen. Um dieses Ziel zu verwirklichen, hat er zwei Konzepte aufgestellt. Erstens hat er eine Fixierung der Grundlernleistung bei

Schülern beabsichtigt. Zweitens hat er die Schulveranstaltungen reformiert. Parallel dazu hat er Interventionsmaßnahmen gegen die Schulverweigerung geschaffen.

(1) Festigung der Grundlernleistung

Damit die Schule keine Schulversager produziert, war Okasaki der Auffassung, dass die fundamentale Leistung von Japanisch und Mathematik bei Schüler fest zu gestalten ist. Beim Auswendiglernen des Einmaleins von Schülern der 2. Klasse haben zum Beispiel nicht nur die Klassenlehrer die Schüler betreut, sondern alle Lehrkräfte haben das Auswendiglernen von den einzelnen Schülern mitverfolgt. Jedes Jahr bestanden alle Schüler der 2. Klasse die mündliche Prüfung des Einmaleins. Darüber hinaus hat er nach den normalen Unterrichtsstunden einen Ergänzungsunterricht für ältere Schüler eingeführt. Für die älteren Schüler hat er zudem regelmäßig Wiederholungsstunden durchgeführt. Dabei haben drei Lehrer die Schüler nach ihrem jeweiligen Leistungsstand im Form von Teamteaching betreut.

(2) Reform der Schulveranstaltungen

Okazaki hat dazu aufgerufen, dass sich die Schüler bereits bei der Planung von Schulveranstaltungen beteiligen. Schulfest, Musikveranstaltungen und andere Versammlungen sind unter diesem Prinzip durchgeführt worden. Für Schüler der 5. Klasse hat er eine Lernveranstaltung mit viertägigen Übernachtungen organisiert, damit die Schüler die Natur intensiv erleben konnten. Ein Austausch von Schulaktivitäten mit Mittelschulen ist ebenfalls praktiziert worden. Mittelschullehrer haben in der Grundschule unterrichtet, und Grundschüler haben den Clubs der Mittelschulen besucht. Außerdem hat jeder Schüler eine eigene Topfblume betreut. Dabei haben viele Erwachsene des Schulbezirks auch den Anbau von Blumen gefördert sowie bei der Pflege der Blumen im Schulgarten mitgeholfen. Das hat zur Verbesserung des Schulklimas beigetragen und die Beteiligung an Schulaktivitäten durch die Bürger intensiviert.

(3) Intervention gegen Schulverweigerung

Die Schule hat lange Zeit ausschließlich durch eigene Lehrkräfte Maßnahmen gegen Schulverweigerer ergriffen. Jedoch hat die Zahl der

Schulverweigerer nicht abgenommen. 1999 hat die regionale Kommission der ehrenamtlichen Ansprechpartner der Schule eine Zusammenarbeit mit der Schule vorgeschlagen. Seither wurden regelmäßig gemeinsame Sitzungen mit den Mitgliedern der Kommission veranstaltet. Bei den Sitzungen wurde von der Schule über die Zustände der Schulverweigerungen ausführlich berichtet. Die Ansprechpartner unterstützten darüber hinaus die Erziehungsberechtigten durch mehrmalige Hausbesuche. Dabei hielt man einen Informationsaustausch für relevant. Über das Ergebnis wurde der Schule sofort nach dem Hausbesuch berichtet. Durch diese Zusammenarbeit mit den Ansprechpartnern ist die Zahl der Schulverweigerer zurückgegangen. Diese Maßnahmen sind vor allem bei Schulverweigerern, die vernachlässigt waren, oder deren Erziehungsberechtigten in Not sind, effektiv gewesen³ (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002a).

Als Beispiel wird noch ein Bericht von Masaaki Sekine, ehemaligen Schulleiter einer Mittelschule vorgestellt.

Masaaki Sekine beschreibt 1997 in einem Sammelband sein Schulmanagement in Bezug auf Schikanen und Schulverweigerung. Als Sekine Leiter einer Mittelschule in Tokio geworden ist, war die Mittelschule durch Randalierungen von Schülern verwüstet gewesen. In dieser Schule kamen außerdem Schikanen und Schulverweigerung vor. Bereits am Morgen sind Knallkörper explodiert, Alarmklingeln sind willkürlich ausgelöst worden, gegen Lehrer ist Gewalt verübt worden, auf Grund von Streitigkeiten waren immer wieder Schreie zu hören. Die Lehrer waren außerstande, gegen die randalierenden Schüler zu reagieren (vgl. Sekine, 1997, S.131).

Nach genauer Beobachtung hat sich Sekine entschieden, Briefe an die Lehrer zu schreiben, weil die Lehrer offensichtlich keine Zeit hatten, auf seine mündlichen Anweisungen einzugehen. Die Briefe sind in Form einer Zeitung vom Schulleiter regelmäßig einmal pro Woche herausgegeben worden. Nach und nach hat er seine Philosophie des Schulmanagements in der Zeitung veröffentlicht, wobei seine Erziehungsmethode von den Lehrern auch wahrgenommen worden ist (vgl. Sekine, 1997, S.132).

³ Die Ansprechpartner sind in Japan ehrenamtlich.

Bei allen Gelegenheiten hat Sekine auch Schülern und Erziehungsberechtigten seine Philosophie mit konkreten Beispielen beschrieben: Was ist der Sinn des Lebens? Was bedeutet ein besserer Lebenswandel? Was soll man dafür tun? Was bedeutet es, etwas zu begreifen? Durch Praxen wurde bei Schülern die Kompetenz von Entscheidungen gefördert. Durch Solidarität untereinander ist die individuelle Verantwortung unterstützt worden (vgl. Sekine, 1997, S.136 – 139).

Sekine hat auf dieser Basis folgende Maßnahmen durchgeführt:

(1) Schaffung von Gelegenheiten zur Selbstdarstellung bei Schülern

Die Lehrer bieten jedem Schüler eine konkrete Gelegenheit im Schulalltag (zum Beispiel durch ein Gruppenheft) an, in der Gruppe sich selbst darzustellen. Die Lehrer fördern damit, zwischen den Schülern eine Empathie aufzubauen.

(2) Gruppenaktivitäten bei Schulveranstaltungen

Sekine war der Auffassung, damit Schüler ihre Bedürfnisse der sozialen Anerkennung erfahren können, sollten die Lehrer Gelegenheiten zur gemeinsamen Gruppenarbeit schaffen. Zur Förderung der gegenseitigen Verständigung zwischen Schülern wurden daher Sportfeste und Chorfeste angeboten.

(3) Veröffentlichung der Informationen

Falls ein Problem vorkommt, müssen Schüler und Erziehungsberechtigte darüber informiert werden. Aus diesem Grund wurden Beobachtungen seitens der Lehrer, Maßnahmen durch die Schule, Erwartungen der Schule in der Schulzeitung veröffentlicht (vgl. Sekine, 1997, S.142 – 145).

4.4.4 Vergleich mit Deutschland

4.4.4.1 Konzepte von Erziehungsministerien

In Deutschland wurde Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts von der Bundesregierung eine Gewaltkommission, „Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt“, einberufen. Diese Gewaltkommission beschäftigte sich mit

Gewaltproblematik in mehreren Bereichen (Gewalt in der Familie, Schule, im Stadion, auf der Straße oder politisch motivierte Gewalt). Im schulischen Bereich schlug die Kommission vor, in der Gewaltproblematik Verantwortung von Schülern und Lehrkräften in der Schule zu verstärken (vgl. Schwind u.a., 1990).

Die Bundesregierung führte danach 1992 – 1996 ein Gewaltpräventionsprogramm, „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG)“, durch. Die Zielgruppen dieses Programms waren die gewaltbereiten sowie gewalttätigen Jugendlichen und die Heranwachsenden in den neuen Bundesländern, bei denen die Gewaltbereitschaft besonders ausgeprägt war. Ferner war die Bewältigung von Gewalt gegen Ausländer eines der Ziele dieses Programms (vgl. Bohn/Münchmeier, 1997).

Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts begannen die Bundesländer, vielfältige Maßnahmen gegen Gewalt an der Schule intensiv durchzuführen. Hier lassen sich nicht alle Maßnahmen ausführlich beschreiben.

So bildete zum Beispiel die bayerische Staatsregierung eine Arbeitsgruppe zur Konzeptbildung von Gewaltprävention aus mehreren Ministerien. 1994 erstellte diese Arbeitsgruppe einen Bericht. Der Maßnahmenkatalog dieses Berichts umfasst nicht nur den schulischen Bereich, sondern die Arbeitsgruppe thematisierte auch Stärkung der Erziehungskraft von Familien, Verantwortung der Heimerziehung, Kindertagesbetreuung, Weiterentwicklung des Leistungsangebots im Bereich von Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Jugendschutz, Eindämmung von Gewaltdarstellungen der Medien, Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen, Maßnahmen durch die Polizei (vgl. Bayerische Staatsregierung, 1994).

Im Bereich der Schule stellte die bayerische Staatsregierung folgende Konzepte vor:

- (1) Verstärkte Wahrnehmung des schulischen Erziehungsauftrags, Betonung der Wertorientierung und sozialen Lernens
- Verstärkte Thematisierung der Wertfragen in den Lehrplänen

- Situations- und handlungsbezogene Unterrichtsformen (z. B. Projektunterricht)
- Öffnung der Schule
- Fortbildung für Lehrkräfte und Erarbeitung der Handreichungen
- Herstellung der pädagogischen Schwerpunkte in der Schule
- Neue Konzeption des Sportunterrichts zur Förderung der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit bei Schülern
- Konsequente Befolgung der Vereinbarungen durch alle Mitglieder des Kollegiums
- Konsequentes Eingreifen bei Regelverstößen
- Verbot des Mitbringens von gefährlichen Gegenständen
- Öffentlichkeitsarbeit durch die Medien zu Fragen der Wertorientierung und zu Inhalt und Bedeutung des schulischen Erziehungsauftrags
- (2) Vermittlung von Zugehörigkeitsgefühl, Gemeinschaftserfahrung und Verantwortlichkeit im Lebensraum Schule und im Rahmen ganztägiger Betreuungsangebote
- Gestaltung der Schule als Lebensraum durch gemeinsame Unternehmungen der Schüler
- Ästhetisch ansprechende Gestaltung der schulischen Anlagen
- Schülermitverantwortung
- Ausbau der außerunterrichtlichen Betreuung
- (3) Begabungs- und interessengerechte Förderung durch Differenzierung
- Weiterentwicklung des vielfältig gegliederten Schulwesens
- Sorgfältige Schullaufbahnberatung
- Fördermaßnahmen für lernschwache und für besonders begabte Schüler
- (4) Befähigung zum friedlichen Zusammenleben in ethnischer, nationaler und kultureller Vielfalt
- Integration ausländischer Schüler in Regelklassen
- Interkulturelle Erziehung im Fachunterricht und durch die Gestaltung des Schullebens
- Verstärkung der politischen Bildung
- Ausbau des Austauschprogramms für Schüler und Lehrkräfte
- Besondere Initiativen der Schulen zur Förderung des Verständnisses für Ausländer

- Intensivierung der Kooperation mit ausländischen Eltern, kommunalen Ausländerbeauftragten und Einrichtungen der Ausländersozialarbeit
- (5) Förderung verhaltensauffälliger und benachteiligter Jugendlicher
 - Schulen zur Erziehungshilfe
 - Sonderpädagogische Förderung durch Mobile Erziehungshilfe
 - Intensivierung der Schulberatung und des schulpsychologischen Dienstes
 - Zusammenarbeit mit anderen Stellen
- (6) Unterstützung und Motivation der Schulleiter und Lehrkräfte
 - Veranstaltungen der zentralen und regionalen Lehrerfortbildung zur Erweiterung der Wissens-, Methoden- und Erziehungskompetenz
 - Beteiligung von Fachkräften
 - Überprüfung der Kriterien für die dienstliche Beurteilung der Lehrer
 - Bereitstellung eines Stundenkontingents für Differenzierungs- und Betreuungsmaßnahmen an Schulen in sozialen Brennpunkten
- (7) Kooperation von Schule, Eltern und außerschulischen Institutionen, insbesondere der Jugendhilfe
 - Zusammenarbeit mit Eltern, Jugendhilfe, Polizei, Justiz, und weiteren Kooperationspartnern (vgl. Bayerische Staatsregierung, 1994)

Anderen Bundesländer führen auch ähnliche Maßnahmen wie in Bayern durch (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 1992; Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 1994; Landesinstitut Mecklenburg-Vorpommern für Schule und Ausbildung, 1993; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 1993; Niedersächsisches Kultusministerium, 1992; Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin, 1992).

Im Bereich von Prävention der Schulverweigerung stellte 2002 zum Beispiel die niedersächsische Landesregierung ein Programm zur Vermeidung von unentschuldigter Abwesenheit vom Unterricht. Ziele dieses Programms sind verstärkte Wahrnehmung des Bildungsauftrags der Schule, Förderung sozialen Lernens in der Schule, Wahrnehmung von Lebensperspektiven der jungen Menschen, Vermeidung von sozialer Ausgrenzung und Vermeidung von Kriminalität. Die Maßnahmen dieses Programms umfassen Folgendes:

(1) Maßnahmen in der Schule

- Qualifizierte Unterstützung für schulinterne Fortbildungsmaßnahmen
- Hilfe durch Vertrauensschüler für Schulverweigerer
- Vertragliche Vereinbarungen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sowie Fehlzeiterfassung

(2) Maßnahmen in Kooperation mit außerschulischen Institutionen

- Ausbau des Ansprechpartnersystems
- Verstärkte Abstimmung von Jugendarbeit und Schule
- Angebote zur Erfüllung der Schulpflicht durch Jugendwerkstatt
- Verstärkte Erziehungsberatung für Schüler und Erziehungsberechtigte
- Ausbau von Helferteams für die Schule auf kommunaler Ebene oder im Landkreis
- Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Rahmen des Präventions- und Integrationsprogramms
- Anwendung von Ordnungsmaßnahmen
- Begleitende kriminalpräventive Maßnahmen der Polizei
- Einbeziehung der kommunalen Präventionsräte (vgl. Niedersächsische Landesregierung, 2002)

2003 hat eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Bundesländer und Bundesministerien einen Bericht „Ächtung von Gewalt und Stärkung der Erziehungskraft von Familie und Schule“ erstellt. Im gleichen Jahr wurden die Konzepte dieses Berichtes von der Ministerpräsidentenkonferenz bekräftigt. Die Konzepte fordern Stärkung der Erziehungsverantwortung und Erziehungskompetenz von Familien, vorschulische und schulische Erziehung für ein gewaltfreies Miteinander, Förderung der Integration junger Menschen durch Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, bürgerschaftliches Engagement, Aufbau von Kooperation und Netzwerken zur Gewaltprävention, Förderung und Unterstützung der Gewaltprävention durch Medienveranstalter und –anbieter, Weiterentwicklung des Jugendmedienschutzrechts, Maßnahmen gegen Gewalt auf Grund kultureller Desintegration (vgl. Ministerpräsidentenkonferenz, 2003).

4.4.4.2 Organisatorische Maßnahmen bei Gewalt

Um geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schulen zu gewährleisten sowie Mitschüler, Lehrer, andere beteiligte Personen und Sachen zu schützen, gibt es in Deutschland rechtliche Möglichkeiten, die Erziehungsmaßnahmen und Ordnungsmaßnahmen genannt werden. Obwohl die Schule auf Gewalt von Schülern mit den Erziehungsmaßnahmen und Ordnungsmaßnahmen reagieren kann, zielen sie nicht auf Vergeltung und Sühne, sondern auf pädagogische Beeinflussung und damit Veränderung einzelner Schüler. Daher sind die Erziehungsmaßnahmen und Ordnungsmaßnahmen keine Strafen.

Die Erziehungsmaßnahmen unterscheiden sich in folgender Hinsicht von den Ordnungsmaßnahmen: Während jeder Lehrer in eigener pädagogischer Verantwortung Erziehungsmaßnahmen treffen kann, gibt es bei den Ordnungsmaßnahmen für jede Maßnahme eine bestimmte Zuständigkeitsregelung. Während die Erziehungsmaßnahmen in den Gesetzen nicht abschließend, sondern beispielhaft aufgeführt sind, werden die Ordnungsmaßnahmen in den Schulgesetzen der Länder abschließend aufgezählt. Während die Erziehungsmaßnahmen nicht die Durchführung eines bestimmten Verfahrens voraussetzen, sind bei den Ordnungsmaßnahmen die Verfahrensvorschriften zu beobachten. Erzieherische Gespräche mit dem Schüler, Gespräche mit den Eltern, gemeinsame Absprechen mit Schülern und Eltern, die fördernde Beratung, und die formlose Missbilligung des Fehlverhaltens werden in den Länderregelungen als Erziehungsmaßnahmen genannt (vgl. Böhm, 2000, S.1 – 4. S.16)

Die Abgrenzung von Erziehungsmaßnahmen und Ordnungsmaßnahmen ist je nach dem Schulgesetz unterschiedlich. Aber die Erziehungsmaßnahmen sind im Gegensatz zu den Ordnungsmaßnahmen keine Verwaltungsakte. „Sie stellen lediglich einen geringfügigen Eingriff in Rechte der Schüler dar und sind auch nur mit verhältnismäßig geringen tatsächlichen Belastungen verbunden“ (Böhm, 2000, S.8). Da es sich bei den Ordnungsmaßnahmen im Vergleich zu den Erziehungsmaßnahmen um schwerwiegende Maßnahmen handelt, werden die

Ordnungsmaßnahmen ergriffen, falls die Erziehungsmaßnahmen nicht ausreichen. In allen Schulgesetzen wird davon ausgegangen, dass die Erziehungsmaßnahmen Vorrang vor den Ordnungsmaßnahmen haben.

Verfahren der Ordnungsmaßnahmen: Falls von Lehrkräften oder Schülern ein Fehlverhalten beobachtet wird, wird der Schulleiter darüber informiert, denn die Schulleitung muss über alle wesentlichen Vorkommnisse an der Schule unterrichtet werden. Danach beauftragt die Schulleitung eine Lehrkraft, den Sachverhalt festzustellen. Die Zuständigkeit für die weiteren Schritte des Verfahrens nach der Feststellung des Sachverhaltes kommt auf die Art der vermutlich zu ergreifenden Ordnungsmaßnahmen an. Liegt nach der Überzeugung des Schulleiters eine grobe Verletzung der Schülerpflichten vor, beruft er eine Klassenkonferenz ein. Falls nach der Überzeugung des Schulleiters keine grobe Pflichtverletzung vorliegt, kann er das Verfahren einstellen. Ein Klassenlehrer kann aber unabhängig von der Entscheidung der Schulleitung eine Klassenkonferenz einberufen. Die Lehrerkonferenz kann daher über das Verhalten des Schülers beraten und ggf. Beschlüsse der Ordnungsmaßnahmen fassen. (vgl. Böhm, 2000, S.55f).

In der Konferenz findet eine Anhörung des betroffenen Schülers und der Erziehungsberechtigten und ggf. der Zeugen oder der Geschädigten statt. Die Beteiligten werden darauf hingewiesen, dass sie in der Konferenz Gelegenheit haben, sich zur Sache zu äußern. Der betroffene Schüler kann sich auch von einem anderen Schüler, einer Lehrkraft, seinen Eltern oder einer Person seines Vertrauens unterstützen lassen. Es kann geboten sein, Mitarbeiter des Jugendamtes beratend zu der Konferenz hinzuzuziehen, falls das Jugendamt bereits mit eigenen Maßnahmen darauf reagiert hat oder reagieren will, so dass das Verhalten des Schülers zum Beispiel in Zusammenhang mit dem Verhalten einer Gewalt-Clique steht (vgl. Blumenhagen/Galas/Habermalz, 1996, S.127). Hier ist aber darauf hinzuweisen, dass das Verfahren je nach dem Schulgesetz teilweise unterschiedlich ist.

Der Katalog einzelner Ordnungsmaßnahmen ist auch je nach dem Bundesland teilweise unterschiedlich.

Falls der Schulleiter bei einem Fehlverhalten von einem Schüler zur Überzeugung kommt, dass auf den Vorfall sofort reagiert werden soll, und dass eine Konferenzentscheidung nicht abgewartet werden kann, kann eine Eilmaßnahme von dem Schulleiter ergriffen werden. Ein solcher Fall liegt zum Beispiel vor, wenn durch das gewalttätige Verhalten eines Schülers bei deutlicher Wiederholungsgefahr die Sicherheit der Menschen in der Schule ernsthaft gefährdet wird. Dabei kann der Schulleiter einen sofortigen Ausschluss vom Unterricht verhängen (vgl. Böhm, 2000, S.76).

4.4.4.3 Organisatorische Maßnahmen bei Schulverweigerung

Wird unentschuldigtes Fehlen festgestellt, erfolgt eine Kontaktaufnahme zu den Erziehungsberechtigten zuerst in Form einer telefonischen und dann schriftlichen Nachfrage. Falls das unentschuldigte Fehlen lange dauert, kommt ein Beratungsgespräch mit dem Schüler sowie den Erziehungsberechtigten zu einer pädagogischen Lösungssuche in Betracht. Denkbare Lösungsansätze sind zum Beispiel sonderpädagogische oder therapeutische Förderung, Psychotherapie, Klassenwechsel, Schul- und Schulformwechsel, Rückstufung oder andere Fördernassnahmen (zum Beispiel ein alternatives Beschulungsangebot oder Deutsch für Ausländer). Zudem ist wegen der Einrichtung von geeigneten Hilfen zur Erziehung eine Zusammenarbeit mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst, Schulamt, Jugendamt oder der Jugendhilfe usw. denkbar.

Falls die pädagogischen Mittel erfolglos waren, kommt ein Verfahren der Ordnungswidrigkeiten in Betracht, denn die Verstöße gegen die Vorschriften über die Erfüllung der Schulpflicht werden als Ordnungswidrigkeit geahnt. Dabei kann eine Geldbuße über Schulpflichtige (Schüler), Erziehungsberechtigte oder Auszubildende verhängt werden. Wird das Bußgeld von den Betroffenen nicht bezahlt, wird darüber informiert, statt der Geldbezahlung Arbeitsstunden abzuleisten. Falls auch die Ableistung der Arbeitsstunden erfolglos bleibt, kann für die Betroffenen eine Freiheitsstrafe in Betracht kommen (vgl. Erbacher-Probst/Hartwig, 1998, S.367).

Bleibt die Verhängung einer Geldbuße ohne Erfolg, kann der Schüler der Schule zwangsweise zugeführt werden. Die Landkreise, Städte, selbständigen Gemeinden sind zuständig für die Zuführung von Schulpflichtigen in die Schule (vgl. Erbacher-Prost/Hartwig, 1998, S.367).

4.4.4.4 Pädagogische Konzepte von Intervention und Prävention

In Deutschland werden zahlreiche Projekte und Gegenmaßnahmen zur Vorbeugung und Bewältigung von Gewalt an der Schule sowie Schulverweigerung durchgeführt. Hier können nicht alle deutschen Projekte und Gegenmaßnahmen beschrieben werden. Nur zusammenfassend lassen die Konzepte der Praxen der Intervention und Prävention in Deutschland vorstellen:

(1) Interventive Maßnahmen

- Intensive Einzelbetreuung
- Förderung der Verhaltensmodifikation
- Sanktionsmaßnahmen und Kontrollen
- Täter-Opfer-Ausgleich
- Therapie
- Alternative Schulangebote oder Lernangebote

(2) Präventive Maßnahmen

- Verbesserung des Schul- und Klassenklimas
- Weiterentwicklung von Unterrichts- und Projektmethoden
- Förderung der sozialen Kompetenz bei Schülern (z. B. Streit-Schlichter-Programm, Konflikttraining oder Sozialtraining)
- Intensivierung der Beratung für Schüler, Eltern und Lehrkräfte
- Förderung der Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Schülern
- Partizipation und Verantwortungsübernahme durch Schüler
- Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in der Schule
- Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Sozialarbeiter
- Öffnung der Schule
- Angebote im Bereich Freizeit- und Erlebnispädagogik
- Förderung der beruflichen Vorbereitung und Bildung

- Aufbau der Beziehung zu Fremden (Konzepte für Verständigung und gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus)
 - Reflektion über die Medien
 - Kooperation von Schulen, Eltern und außerschulischen Einrichtungen, insbesondere Polizei und Jugendhilfe
- (vgl. Balsler/Schrewe/Schaaf (Hrsg.), 1997; Hurrelmann/Rixius/Schirp (Hrsg.), 1999; Schubarth, 2000; Wittrock, 2000; Warzecha, 2001; Uhlig, 2002)

Im deutsch-japanischen Vergleich lässt sich sagen: In der Intervention sowie Prävention der beiden Länder sind in vielen Punkten konzeptionelle Gemeinsamkeiten zu erkennen. Vor allem wird eine Verstärkung der Erziehungsverantwortung und Erziehungskompetenz der Familie so wohl in Deutschland als auch in Japan erwähnt. Im Hintergrund dieser Auffassung liegt die Erkenntnis, dass die Erziehungskraft durch die Familien heutzutage unter dem Aspekt von Förderung der Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern schwächer geworden ist. Parallel dazu erhöht sich zunehmend eine Notwendigkeit der Maßnahmen zur Förderung des Erwerbs der gesellschaftlichen Fähigkeiten bei Schülern in der Schule unter anderem durch verschiedene Trainingsmethoden.

Betont wird ferner in den beiden Ländern die Relevanz einer Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Institutionen. Angesichts der zunehmenden Komplexität der Situation kann die Schule allein die Probleme Gewalt von Schülern und Schulverweigerung nicht lösen. Daher sind die kooperative Zusammenarbeit von der Schule und den entsprechenden Einrichtungen sowie Konstruktion der Netzwerke unerlässlich.

Auffallend ist, dass die deutsche Intervention und Prävention spezifisch die Ansätze der interkulturellen Erziehung und besondere Maßnahmen für die Schüler mit dem Hintergrund der Migration beinhalten. In Japan hingegen tauchen solche Ansätze in den Maßnahmen nicht auf. Das kann auf eine unterschiedliche Struktur der Bevölkerung und historische Situation in Deutschland und Japan zurückgeführt werden. In Japan gibt es

auch Probleme bei ausländischen Kindern und Jugendlichen. Beispielsweise kommen in Japan gegenwärtig die Schulverweigerungen bei japanisch-brasilianischen Schülern vor, bei denen die Sprachprobleme und Schwierigkeiten mit der Integration in die japanische Gesellschaft die großen Hürde sind. Jedoch ist in Japan die Quote der Schüler mit dem Hintergrund der Migration und Ausländerschüler im Vergleich zu Deutschland niedrig. Zudem gibt es in Japan keine gewalttätige rechtsextremistische Jugendbewegung, die in der Ideologie des Nationalismus ihre Wurzeln hat.

Zu erwähnen ist die große Rolle der Jugendhilfe in der deutschen Intervention und Prävention. Die Träger der Jugendhilfe und deren Projekte stellen eine Vielfaltigkeit dar. Die Maßnahmen durch die Jugendhilfe decken ein besonders breites Gebiet ab. Die Projekte der Jugendhilfe werden nicht nur außerhalb der Schule, sondern auch in der Schule praktiziert. Das hauptsächliche Aktionsfeld der Maßnahmen ist in Japan hingegen die Schulen und entsprechenden Institutionen. In Japan ist die Schule ganztätig, und die Schüler werden zudem unter anderem durch die Clubaktivitäten auch nach den Unterrichtsstunden in der Schule betreut. Infolgedessen konzentriert sich das Leben der Schüler so wohl räumlich als auch zeitlich in der Schule. Das Aktionsfeld der Gegenmaßnahmen ist in Japan somit in großen Teil die Schulen und entsprechenden Einrichtungen, die die Vorgaben des Erziehungsministeriums umsetzt.

Einer der Schlüssel der interventiven und präventiven Maßnahmen gegen Gewalt von Schülern und Schulverweigerung liegt in der Partizipation und Verantwortungsübernahme durch alle Beteiligten. Besonders bedeutungsvoll ist das Engagement der Schüler in der Prävention. Dies kann in der Betrachtung der Maßnahmenkatalogen der beiden Länder bestätigt werden. Jedoch ist dabei in der japanischen Praxismethode eine Besonderheit zu ersehen. In Japan spielen die bereits bestehenden Schülerorganisationen unter der Anleitung von Lehrkräften, insbesondere die Schülervvertretung und Schülerausschüsse, bei der Durchführung der Maßnahmen eine große Rolle. In Deutschland ist eine intensive und ganzheitliche Mobilisierung durch die Schülerorganisationen bei der

Durchführung der Intervention bzw. Prävention nicht zu finden. Traditionell wird in Japan die Sozialisationsfunktion der Schule bei der Erziehung der Heranwachsenden für hoch relevant angesehen. Die Sozialisation wird in der japanischen Schule vornehmlich durch die Klassenaktivitäten, außerunterrichtliche Clubaktivitäten, Sportfeste, Chorfeste und Aktivitäten der Schülerschüsse gefördert. Die in dieser Studie erwähnten japanischen Praxen stellen eine positive Auswirkung dieser Methode auf die Problematik Gewalt von Schülern und Schulverweigerung dar. Diese Methode könnte aber dazu führen, dass die Schülerorganisationen, insbesondere Schülervvertretung und Schülerschüsse, als ein Instrument der Kontrolle unter den Schülern von der Schule missbraucht werden können. Beispielsweise ist es in der japanischen Mittelschule nicht selten, dass ein Schüler des Schülerschusses morgens die verspäteten Schüler am Schuleingang kontrolliert. Es gibt auch den Fall, dass Schüler die Länge der Haare oder Uniform nach der Schulordnung prüfen.

Ferner wird in Bezug auf die organisatorischen Maßnahmen darauf hingewiesen, dass in Japan die Entscheidung insgesamt im Ermessen der Schule liegt. In Japan wird die abschließende Entscheidung vom Schulleiter getroffen, jedoch werden in der Praxis vom Schulleiter die Beschlüsse der Lehrerkonferenz aufgenommen und die Anregungen der Eltern mitberücksichtigt. In Deutschland wird hingegen die Entscheidung von der Lehrerkonferenz getroffen. Ebenso kann ein Klassenlehrer unabhängig von der Entscheidung der Schulleitung eine Klassenkonferenz einberufen. Die Lehrerkonferenz kann daher in Deutschland über das Verhalten des Schülers beraten und ggf. Beschlüsse über zutreffende Ordnungsmaßnahmen fassen. Falls der Schulleiter den Beschluss der Lehrerkonferenz über eine Maßnahme für rechtswidrig hält, bleibt ihm nur die Möglichkeit der Beanstandung des Konferenzbeschlusses. In Deutschland wird zudem das Recht der Eltern und Schüler im Verfahren in vielen Punkten gewährleistet.

4.5 Fazit

Im deutsch-japanischen Vergleich werden innerhalb der Schule Schülergewalt und Schulverweigerung strukturell unterschiedlich bearbeitet. In Japan wird die Entscheidung der organisatorischen Maßnahmen insgesamt im Ermessen der Schule getroffen. Im Kontrast dazu wird sie in Deutschland auf Grund einer Vergesetzlichung des Verfahrens in einer individuellen Verantwortung von Lehrern und Eltern getroffen. Die japanische Vorgehensweise ermöglicht auf einer Seite eine pädagogisch flexible Problemlösung durch eine Gestaltung der kollektiven Konsensus aller Betroffenen. Auf einer anderen Seite kann sie dazu führen, dass die Eigenverantwortung einzelner Betroffenen diffus wird.

Viele Maßnahmen gegen Gewalt von Schülern und Schulverweigerung werden in Deutschland neben der Schulerziehung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. In Japan hingegen werden Prävention und Intervention hauptsächlich in der Schule sowie den schulbezogenen Institutionen durchgeführt.

In beiden Ländern nehmen die Freien Alternativschulen Schüler mit Problemen auf. Home-Schooling ist ebenfalls eine der Wahlmöglichkeiten für die Schulverweigerer. Spezifisch in Japan ist es, dass es einen Typ der Freien Alternativschulen gibt, der für Schulverweigerer durch die Elterninitiative gegründet wurde.

Konzeptionell decken sich die Praxen der Intervention und Prävention der beiden Länder in vielen Punkten und weisen Gemeinsamkeiten auf. Die Stärkung der Erziehungsverantwortung und Erziehungskompetenz der Familie wird sowohl in Deutschland als auch in Japan als relevant angesehen. Betont wird ferner in beiden Ländern eine Intensivierung der Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule und auch mit außerschulischen Institutionen. Angesichts der zunehmenden Komplexität der Situation sind die kooperative Zusammenarbeit von der Schule und den entsprechenden Institutionen, der Aufbau von Netzwerken sowie die Einrichtung von Hilfstteams aus mobilen Lehrkräften und Fachexperten erforderlich. Die Gemeinde sowie Schulbehörde spielen dabei neben der Unterstützungsfunktion als Koordinator eine bedeutende Rolle.

Auffallend ist, dass in Japan Konzepte der Berufsvorbereitung und Berufsbildung sehr wenig wahrgenommen werden, während in

Deutschland die Konzepte der Jugendberufshilfe in den Maßnahmen einen großen Anteil haben. Das ist auf die unterschiedlichen Bildungssysteme in Deutschland und Japan zurückzuführen.

Die deutsche Politik der Intervention und Prävention enthält die Vorstellungen der interkulturellen Erziehung und die spezifischen Maßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund. In Japan werden sie in der Konzeption nicht berücksichtigt. Grund dafür könnte die unterschiedliche Bevölkerungsstruktur und historische Situation in Deutschland und Japan sein.

Durch die vergleichende Betrachtung der Praxis in beiden Ländern ist die Bedeutsamkeit der Partizipation und Verantwortungsübernahme aller Beteiligten, vor allem Schüler, sichtbar geworden. Allerdings ist es in Japan im Verhältnis zu Deutschland spezifisch, dass die Maßnahmen durch die bereits bestehenden Schülerorganisationen, insbesondere Schülervvertretungen und Schülerausschüsse, unter der Anleitung von Lehrkräften durchgeführt werden. In Deutschland ist tendenziell eine intensive und ganzheitliche Mobilisierung durch die Schülerorganisation bei der Durchführung der Intervention sowie Prävention wenig zu finden. Die japanische Methode der Intervention und Prävention durch die Schülerorganisationen stellt durch die effektive Mobilisierung der Schüler einen Erfolg dar. Diese Methode kann aber in Gefahr geraten, die Schülerorganisationen, insbesondere Schülervvertretung und Schülerausschlüsse, zur Kontrolle der Schüler durch die Schule zu instrumentalisieren oder als Marionetten der Lehrkräfte einzusetzen. Während die Schulgesetze in manchen deutschen Bundesländern das Schülermitbestimmungsrecht vorsehen, ist es in Japan noch nicht gesetzlich verankert. Daher ist in Japan eine gesetzliche Gewährleistung der Schülermitbestimmung in mehreren Bereichen zu erhoffen, weil das Engagement der Schüler nur in einem demokratisierten Schulsystem für die Schüler sinnvoll ist.

5.0 Wahrnehmung von Gewalt und Schulverweigerung in japanischen Schulen

Arbeitshypothese:

In Japan werden Gewalt in Schulen sowie Schulverweigerung im Vergleich zu Deutschland kulturspezifisch und daher different wahrgenommen.

Wie werden in Japan von Betroffenen Gewalt in Schulen und Schulverweigerung wahrgenommen? Im fünften Kapitel wird diese Frage untersucht. Die Problematik Gewalt in der Schule und Schulverweigerung umfasst nicht nur Schüler. Aus diesem Grund befasst sich die Untersuchung mit der Wahrnehmung des erweiterten Kreises der Betroffenen von Gewalt und Schulverweigerung, insbesondere Täterschüler, Opferschüler, Zuschauerschüler, Schulverweigerer, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung sowie Justiz. Darüber hinaus wird der Versuch unternommen, einen deutsch-japanischen Vergleich anzustellen.

Da im Rahmen dieser Arbeit keine Umfrage durch standardisierte Fragebogen durchgeführt werden soll, muss hier auf eine quantitative Analyse des Datenmaterials verzichtet werden. Jedoch scheint es mit Rückgriff auf die vorgegebenen empirischen Untersuchungen möglich zu sein, von den oben vorliegenden Äußerungen der Betroffenen die Tendenzen der Wahrnehmungen bei Gewalt in der Schule und Schulverweigerung exemplarisch qualitativ darzustellen. Selbst wenn im Allgemeinen die Aussagen der Betroffenen durch die sozialen Diskurse, unter anderem durch die Massenmedien, beeinflusst werden könnten. Insbesondere deswegen jedoch, weil die Betroffenen ihre Handlungen auf der Grundlage ihrer Wahrnehmungen treffen, kann eine solche qualitative Betrachtung, wie sie hier versucht wird, einige neue Aufschlüsse liefern. Dabei sollte Anteil haben, sowohl wie die an den Vorgängen Beteiligten handeln und wie sie sich selbst darstellen.

Die nachfolgenden Analysen werden jeweils durch Quellen eingeleitet, die im Sinne von Selbstreports den Gegenstandsbereich über einer Reihe von einzelnen Fällen belegen.

5.1 Gewaltbereitschaft: Schüler und Eltern

Schüler mit Gewaltbereitschaft

Mittelschülerin der 2. Klasse:

„Als ich in der 1. Klasse der Mittelschule war, habe ich „K“ schikaniert.

Wenn wir etwas machten, handelte sie immer langsamer als andere Schüler. Wenn wir auf dem Weg zu einem anderen Raum waren, ging sie immer zögerlich hinter einer bestimmten Person. Wenn wir sie etwas fragten, sagte sie nur: „Aaah“, und es dauerte lange bis sie antwortete. Das ist uns auf die Nerven gegangen. Deswegen haben sie unsere Lehrer beschützt, glaube ich. Im Unterricht antwortete sie nicht auf die Fragen der Lehrer. Dabei verbrauchte sie durch ihr Schweigen 5 oder 10 Minuten Zeit. Die Lehrer sagten: „Verstehst du nichts? Dann darfst du dich setzen.“ Die Lehrer waren zu nett zu ihr. Ihr Verhalten hat mich und andere Mitschüler genervt.

Wir haben sie dadurch schikaniert, dass wir um sie herum standen und schlecht über sie redeten. Es schien, dass sich alle Schüler unserer Klasse über sie ärgerten. Einige Mitschüler und ich aber haben sie tatsächlich schikaniert. Mittlerweile hatte ich bei den Schikanen eine führende Rolle. Ich habe sie fast jeden Tag verbal attackiert. Ich vermute, „K“ hat es unserem Klassenlehrer gesagt. Wir haben im Moralunterricht eines Samstags über Schikanen gesprochen. Währenddessen hat sie geschrieben, was ihr bisher angetan wurde. Der Moralunterricht wurde verlängert, und wir haben dazu 3 Stunden gebraucht.

In dem Text von „K“ standen mein Name als die Hauptperson der Schikanen und der Name von „M“. Der Klassenlehrer hat uns daraufhin eine Moralpredigt erteilt. Er notierte, was wir gesagt haben. Ich vermute, er hat alle Lehrer unseres Jahrgangs darüber informiert.

Eines Tages versammelten die Lehrer unseres Jahrgangs alle Schüler, die an den Schikanen beteiligt waren. Es wurde uns gesagt: „Ich denke, es war für „K“ sehr hart.“ Oder: „Versetzt euch in ihre Lage!“ usw. Dabei dachte ich: „Die Lehrer denken seriös“. Aber dieser Gedanke war nebensächlich. Vielmehr habe ich mich darüber geärgert, dass „K“ es dem Klassenlehrer gesagt hatte. Dabei gab es bei „K“ auch Gründe dafür, dass sie schikaniert wurde. „Warum müssen nur wir getadelt werden?“, dachte ich. Deswegen eskalierten die Schikanen sogar noch. „K“ sagte damals: „Ich bemühe mich, möglichst schneller zu handeln. Aber es hat sich nichts geändert. Auch darüber haben wir uns geärgert.“

Wir sind in die 2. Klasse gekommen. „K“ und ich waren in verschiedenen Klassen. Ich habe keinen Grund, mich zu ärgern und verbringe eine schöne Zeit. Aber ich höre, dass sich „K“s Mitschüler über sie ärgern.

Erinnere ich mich, habe ich das Gefühl, dass ich Schlechtes getan habe. Aber ich möchte sagen, dass die schikanierte Person auch verstehen muss, dass sie ihre schlechten Seiten zu korrigieren hat. Außerdem denke ich, Lehrer sollten alle gerecht handeln.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.)⁴, 1998, S.42)

Mittelschülerin der 2. Klasse:

„Seit der Einschulung in die Grundschule wurde ich jeden Tag, auch sonntags schikaniert. Aber als ich dann Mittelschülerin wurde, war ich an der Reihe, die Anderen zu schikanieren. Meine Mutter hatte angefangen, als Teilzeitarbeiterin zu arbeiten. Sie kam erst jeden Abend um 21 Uhr nach Hause, mein Vater war mit seiner Arbeit sehr beschäftigt, und mein älterer Bruder kam abends auch erst spät nach Hause zurück. Ich bin plötzlich in Panik geraten. Ich konnte nicht mit dem Lernen anfangen. Ich habe meine Freundin gezwungen, mir ihre Hausaufgaben zu zeigen. Eines Tages wurde ich in der Schule zur Führerin einer Mädchengruppe, zu Hause habe ich jedoch jeden Tag geweint. Jetzt fühle ich mich dank vielseitiger Hilfe schon besser, aber das traurige Gefühl von damals verschwindet noch nicht. Ein Mensch, der schikaniert, hat auch Umstände, von denen er niemandem etwas erzählt. Bitte denken Sie nie, er sei ein „armer Mensch.“ Bitte sprechen Sie ihn dennoch an. Bitte verwerfen Sie das Gefühl von Furcht! Bitte sehen sie ihn als ein Kamerad und Mitschüler an!“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.46)

Mittelschüler der 2. Klasse:

„Keiner mag den, der jetzt in der Klasse schikaniert wird. Er hat einen schlechten Charakter. Auch wenn wir ihn warnten, antwortete er nur oberflächlich: „Verstanden“. Weil uns schon allein sein Dasein in der Klasse ärgert, schikanieren wir ihn auf jeden Fall. Wir tun es nicht mit Freude. Ich denke, Schikane ist sicher schlecht. Aber es gibt Schikanen, die man tun darf. Denn allein die Tatsache, dass er da ist, ist uns unangenehm. Deswegen sollte es erlaubt sein, dass wir ihn schikanieren. Denn dadurch verschwindet zumindest unsere Nervosität.,“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.47)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Schikanen in der Klasse gegen „T“ sind nicht gewöhnlich. Wenn einer Gegenstände von ihr berührt, empfindet er es als unangenehm und schiebt sie mit einer lauten Bemerkung beiseite. Es gibt auch Schüler, die absichtlich ihr Handtuch auf den Boden werfen und mit den Füßen darauf stampfen. „T“ hat ein seltsames Gesicht. Sie mustert einen sogar lächelnd. Das bereitet einem immer ein unangenehmes Gefühl. Sie sagt, sie hätte zwei Wochen lang nicht gebadet, ihre Zähne nicht geputzt oder ihr Gesicht nicht gewaschen. Außerdem denkt sie, dass sie attraktiv sei.

⁴ Die Texte, die 1998 von Ogi herausgegeben sind, stammen aus Briefen von Schülern, die bei einem Projekt über Schikanen an die Redaktion gesandt wurden.

Sie versteht auch nicht, dass sie schikaniert wird. Das reicht als Grund, um sie zu schikanieren, denke ich. Es gibt keine Schüler, die die Schikanen stoppen wollen. Ich auch nicht. Denn man denkt, „schikaniere ich sie, dann werde ich nicht schikaniert. Ich will nicht mit den Schikanen aufhören.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.47)

Mittelschülerin der 2. Klasse

„Als ich Grundschülerin der 4. Klasse war, war ich oft allein und hatte keine besonders vertraute Freundin. Aber als ich die Schule wechselte, konnte ich Freundinnen finden, die sich gerne mit mir abgegeben haben. Seither ist es mir unangenehm geworden, allein zu sein. Da ich nicht mehr allein sein wollte, habe ich eine Freundin von der Gruppe ausgeschlossen. Lästern, mutwilliges Gekritzel, Telefonstreiche, Gegenstände verstecken, ignorieren. Wir haben Verschiedenes getan. Obwohl ich wusste, wie schwer es ist, allein zu sein.

Mit dieser Freundin gehe ich jetzt in einer Klasse gut um. Aber unsere Mitschüler richten noch immer einen kalten Blick auf sie und reden schlecht über sie. Hätte ich sie damals von der Gruppe nur nicht ausgeschlossen. Ich darf das Gefühl nicht vergessen, das ich hatte, als ich allein war. Bis sie mit allen Schülern der Klasse gut umgehen kann, will ich keine Freundschaft mehr schließen.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.48)

Mittelschüler der 2. Klasse:

„Ein trüber und unsauberer Schüler wurde von allen Schülern unseres Jahrgangs schikaniert. „Unangenehm“ oder „Geh weg!“, wurde ihm gesagt. Ich blieb nur, um zuzuschauen.

Aber später wurde ich von den Schikanierenden bedroht: „Schikanier ihn! Sonst schikanieren wir dich.“ Ich konnte nichts machen. Ich begann, ihn zu schikanieren. Ich denke, dass kaum ein Schüler ihn gerne schikaniert hat. Sie schikanieren ihn, weil sie ähnlich wie ich von den Starken bedroht wurden.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.) 1998 S.49)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Ich habe mich über sie geärgert. Sie ist hartnäckig. Ich kann sie nicht leiden. Ignorieren, fluchen, mit dem Fuß treten, verhauen, an ihrem Fuß ziehen, starren, ihre Schuhe verstecken und Reißnadeln hineinstecken oder sie mit Sand füllen, ihre Schreibwaren der Kaligraphie verbergen oder sie von der Gruppe ausschließen usw. - wir haben alles getan, denn sie ist in der Klasse verhasst und keiner mag sie. Für mich ist der Schikanierende ein guter Mensch. Ich habe den Eindruck, dass Schikanierte unbrauchbare Menschen sind. Wenn wir sie warnten, sagt sie, „Mir ist egal, wenn mich jemand nicht mag.“ Wenn wir auch viel sagten, sie änderte sich nicht. Es ist klar, dass wir sie zusammen schikanieren, weil wir befreundet sind. Das

Schikanieren macht Spaß und erfrischt mich.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.28)

Mittelschüler der 3. Klasse:

„Sofern ich schikaniert werde, ist es hart, weil ich mich fühle, als ob ich in der Welt am schwächsten bin. Aber demgegenüber macht es Spaß, selbst jemanden zu schikanieren. Ich bekomme das Überlegenheitsgefühl, dass ich in einer höheren Lage bin als der Schikanierte.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.31)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Wenn ich mich ärgere oder frustriert bin und wenn jemand psychisch schwach ist, oder wenn es mir alles egal scheint, was gesagt wird, dann habe ich das Gefühl, denjenigen schikanieren zu wollen, obwohl er nicht besonders schlecht ist.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.31)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Obwohl sie auch eine fröhliche und normale Person ist, wenn sie aber froh erregt versucht, alles zu beherrschen, ärgere ich mich irgendwie darüber.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.35)

Mittelschülerin der 2. Klasse:

„Die Schikanierte in meiner Klasse ist sehr dreckig und stinkt. Außerdem zögert sie immer, wenn ihr etwas gesagt wird. Das nervt mich, weil etwas nicht klar ist. Es kommt deswegen vor, dass ich sie schikaniere, wenn ich gestresst bin. Aber die Schikanierte ist schlecht, weil sie dreckig ist und sich unklar benimmt, denke ich. Ich erhoffe, dass nicht nur der Schikanierende als Böse angesehen wird.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.35)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Liebe Eltern!“ ()
„Seit ich klein war, war ich ein braves Kind. Bitte seht mich nicht als tüchtig an. Ich möchte auch gesagt bekommen: „Lern!“ oder: „Geh schnell zu Bett!“ Weil sich solche Gefühle häufen, kommen Schikanen vor. Versteht ihr?“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.278)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Liebe Mutter!
Ich habe die Erfahrung gemacht, eine Mitschülerin zu schikanieren. Da ich irgendwie nicht natürlich sein konnte, habe ich sie mit meinen Freundinnen schikaniert.“ ()

„Bitte versteht, was Kinder fühlen oder denken. Werden Kinder viel getadelt, entsteht eine Stresssituation und sie beginnen, jemanden zu schikanieren.

Deswegen wünsche ich mir, dass Erwachsene richtig handeln.“
(zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.278)

In den Schilderungen der Schüler herrscht eine auffällige Tendenz, ihre Schikanentaten zu rechtfertigen. Dabei werden gewalttätigen Handlungen durch eine Herabwürdigung ihrer Opfer als nicht der Norm entsprechend gutgeheißen. Diese Nichtentsprechung einer Norm in der Argumentation der Täter kann zergliedert werden in Faktoren wie Aussehen, Benehmen, Charaktere oder Handlungen. Dabei sind folgende Äußerungen zu vernehmen: „bewegt sich langsam“ „reagiert zögerlich“ „handelt unklar“ „benimmt sich unverständlich“ „stinkt“ „ist unsauber“ „ist leistungsschwach“ „ist psychisch schwach“ „ist betrübt.“

Hier ist ein Analog zu herrschenden Beurteilungskriterien unserer modernen Gesellschaft zu erkennen. In der modernen Gesellschaft werden „Spontaneität, schnelles Handeln, äußeres Erscheinungsbild, Rationalität, Leistung oder Erfolg“ als „Prioritäten vorausgesetzt“. Die Schüler scheinen diese Wertorientierungen der Gesellschaft übernommen zu haben. Wenn Mitschüler diese Erfolgskriterien nicht erfüllen, werden Schikanen sozusagen als „Gegenmaßnahmen“ für berechtigt angesehen.

Für die Schikanetäter sind diese Verhaltensweisen Gründe für Nervosität, Unbehagen oder Ärger. Sie sehen diese aus ihrer Sicht ungewöhnlichen Umstände der Mitschüler für modifikationsnötig an. Sie sind nicht bereit, andersartige Schüler zu akzeptieren und üben einen Anpassungsdruck aus. Eine Abmahnung durch die Lehrkräfte kann daher keinen Erfolg haben, solange die Täterschüler von ihrer Legitimation überzeugt bleiben. Die Täterschüler nehmen die Moralpredigt der Lehrer nicht auf und verüben weiter Schikanentaten.

Der Anpassungsdruck wirkt auf alle von der Norm abweichenden Eigenschaften im Erscheinungsbild eines Schülers. So können auch positive Verhaltensweisen auf Grund von Eifersucht Schikanen auslösen. Falls ein Schüler Lehrern oder Eltern gegenüber besonders gehorsam ist oder sich zu sehr in den Vordergrund spielt, kann dies von der Gruppe nicht akzeptiert werden. Die Schüler stempeln Opferschüler durch ein

negatives oder positives ungewöhnliches Merkmal als „anders“ ab. Die Täterschüler legitimieren ihre Schikanetaten durch diese Etikettierung.

Ein weiteres Argument für Schikanen ist die Beziehungskonstellation zwischen den Schülern. Wer keinen Angehörigen hat, kann schikaniert werden. Es scheint, dass die Schüler Schwierigkeiten haben, eine intime und verlässliche Freundschaft zu schließen. Ein Mädchen beschreibt zum Beispiel, dass es durch die Ausschließung einer Mitschülerin aus der Gruppe ihren Gruppierungsprozess verstärkt hat. Gleichzeitig ist diese Freundschaft jedoch nur eine oberflächliche Verbindung in einer zwischenmenschlichen Beziehung. Es ist nicht ausgeschlossen, dass ein alter Freund in dieser Freundschaft Schikanierender wird. Also haben Schüler Angst davor, in der Klasse allein sein zu müssen und Alleinsein wird zu einem weiteren Stigma.

Es greift zudem ein Mehrheitsprinzip. So werden als Begründungen angeführt: „Weil ihn auch andere Schüler schikanieren.“ „Alle Schüler der Klasse mögen sie nicht.“ Sie bilden durch diese Worte ein Bild des Opfers, das im weiteren den Rahmen ihrer Betrachtungen bestimmen wird.

In den Schikanen ist gewisse Dynamik des Täter-Opferschemas zu beobachten. Die Schüler werden bedroht, wenn sie sich an Schikanen nicht beteiligen. Wer sich der Beteiligung an Schikanen verweigert, wird selbst schikaniert. Sie verüben somit Schikanen gezwungenermaßen gemeinsam in einer Masse. Ferner haben manche Mittelschüler schon einmal Schikanen als Opfer in ihrer Grundschulzeit erfahren. Sie fürchten sich deshalb vor dem Trauma, schikaniert zu werden. Deswegen sehen sie einen Ausweg darin, als Verteidigungsstrategie Schikanetäter zu sein. Die Schikane ist somit ein zusätzlicher Teil des Anpassungsdrucks.

Die Täterschüler schildern äußerst vielfältige Methoden der Schikanen. Die Methoden reichen von Ausschließung aus der Gruppe bis zur körperlichen Gewalt. Auffallend ist, dass bei den Handlungsweisen der Schikanen häufig die Täter nicht ausfindig gemacht werden können, was wirksame Maßnahmen der Lehrer behindert. Zu dieser Art der Schikanen, bei denen die Schikanetäter anonym bleiben, gehören zum Beispiel Verstecken von Gegenständen oder Telefonterror.

Außerdem ist zu erkennen, dass die Reaktion der Opferschüler zu weiteren Schikanen oder einer Eskalation führen kann. Ein Protest gegen die Schikanen vom Opferschüler kann als eine Provokation angesehen werden. Ignorieren oder Dulden der Schikanen seitens der Opferschüler können auch den Ärger der Täterschüler hervorrufen oder eine weitere Verstärkung der Beziehungsinkongruenz begründen. Beliebige Reaktionen der Opfer verstärken somit die Schikanen. Das kann schließlich zu einer vollkommenen Resignation bei Opferschülern führen und im extremen Fall mit dem Selbstmord der Schüler kulminieren.

Einige Schüler verspüren Reue über ihre Schikanetaten, den meisten Schülern jedoch machen ihre Schikanen Spaß und sie verkleiden Schikanen in eine Art von Spiel, bei dem sie ein Gefühl der Genugtuung empfinden. Diese Maskierung als Spiel wird von Erwachsenen, aber auch von Tätern und Opfern nicht notwendigerweise durchschaut. Mit den Schikanen versuchen die Täterschüler, ein Überlegenheitsgefühl gegenüber den Opferschülern zu erlangen. Sie zeigen dadurch ihre Vormachtstellung. Es scheint, dass durch die Schikanetaten ein Minderwertsgefühl bei den Schülern kompensiert wird. Täterschüler fühlen durch ihre Schikanetaten eine befreiende Wirkung. Sie erleben bei ihren Handlungen eine Katharsis. Im Hintergrund dieser Befreiung könnte es ein Bedürfnis des Abbaus von Stress sowie eine Verdrängung von Problemen im Leben der Täterschüler geben. Mehrere Schüler erwähnen eindeutig Stress als Grund für ihre Schikanetaten. Ein Mädchen beschreibt zum Beispiel seine Erfahrung, dass sie vor familiären Problemen in Panik geraten ist. Bei diesem Mädchen wirkte sich dieser Zustand negativ auch auf das Lernen in der Schule aus. Sie konnte sich nicht mehr auf das schulische Lernen konzentrieren.

Nach einer Umfrage des Amtes für Management geben 51% der japanischen Mittelschüler an, dass sie sich ständig oder manchmal nicht konzentrieren können. 38% der befragten Mittelschüler sagen, dass es bei ihnen oft vorkommt, durch Kleinigkeiten genervt zu werden (vgl. Somucho (Amt für Management), 1999, zitiert nach Naikakufu (Amt für Kabinett), 2001, S.26f).

Schüler erwarten von Erwachsenen einerseits eine gewisse Art der Nähe und andererseits eine Distanz, die ihnen ein Recht zur Eigenständigkeit einräumt. Diese Dichotomie kommt in der Täter-Opfer Beziehung zum Vorschein. Für eine Schülerin ist zum Beispiel ein Mangel an Aufmerksamkeit der Eltern der Anlass für Schikanehandlungen. Für eine andere verursachen hingegen zu viele Eingriffe Aggression. Beide Extreme scheinen die Dynamik der Schikanen zu verstärken. Die Schüler sind in der Pubertät sehr empfindlich und werden zwischen dem Willen zur Selbständigkeit und dem Bedürfnis nach Hilfe zerrissen. Auch wenn sie wissen, dass Schikanen als unmoralisch anzusehen sind, kann sie für die Heranwachsenden ein Signal sein, sich in ihrem Dilemma, einerseits ihr Bedürfnis nach Hilfe, andererseits ein Verlangen nach Unabhängigkeit, bemerkbar zu machen.

Es ist für die Erwachsenen schwierig, auf Grund ihrer Wertorientierung, Glauben und Weltanschauung ohne Bewertung zuzuhören, um herauszufinden, was gewalttätige Schüler ihnen sagen wollen. Lehrer versuchen oft, Schülern ihre Meinungen und Moralvorstellungen aufzuzwingen. Täterschüler erwarten von Lehrern eine Einfühlung in ihre Lage, Verständnis, warum sie schikaniert haben. Meistens allerdings fühlen sich Schüler durch die Lehrer zurückgewiesen. Maßnahmen gegen Schikanen können nur Erfolg haben, wenn auf diese Gefühle der Täter Rücksicht genommen wird.

Eltern von Schülern mit Gewaltbereitschaft

Mutter der Präfektur Kagoshima (40 Jahre alt):

Sie hat drei Söhne. Als der älteste Sohn Mittelschüler der 2. Klasse war, hat er begonnen, seine Mitschüler zu schikanieren. In zwei Jahren hat er drei Gewalttaten begangen. Als er in die Oberschule gehen konnte, hat die Mutter erst Spielraum gehabt, ihre Erziehung unter drei Aspekten zu reflektieren: Ihr eigener Lebenslauf, Beziehung in der Ehe nach der Heirat und das Verhältnis zum Kind. „Seit ich denken kann, hatten sich meine Eltern gegenseitig entfremdet. Ich habe keine Erinnerung, dass ich mich in meiner Familie amüsiert hätte. Mein Vater trank jeden Abend Alkohol und hatte eine Geliebte außerhalb des Hauses. Das warf ihm meine Mutter jeden Tag vor. Schimpfen, schlagen. Es war jeden Tag so.“

Meine Kindheit war sehr trüb, obwohl ich denke, dass es schöne und auch lustige Zeiten gab. Vielleicht hat sich nur Hartes in meinem Herzen eingepägt. Bis ich heiratete und mein Elternhaus verließ, war es meine Aufgabe, Streitereien mit ausstreckten Armen zu stoppen. „Ich will nie eine solch schlechte Mutter werden. Denk an das Kind!“ Ich hasste meine Eltern. Vor allem hasste ich meinen Vater.“

Wegen dieses Traumas konnte sie auch nach der Heirat ihren Mann nicht von Herzen respektieren.

„Die Kindheit meines Mannes, die ich erst nach der Heirat erfuhr, hatte Ähnlichkeit mit meiner Situation gehabt. Als er fünf Jahre alt war, ließen sich seine Eltern auf Grund der Schulden und der Geliebten seines Vaters scheiden. Er wurde vom Vater übernommen und von der Stiefmutter aufgezogen. Als er Grundschüler der 5. Klasse war, wurde er von seiner Mutter übernommen. Die alleinerziehende Frau liebte ihn und zog ihn problemlos auf.

In unserer Ehe gab es kein Problem, während die Kinder noch klein waren. Wir waren eine ganz normale Familie. Aber als unser Kind anderen Menschen als problematisch aufgefallen war, tauchten in unserem Leben deutlich schlechte Seiten auf.

Als mein ältester Sohn noch ein Kleinkind war, habe ich ihm schon beim Tadeln körperlich gezüchtigt. Aber während ich ihm seine schlechte Tat vorwarf oder ihn tadelte, kam es manchmal zum Handgemenge. Mein Mann ist Einzelkind. Da er keinen Streit zwischen Brüdern hatte, hatte er keine Ahnung, was er tun sollte. Daher kam es häufig vor, dass es mein Mann alles schweigend beobachtete. Wenn mein Mann aus meiner Sicht unseren Sohn nicht rechtzeitig tadelte, stritten wir danach sehr heftig.

Obwohl mein Mann und ich unseren Sohn sehr liebten, verletzten wir uns auch gegenseitig, weil wir durch die Schikanenhandlungen unseres Kindes in Panik geraten waren. Ich denke, da mein Mann wenig Erfahrung hatte, von einem Vater aufgezogen zu werden, hatte er keine Ahnung, wie man mit einem Kind umgehen musste. Ich hatte diese innerliche Situation meines Mannes nicht verstanden. Wie ich einst meinen Vater gerichtet habe, habe ich meinen Mann gerichtet. Es waren innerliche Wünsche oder schlechte Wörter. Jetzt denke ich: Dieser damalige seelische Zustand und mein wiederholtes Benehmen waren der Grund dafür, warum die Schikanen unseres ältesten Sohnes eskalierten.“ (N.N., zitiert nach Kagoshimakenbengoshikai (Rechtsanwaltband der Präfektur Kagoshima) (Hrsg.), 1997, S.29 – 33)

Kumiko Hayashi, Mutter der Präfektur Chiba (43 Jahre alt):

Ihr Sohn fing im zweiten Trimester der 2. Klasse der Mittelschule an, zu rauchen, Alkohol zu trinken, Diebstähle zu begehen und Klebstoffe zu konsumieren. Als er in der 3. Klasse der Mittelschule war, hat er mit seinen Mitschülern kollektiv an einem Schüler Gewalt verübt. In diesem Falle war eine Komplikation durch die Beziehung mit einer Gewaltorganisation bei dem Opferschüler gekommen. Angesichts dieser Situation trafen die Eltern der

Täterschüler zusammen. So entstand ein Gesprächskreis, in dem die Eltern über das Problemverhalten ihrer Kinder sprechen konnten.

„Frau A sagte, „Dass sich mein Kind an diesem Fall beteiligt hat, liegt daran, dass mein Kind von anderen Kindern beeinflusst wurde. Wenn der Fall gelöst wird, will ich mit Ihnen keinen Kontakt mehr haben.“ Sie war aggressiv. Ihr wurde die Tatsache erzählt, dass ihr Kind heimlich Verdünnungsmittel zu sich nimmt und unerlaubt Motorrad fährt. Dadurch ist sie allmählich in der Lage gekommen, die Situation ihres eigenen Kindes anzunehmen, Probleme ihrer Familie zuzugeben und lächelnd darüber zu sprechen.

Die Eltern von B, der Gewalttaten wiederholt verübte, sagten mit erschöpften Gesichtern, sie bezahlen auf Grund der elterlichen Verantwortung die Behandlungskosten, aber „wir resignieren bei der Erziehung unseres Kindes.“

Alle Eltern führten ein geordnetes Leben. Aber sie wurden von der Arbeit gejagt. Als sie darüber nachgedacht haben, haben sie erkannt, dass sie beim Geburtstag des Kindes nicht rechtzeitig zum Abendessen erschienen oder keine Zeit zur Unterhaltung mit der Familie hatten. Aus Grund einer Situation einer alleinerziehenden Mutter begreift die Mutter das Gefühl ihres Jungen nicht usw. Viele Probleme und schwierige Situationen zur Erziehung wurden offengelegt.“ (Hayashi, 2000, S.112f)

Die Schule versuchte, die Schüler streng zu kontrollieren.

„Die Reaktionen der Schule verstärkten sich parallel mit der Eskalation der Handlungen von Kindern. Die körperlichen Strafen wurden wiederholt, und die Problemschüler wurden von der Schule ausgeschlossen. Wegen Piercing oder Färbung der Haare durften sie nicht das Klassenzimmer betreten und wurden zur Autodidaktik in einem anderen Raum geschickt. Als sich die Kinder langweilten, haben sie sich von der Schule geschlichen und begingen in der Stadt Diebstahl. Dies wurde wiederholt. Die Eltern wurden gerufen, und ihnen wurden ein Schulwechsel, Umzug oder Unterbringung in einem Erziehungsheim empfohlen.

Ich habe verstehen können, dass die Schule unter den Problemhandlungen der Kinder leidet. Aber die Schule zeigte keine Einstellung, gemeinsam mit den Eltern die Probleme zu lösen. „Weil es unter den Kindern eine hierarchische Beziehung gibt, bleibt nur die Möglichkeit, mit stärkerer Gewalt den Zustand zu unterdrücken“, so erklärten die Lehrer offensichtlich körperliche Strafe. Der Schulleiter empfahl nur einen Schulwechsel.

Meine Freunde, die Mitglieder der Aufsicht von PTA waren, schlugen der Schule eine Klassenkonferenz vor. Die teilnehmenden Mütter sagten, „Es ist möglich, dass auch mein Kind gewalttätig wird. Bitte schießen Sie die Kinder von der Schule nicht aus!“

„Wenn die Lehrer viel zu tun haben, können die Eltern zur Schule kommen, um sie zu unterstützen. Denken wir gemeinsam!“ Es gab nicht nur Vorwürfe gegen die gewalttätigen Kinder, sondern auch viele Äußerungen, in denen sie der Auffassung waren, dass man die Kinder zur Schule und zum Klassenzimmer zurückholen möchte. Das hat mich als eine der Betroffenen sehr gefreut.

Aber der Klassenlehrer sagte klar, „Ich bin nicht zuversichtlich, die Kinder mit Piercing und Färbung der Haare ins Klassenzimmer aufzunehmen und unter dieser Bedingung zu unterrichten.“ Danach gab es keine Antwort auf die Vorschläge von Eltern. Die Klassenkonferenz wurde nur dieses ein Mal veranstaltet.“ (Hayashi, 2000, S.115f)

Die Berichte der Eltern legen dar, dass die Eltern durch die Gewalttätigkeiten ihrer Kinder gegen andere Kinder verwirrt sind. Die Taten von Kindern überraschen die Eltern. Sie haben am Anfang der Vorkommnisse keine Ahnung, was sie unternehmen sollten, denn der kommunikative Weg zu ihrem Kind ist schon versperrt. Ein Nachdenken über die Erziehung ihres Kindes führt eher zu einem Verlust der Zuversicht bei den Eltern.

Als das Kind noch klein war, verwendete die erste Mutter noch körperliche Strafe gegen das Kind als Erziehungsmittel. Dieser Stil der Erziehung wurde verstärkt verwendet, als sich das Kind zunehmend auflehnte. Jedoch löste diese Erziehungsmethode das Problem nicht, sondern wirkte sich vielmehr negativ auf die Verhaltensweise ihres Sohnes aus.

Das Problem beim Kind kann zudem zu einem Konflikt der Partnerschaft führen. Jeder Elternteil beginnt, dem Partner das Versagen in der Erziehung des gemeinsamen Kindes vorzuwerfen. Das führt zu einer Destabilisierung der Familie. Von der Mutter wird diese Situation als Auslöser für die Eskalation der gewalttätigen Handlungen ihres Sohnes angesehen.

Zu erwähnen ist, dass auch die Eltern negative Erfahrungen in ihrer Kindheit gemacht haben. Durch den familiären Konflikt in ihrer Kindheit hatte die Mutter ein Trauma erlitten. Mit den Gewalthandlungen ihres Kindes tauchen die Traumata der Eltern aus ihrer Kindheit erneut auf und belasten sie schwer.

Die zweite Mutter weist auf die schwierigen Erziehungssituationen der Eltern in der gegenwärtigen Gesellschaft hin. Die Eltern haben für die Familie fleißig gearbeitet. Jedoch reduzierte das die Gelegenheit zwischen Eltern und Kindern zu kommunizieren. Die alleinerziehende Mutter geriet in Zweifel, ob sie das Gefühl ihres Sohnes als Frau verstehen kann. Vor

den Gewalttaten ihrer Kinder stehen die Eltern ratlos da. Früher gab es eine Gemeinschaft oder Verwandtschaft, die bei der Kindererziehung gegenseitige Hilfe angeboten haben. In der heutigen Gesellschaft haben die Familien tendenziell wenig Kontakt mit anderen Familien oder sozialen Gruppen. Diese Situation erschwert die Kindererziehung der Eltern. Der Elterngesprächskreis bringt den Eltern durch den Erfahrungsaustausch psychische Entlastung.

Im zweiten Fallbeispiel versucht die Schule, die Problemschüler durch Sanktionen, wie etwa körperliche Strafe, unter Kontrolle zu bringen. Die Schule gerät vermutlich durch die Unterrichtsstörung der Schüler in ein Durcheinander. Um im Alltag einen stabilen Zustand wieder herzustellen, isoliert die Schule die Problemschüler von anderen Mitschülern und unterrichtet diese Schüler separat in einem anderen Raum. Der Schulleiter legt den Eltern einen Schulwechsel des Kindes nahe und versucht solchermaßen die Problemschüler aus der Schule auszuschließen. Die Eltern sind verständlicherweise gegen diese Maßnahmen. Sie sind der Meinung, dass sich die Schule in Kooperation mit den Eltern um eine Integration der Problemschüler bemühen sollte.

5.2 Zuschauer-Schüler

Mittelschülerin der 3. Klasse:

„Es gab in meiner Klasse einen Jungen, der eine führende Rolle gespielt hat. Er hat einen Schüler schikaniert, der in der Klasse nicht auffällig war. Er hat direkt vor ihm gesagt, „Er ärgert mich!“ Oder er ist mit einer Gruppe zu ihm gegangen und hat kollektiv schlecht über ihn geredet. Wenn der schikanierte Schüler im Unterricht von Lehrer gelobt wurde, sagte er: „Wieso denn er?“ Ich habe gedacht, dass es nicht gut ist, denn obwohl er nichts getan hat, wird er schikaniert. Mein Platz war neben der Schikanengruppe. Daher konnte ich nichts sagen. Alle hatten das Gefühl: „Ich möchte helfen“, glaube ich. Aber durch die Hilfe beginnt eine neue Schikane. Weil ich einmal selbst schikaniert wurde und nicht wieder schikaniert werden wollte, konnte ich es nicht stoppen.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.85)

Mittelschüler der 2. Klasse:

„In einer Pause haben etwa fünf Schüler einen Schüler geschlagen oder mit dem Fuß gestoßen. Sie haben sein Gesicht mit dem Filzstift ganz schwarz bekritzelt.“

Ich hatte das Gefühl, ihm helfen zu müssen. Aber wegen der negativen Stimmung der Klasse dachte ich, wenn ich ihm helfe, dann werde ich demnächst das Ziel der Schikanen. Ich habe so getan, als ob ich es nicht sehen würde. Im Inneren gab es auch ein bisschen das Gefühl, dass es eine Sache der Anderen sei. Verleugne ich die Handlung der Schikanierenden, sind sie froh darüber und halten mich auch für frech. Es ist außerdem schlecht, wenn ich dafür angesehen werde, der Kamerad des Schikanierten zu sein, denn dann werde ich auch schikaniert. Deswegen möchte ich mich eigentlich nicht daran beteiligen.

Später wurde das mit dem Filzstift bekritzelte Kind von einem Lehrer gefragt, was passiert sei. Er sagte, dass er selbst getan hätte.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.86)

Mittelschülerin der 2. Klasse:

„Es gibt eine Schülerin, die seit der Grundschulzeit ignoriert wurde, weil ihre Sprechweise und Handlungen ein bisschen anders sind. Alle vermieden den Kontakt zu den Dingen, die sie angefasst hatte. Beim Kochunterricht hat niemand das von ihr verwendete Geschirr abgespült. Ich denke zwar, dass es zu viel ist, aber ich habe sie auch gemieden, weil mir von meiner Freundin gesagt wurde: „Es ist besser, wenn du dich von ihr fern hältst. Ich will es nicht, dass ich keine Freunde dadurch habe, dass ich die in der Klasse für unangenehm angesehene Person unterstütze.“ Wenn sie nur das Benehmen und die Sprechweise ändert, würden die Schikanen verschwinden. Ich bin der Meinung, dass sie mehr darüber nachdenken sollte, warum sie schikaniert wird.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.78)

Mittelschüler der 2. Klasse:

„ „Ekelhaft!“ „Dick!“ „Sieh mich nicht an!“ „Dreckig!“ Nach solcher verbalen Gewalt beginnt die körperliche Gewalt. Es ist eine alltägliche Szene unserer Klasse. Ich denke jetzt nur: „Sie tun es wieder“.

Schon früher konnte ich kein gutes Gefühl für den Schikanierten empfinden. Er ist wirklich dreckig. Auch wenn er einen Hinweis auf eine Änderung bekommt, versucht er es nicht. Als ich ihn aus Mitleid angesprochen habe, sagte er: „Ich möchte so was von dir nicht hören.“ Er ist selbst Schuld, wenn er immer weniger Freunde hat. Ich werde auch ein bisschen von der Gruppe schikaniert. Ich bin sehr beschäftigt damit, sie bei guter Laune halten. Wer auch in dieser Situation sagen kann: „Ignoriert ihn nicht! Oder: „Stoppt die Schikane!“, ist ein besonders guter Mensch. Ich will es nicht, dass ich weder ein guter Mensch werde noch als guter Mensch angesehen werde. Deswegen will ich mich so verhalten: „Sie tun es wieder.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.88)

Mittelschüler der 2. Klasse:

„Es gibt Menschen, die sich wegen der Schikanen der Schule verweigern. Kommt er mal zur Schule, wird er ignoriert und ihm wird Gewalt angetan. Ich habe aber kein Interesse daran. Ich denke auch nicht, dass das Opfer arm ist. Vielmehr denke ich, dass ich lieber in einer anderen Klasse wäre und nichts mit ihm zu tun hätte. Schikane ist nur lästig und beschwerlich.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.89)

Nach der Studie von Morita u.a. geben 44,6% der japanischen Schüler an, dass sie versucht haben, sich nicht an Schikanen zu beteiligen. 24,7% der Schüler versuchten, Schikanen zu verhindern. 10% der Befragten baten Erwachsene um Hilfe, als sie Schikanen sahen. 5,6% der Schüler sagen, dass sie die Schikanen amüsiert haben (vgl. Morita u.a., 1999, S.100f).

Warum versucht ein großer Anteil der Schüler nicht, den schikanierten Schülern zu helfen? Es lassen sich drei Gründe anführen, die ihr Verhalten besser verstehen lassen. In den oben vorgelegten Berichten beschreiben die Schüler erstens, dass sie Angst haben, selbst schikaniert zu werden, falls sie einem Schikanierten helfen. Aus Angst ignorieren sie deshalb Gewalt. Zudem haben einige Schüler Opfererfahrung. Diesen Schülern fällt es schwer, einzuschreiten und bringt sie zu einer distanzierenden Haltung gegenüber den Opferschülern.

Zweitens schätzen die Zuschauerschüler die Opferschüler der Schikanen als negativ ein. Sie denken, dass Ursachen für Schikanen an Opferschüler bei den letzteren selbst liegen. Auch die Zuschauerschüler mokieren sich über die Haltung und das Benehmen der Opferschüler. In diesem Punkt ist die Perspektive der Zuschauerschüler gleich der, der Täterschüler. Die gewalttätigen Handlungen werden in diesem Sinne von den Zuschauerschülern durch ihre Haltung unterstützt.

Drittens lässt sich auf den Anpassungsdruck hinweisen, der Schüler zum Zuschauen von Schikanen genauso zwingt, wie zuvor beim Kreis der Täterschüler beobachtet. Der Anpassungsdruck zwingt diese, sich aktiv zu beteiligen. Hier ist die gleiche Zuschauerrolle wie bei anderen Mitschülern gefordert.

Auffallend ist, dass mehrere Schüler eine negative Stimmung der Klasse erwähnen. Es lässt sich vermuten, dass die Schüler in der Situation sind, in der Klasse über ihre Erfahrungen oder Probleme ihrer Klasse nicht offen zu sprechen, oder dass das Moralbewusstsein der Schüler durch die

Unruhe der Klasse niedriger geworden ist, beziehungsweise der Anpassungsdruck höher wurde. Die zurückhaltende Art der Zuschauerschüler gegenüber den Schikanen kann durch das schlechte Klassenklima begünstigt werden.

Allgemein erwarten Schüler von Erwachsenen ein Eingreifen bei gewalttätigen Haltungen. Die erste Schülerin schreibt, dass alle Schüler eigentlich Opferschülern helfen möchten. Unter den Schülern ist allerdings die Verhinderung der Schikanentaten auf Grund der Komplexität in dieser strukturierten Situation schwierig. Erwachsene, insbesondere Lehrkräfte, sollen nicht nur bei den Tätern und Opfern intervenieren, sondern es ist auch notwendig, dass sie bewusst auf die Situation der Zuschauerschüler in der Klasse eingehen.

5.3 Gewaltopfer: Schüler und Eltern

Opferschüler von Gewalt

Mittelschüler der 2. Klasse:

„Die Schikanen begannen in der 4. Klasse der Grundschule. Im Unterricht ließen Mitschüler mich nicht in den Klassenraum hinein, zwangen mich, meine Hosen auszuziehen oder verbargen meine Sachen, usw. Es war fürchterlich. Ich habe es meinem Klassenlehrer gesagt. Es hat sich aber nichts verbessert. Deshalb beneide ich diejenigen, die sagen, „Lehrer und Eltern haben mir geholfen.“ In der 4. Klasse der Grundschule wurde ich von allen Mitschülern ignoriert. Wenn ich etwas sagte, beschimpften mich alle Schüler oder neckten mich. So war es. Weil es lange dauerte, hörte ich auf, in der Klasse zu sprechen. Denn ich dachte: „Damit werde ich nicht mehr schikaniert.“

Nach dem Klassenwechsel begann ich nach und nach wieder zu sprechen. Aber ich achtete immer darauf, ob mein Ausdruck schlecht war oder was man über mich denken kann. Das ist bei mir noch als Folgeerscheinung geblieben. Im zweiten Trimester verschwanden die Schikanen. Aber immer, wenn ich geneckt werde, erinnere mich daran. Sehe ich, dass jemand leise spricht, frage ich mich, „Spricht er über mich?“ Auch beim Sprechen frage ich mich, „War es gut, dass ich das gesagt habe?“ Ich kann Lehrern nicht vertrauen und gehe auch mit meinen Freunden nur distanziert um. Ich freue mich nur darauf, eine Oberschule zu besuchen, in welche diejenigen, die mich früher schikanierten, nicht gehen werden.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.128)

Mittelschülerin der 2. Klasse:

„Liebe Mutter!

Mutter! Ich wurde früher schikaniert. Vielleicht sogar noch jetzt. Es hat etwa im zweiten Trimester der 1. Klasse begonnen. Ich werde sowohl von Mädchen als auch von Jungen als dreckig beschimpft. Weil es mir zu viel geworden war, wollte ich mich umbringen. Aber als ich an dich dachte, konnte ich es nicht tun. Ich konnte keinen Selbstmord begehen. Eine maximale Lösung sah ich in einer Schulverweigerung. Weil ich meiner Mutter keine Sorgen machen wollte, habe ich dir davon nichts gesagt. Aber ich wollte, dass du heimlich auf mich aufmerksam wirst. Obwohl ich dich nicht um Hilfe bitten konnte, wollte ich es, dass du auf mich aufmerksam wirst.

Ich denke manchmal, „Bin ich eine lebenswürdige Existenz?“ „Ist es etwas leichter, wenn ich sterbe?“

So dachte ich und weinte am Tisch. Ich wollte meine Probleme mit Tränen lösen. Aber es ist nicht gelungen. Ich hätte gerne eine beratende Person gehabt. Ich wollte, dass du sagst, „Wenn du Hilfe brauchst, höre ich dir zu.“ Wenn ich wieder schikaniert werde, zeige ich Anzeichen. Bitte werde aufmerksam! Bitte werde meine beratende Person! (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.172)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Ich wurde von „K“ schikaniert, die meine Freundin war. „K“ war heiter, respektierte andere Menschen und hat außerdem einen klaren Kopf. Sie ist süß. Ihr Charakter war auch gut.

Aber seit wir Mittelschülerinnen geworden sind, begann „K“, mich nicht gern zu haben. Sie lud mich dieses Jahr nicht zu ihrer Geburtstagsparty ein, die ich mit ihr immer gemeinsam gefeiert hatte. Sie lacht über mich, zeigt mit dem Finger auf mich, widerspricht meiner Meinung oder versucht, andere Freundinnen von mir fernzuhalten. Es eskaliert immer mehr.

„K“ ist sehr stark wettbewerbsbereit. Deshalb konnte sie es nicht ertragen, dass sie schlechtere Noten als ich und weniger Vertrauen der Lehrer hatte, denke ich. Könntest du dich mir gegenüber wie früher benehmen, wenn ich schlechtere Noten hätte? Soll ich mit den Lehrern nicht gut umgehen? Sag es mir!“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.131)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Jetzt fehle ich in der Schule. Der Grund dafür ist, dass ich wegen der Schikanen Angst habe, in die Schule zu gehen. Kurz nach der Eintrittszeremonie in die Mittelschule wurde ich von 4 – 5 Jungen ignoriert oder angestarrt. Was mich am tiefsten verletzt war, dass mir, als ich bei der Schulspeisung servierte, von „Y“ gesagt wurde: „Was du serviert hast, kann ich nicht essen, weil es dreckig ist.“ Außerdem haben sich beim Gruppenlernen alle anderen Schüler erst mit einem Abstand von etwa 5 cm meinem Tisch genähert. Es gab auch den Fall, dass meine Kopie aus dem Japanischunterricht

zerrissen wurde. Mädchen haben so was nicht getan. Aber 4 – 5 Junge haben mich ständig schikaniert.

Ich konnte es nicht mehr erdulden. Anfang Juni habe ich gewagt, meiner Mutter alles zu sagen, was mir passiert ist. Sie erzählte meinem Lehrer von den Schikanen. Ich dachte: „Ich werde erleichtert sein.“ Aber es war auch danach noch schlimm. Da der Lehrer den Schülern eine Abmahnung gegeben hatte, begannen jede Nacht schweigende Telefonanrufe. Ich wusste, wer das getan hat. Mir wurde manchmal am Telefon gesagt: „Du bist am geringsten“ oder Ähnliches. Ich dachte jeden Tag: „Ich möchte sterben.“

Weil es in meiner Seele tief verwurzelt ist, habe ich Angst vor der Schule. Auch wenn ich in unserem Auto sitze, aber der Wagen vor der Schule vorfährt, gerate ich in Panik, beginne, aus dem Wagen auszusteigen, oder mein Körper beginnt zu zittern. Ich möchte den Schikanierenden sagen: Vielleicht ist das Schikanieren einfach. Aber die seelische Wunde des Schikanierten verschwindet das das ganze Leben nicht.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.189)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Unbemerkt begannen Belästigungen (Hefte zerreißen oder Dinge verbergen), Verachtungen, Ausschluss aus der Gruppe, Lästern oder Drohungen (Wenn du zu viele Punkte beim Test machst, schikanieren wir dich usw.). Es wurden mir Verschiedenes angetan.“(zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.110)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Ein führendes Mädchen in unserer Gruppe sagte, „Es ist langweilig, wenn sich niemand streitet.“ Danach bin ich das Ziel der Schikanen geworden. Ich wurde immer ignoriert. Eine Freundin sagte heimlich, „Ich stehe an deiner Seite.“ Aber vor dem führenden Mädchen hat sie mich auch ignoriert. Als ich sie ansprach, sagte sie mir nur: „lästiger Mensch.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.111)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Weil meine Haare braun sind und ich helle Haut habe, wurde mir gesagt: „Du siehst aus wie ein Ausländer!“ „Haai, haai, Ausländer, Ausländer!“ Es wurde Verschiedenes gesagt.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.111)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Weil ich zum Kreis der Schülerinnen nicht gehen konnte, wurde ich wohl schikaniert. Außerdem konnte ich nicht klar formulieren, was ich sagen wollte. Weil meine Nase nicht schön ist, habe ich sie manchmal abgetastet. Das wurde mir vorgeworfen oder ich wurde geschlagen. Sie haben mich aus der Gruppe ausgeschlossen, mich ignoriert und angestarrt.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.111)

Mittelschülerin der 2. Klasse:

„Als ich Grundschülerin der 5. Klasse war, wurde ein Mädchen unserer Klasse schikaniert. Ich beschützte es. Aber danach wurde ich auch von ihr schikaniert. Meine Sachen wurden versteckt. Auf einem Brief stand ein Wort: „Stirb!“, auf meinem Heft Gekritzelt. Ich wurde von einer Treppe hinuntergestoßen. (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.116)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Von meiner Mutter wurde gesagt: „Weil du schlecht warst, wurdest du schikaniert. Ich schäme mich deswegen.“ Obwohl mein Vater von den Schikanen wusste, verhielt er sich, als ob er es nicht gewusst hätte.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.116)

Mittelschülerin der 3. Klasse:

„Als ich zugegeben habe, dass ich schikaniert wurde, sagte meine Mutter: „Was soll ich tun?“. Da es hart war, wollte ich nur um Hilfe bitten. Seither denke ich, dieser Mensch (meine Mutter) hat mich mein ganzes Leben lang nicht verstanden. (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.116)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Weil ich meinen Eltern keine Sorgen machen möchte, benehme ich mich zu Hause lustig. Ich kann niemandem sagen, dass ich in der Schule ein elendes Leben führe. Ich vermeide zu Hause möglichst, über Schikane zu sprechen.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.125)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Ich dachte instinktiv: Wenn ich es den Lehrern sage, eskalieren die Schikanen. Und ich sollte meinen Eltern als ihr Kind keine Sorge machen. (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.125)

Mittelschülerin der 3. Klasse:

„Weil ich mich geschämt habe, habe ich nichts sagen können. Mein Lehrer hätte meine Mutter informieren sollen. Aber meine Eltern sind nicht diejenigen, mit denen man über so etwas sprechen kann.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.126)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Von einem Lehrer wurde mir gesagt, „Wehr' dich!“ Aber weil ich nicht widerstehen konnte, bin ich zur Beratung zu ihm gegangen. Er ist nicht brauchbar. Das hat mich sehr geärgert.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.126)

Mittelschülerin der 2. Klasse:

„Liebe Mutter!

Hier schreibe ich meine Vergangenheit auf. Die Vergangenheit, die du nicht kennst, schreibe ich.

Ich war kein Kind wie mein Bruder, der alles sagen konnte.

Wenn ich etwas haben wollte oder kein Klavier mehr üben mochte, habe ich nichts gesagt.

Deshalb kann es vielleicht sein, dass ich zum Teil Sehnsucht nach meinem Bruder hatte.

Ich habe mir gesagt: Auch wenn ich schikaniert werde, sollte ich bei der Rückkehr nach Hause lächeln.

Ich habe mein weinendes Gesicht in dem Glas unseres Autos gespiegelt, aber als ich nach Hause zurückgegangen bin, habe ich ein lächelndes Gesicht gebildet.

Ich will dir nicht zur Last fallen. Ich will dir deine Zeit für die Arbeit nicht rauben.

Obwohl ich ein kleines Kind war, habe ich mich wie eine Erwachsene benommen.

Aber ich wollte, dass man sich um mich kümmert

Deshalb wollte ich, dass du auf die Schikane aufmerksam wirst.

Es ist ja aber schon vorbei.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.272)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Liebe Mutter!

Bitte erkennen Sie die Gefühle Ihrer Kinder!

Bitte werden Sie dabei nicht aufdringlich!

Bitte hören Sie auf, zudringlich zu tadeln!

Wenn Sie denken, mir zu helfen, freut es mich, arglos zu sprechen.“

(zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.277)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„Liebe Mutter!

Als ich schikaniert wurde, habe ich dich gequält: „Wieso hast du dich scheiden lassen!“ Aber jetzt denke ich, dass geschiedene Mütter und Väter nichts Schlechtes getan haben, sondern dass die Schikaniierenden schlecht sind. Wenn du damals nicht da gewesen wärest, wäre ich nicht in die Schule gegangen und hätte keinen Sinn des Lebens mehr gefunden.

Du sagst immer: „Sei stark!“ Aber ich bin nicht so stark wie du. Bitte umarme mich mal gelegentlich. Das ist im Moment mein größter Wunsch.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.287)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„An Vater und Mutter!

Als ich über die Schikanen berichtete, hat Mutter zugehört, aber Vater nicht. Deswegen habt ihr gestritten. Dabei dachte ich wirklich, dass ich mich umbringen werde. Was soll ich machen, wenn meinewegen gestritten wurde? Es gab den Fall, dass ich erst um halb

acht zurückkam, weil ich es zu Hause nicht aushielt. Ihr habt mich getadelt. Es war wegen Mutter.,, ()
„Um euren Stress abzubauen, habt ihr mich und meinen Bruder getadelt. Es war ziemlich unangenehm.
Vater, du hast nichts verstanden, obwohl ich gequält wurde - weil ich dir vielleicht nicht alles sage. Ich habe dich gehasst.
Wisst ihr, dass ich schikaniert wurde? Ihr wisst es nicht.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.289)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„An meinen Lehrer,
Sie haben keine konkreten Maßnahmen durchgeführt. Weil es vielleicht früher noch keinen Selbstmord gab und das Wort „Ijime“ nicht verbreitet war, haben Sie nichts getan, obwohl ich zu Ihnen zur Beratung gekommen bin. Dass mir gesagt wurde: „Es kann auch auf deiner Seite Ursachen geben“, bleibt mir klar im Gedächtnis.
Sie haben vielleicht schon vergessen, dass ich zu Ihnen zur Beratung gegangen bin. Aber bitte beraten Sie ernsthaft! (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.233)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

„An meinen Lehrer,
Sie sollten bemerkt haben, dass ich schikaniert wurde.
Aber auch als man ein Gespräch zwischen mir und den Schikanierenden geführt hat, war es nicht möglich, das Problem zu lösen.
Es ist nur eskaliert.
Es wurde mir ununterbrochen gesagt: „Petze! Petze!“
Ich wollte, dass Sie schrittweise dem Sachverhalt zuhören.
Es geht bestimmt nicht, wenn man direkt handelt.
Sie haben die Schikanen schon bemerkt. Ich wollte, dass Sie deswegen mehr nachdenken.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.232)

Schikanen können bei Opfern schwer heilbare Wunden hinterlassen. Beim ersten Schüler ist zu erkennen, dass er wegen des Traumas der Grundschulzeit noch in der Mittelschule Schwierigkeiten hat, in der Klasse Freundschaften zu schließen. Der Schüler fragt sich ständig, ob er nichts Negatives gegenüber Mitschülern geäußert hat. So kann er nichts offen aussprechen, muss zurückhaltend sein und pausenlos auf das Gespräch der Mitschüler achten. Es lässt sich vermuten, dass dieser Zustand denen einer Homophobie oder Soziophobie ähnelt. Ferner schreibt eine Schülerin, dass sie auf Grund Erfahrung als Schikaneopfer Angstzustände hat. Wenn sie sich der Schule nähert, zittert ihr Körper.

Die wiederholten und brutalen Schikanen können zur Schulverweigerung führen. Die Opferschüler erleben äußerst verschiedene Arten der Schikanen. Wie in den Schilderungen der Täterschüler gesehen, reichen sie von eher subtilen Formen der Gewalt, z. B. Briefterror, bis zur körperlichen Gewalt. Kazuichi Kimiwada, ehemaliger Mittelschullehrer, zählt über 60 Arten der Schikanen auf (vgl. Kimiwada, 1995). Opferschüler finden durch die gewalttätigen Handlungen ihrer Mitschüler keine Geborgenheit in der Schule. So sehen manche Schikaneopfer keine andere Wahl als Schulverweigerung. Nach der Untersuchung von Morita u.a. geben 23,8% der schikanierten Jungen und 53,0% der schikanierten Mädchen der Mittelschule an, dass sie daran gedacht haben, wegen der Schikanen nicht mehr zur Schule zu gehen (vgl. Morita u.a., 1999, S.60).

Eine Schülerin der 1. Klasse der Mittelschule schreibt, dass sie auf Grund von Eifersucht wegen ihrer Leistungen schikaniert wird. In der Mittelschule beginnt ein Leistungsdruck durch häufige Klausuren. Die Schulnoten in der Mittelschulzeit werden bei der Aufnahmeprüfung auf die Oberschule zusätzlich angerechnet. Durch das Ranking der Oberschulen wird gewissermaßen das Leben der Kinder bestimmt. In diesem Sinne übt die Mittelschule durch die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung der Oberschule eine Selektionsfunktion in der Gesellschaft aus. Die Schülerin weist darauf hin, dass durch das Konkurrenzbewusstsein eine feindselige Atmosphäre unter den Schülern gebildet wird.

Viele Schüler berichten, aus der Gruppe ausgeschlossen werden zu sein. In der Schule bilden Schüler exklusive Gruppierungen. Die Gruppen zeigen in vielen Punkten eine gewisse Abgeschlossenheit. Zur Aufrechterhaltung dieser Abgeschlossenheit wird versucht, einen besonderen Wertmaßstab innerhalb der Gruppe aufzustellen. Von Mitgliedern werden damit Loyalität, Gehorsam und Einordnung entsprechend dieses Wertmaßstabes verlangt. Demzufolge sind von dieser kollektiven Wertorientierung alle Gruppenmitglieder beherrscht. Wer sich von diesen Gruppenidealen abweichend verhält, wird sanktioniert und aus der Gruppe ausgeschlossen. Bei einer Stigmatisierung eines Schülers, werden die Gruppennormen besonders streng angewandt. Ein Mädchen sagt, „Es ist langweilig, wenn

sich niemand streitet.“ Unter diesem Motto beginnen Schikanen innerhalb der Gruppe. Die Täterschüler finden Normabweichungen bei Opferschülern. Die Opfer werden durch negative Eigenschaften oder Heterogenität in der Gruppe etikettiert. Eine Schülerin schreibt, dass ihre helle Hautfarbe und braune Haarfarbe Gründe für Schikanen waren. Bei einer Schülerin rief ihre nicht schöne Nase schließlich Gewalttaten hervor. Wer jemanden vor Schikanen beschützt, wird durch diese Gruppendynamik selbst schikaniert.

Die Schilderungen weisen darauf hin, dass viele Opferschüler trotz der Schikanen nicht zu Eltern oder Lehrern gehen, um Hilfe zu erbitten. Nach der Untersuchung des Amtes für Management sagen 42,5% der japanischen Schikaneopfer der Grundschule und 35% der Schikaneopfer der Mittelschule, dass sie niemandem über ihre Schikanen berichtet haben, sondern die Schikanen erduldet haben ohne um Hilfe zu bitten. Der Anteil der Opferschüler, die mit den Eltern über Schikanen reden, sinkt von 52,8% bei den Grundschulern auf 31,3% bei den Mittelschülern. Auch gegenüber Lehrern ist diese Tendenz zu beobachten (von 39,0% bei den Grundschulern auf 22,9% bei den Mittelschülern). Im Vergleich dazu ist die Quote der Opferschüler, die sich mit Freunden beraten von 23,0% bei den Grundschulern auf 28,6% bei den Mittelschülern erhöht. (vgl. Somucho gyosei kansatsukyoku (Abteilung Beobachtung der Verwaltung Amt für Management), 1999, S.123)

Warum versucht ein großer Anteil der Opferschüler nicht, zu den Eltern oder Lehrern zu gehen, um eine Beratung oder Hilfe zu erbitten? Denkbar sind durch die Schilderungen der Opfer folgende Gründe:

- (1) Aus Ehrgefühl wollen die Schüler nicht, dass bekannt wird, dass sie schikaniert werden, dass sie als armes Kind angesehen werden, und dass sie verachtet werden, etwa wie „Das Kind ist ein schikaniertes schwaches Kind.“
- (2) Die Betroffenen denken, dass, wenn sie die Schikanen momentan erdulden, hören die Täter auf, weil sie ihnen keinen Grund geben weiterzumachen. Sie hoffen, dass wegen mangelnder Reaktion kein Interesse mehr daran besteht. Sie versuchen deshalb die Schikanen zu ignorieren.

(3) Die Schüler haben keine Menschen, mit denen sie reden können. Die Kommunikation zu anderen Personen ist bereits versperrt. Beispielsweise verhindern körperliche Züchtung, Erziehungsstil oder Druck von Seiten der Eltern, Prügelstrafe von Seiten der Lehrer, ein Bitten um Hilfe. Hat das Kind in der Klasse keine Vertraute, gibt es niemanden mehr, den es um Hilfe zu bitten könnte.

(4) Kinder wollen ihren Eltern keine Sorge bereiten. Eine Schülerin schreibt, dass sie sich immer bemüht hat, die Erwartung ihrer Eltern zu erfüllen. Um die Erwartungen der Eltern nicht zu enttäuschen, möchten die Kinder nicht über die erduldeten Schikanen reden.

(5) Die Opferschüler haben Angst, dass sich Täter an ihnen rächen. Sollten sie ihren Lehrer über Schikanen informieren, könnten diese eskalieren, so die Meinung der Opfer. Die Täterschüler nutzen diesen Gedanken der Opfer aus.

(6) Die Vorwürfe der Schikanetäter werden von Opferschülern verinnerlicht. Schüler in der Pubertät sind äußerst sensibel bezüglich ihres Selbsterscheinungsbildes. In der Adoleszenz mit der Entwicklung einer Persönlichkeit verstärkt sich die Selbstkritik. Die Schüler wissen um ihre Schwächen und denken über ihre Eigenschaften, Figur oder Leistungen nach. So nehmen sie die Schikanen auf sich und rechtfertigen sie gegenüber sich selbst.

(7) Der Gruppen- und Anpassungszwang in der Pubertät mit dem Versuch Freundschaften in der eigenen Generation zu knüpfen, um einen Platz zu finden, kann ein Hilfebitten zu Eltern verhindern. Dieses könnte als Eingeständnis des Scheiterns und der sozialen Unfähigkeit betrachtet werden.

In der Pubertät herrscht eine besondere psychische Situation. Im Prozess des Erwachsen-Werdens beginnt der Versuch, sich von den Eltern zu distanzieren und eine Selbständigkeit zu erreichen. Den Jugendlichen wird ein Unterschied der Werte gegenüber den Eltern auf Grund des Generationsunterschiedes bewusster. Allerdings sind sie noch nicht in der Lage, auf eigenen Füßen zu stehen, denn ihnen fehlen finanzielle Grundlagen und Informationen. Sie suchen bei Gleichaltrigen Solidarität.

Durch Solidarität wird das soziale Vakuum, entstanden durch die Konfrontation um Unabhängigkeit mit der Erwachsenengeneration, überwunden. Aber von Gleichaltrigen aus der Gruppe ausgeschlossen, verlieren Jugendliche ihren Platz und leiden unter Einsamkeit und Verlassensein. Eine Schülerin fragt sich, „Bin ich eine lebenswürdige Existenz?“ Sie zweifelt am Sinne ihres Lebens.

In den Schilderungen kritisieren die Schüler die Reaktionen der Eltern und Lehrer. Die Hilflosigkeit, Einsamkeit und Verlassenheit werden bei den Opferschülern durch die unerwarteten Reaktionen der Eltern oder Lehrer noch tiefer. Obwohl die Schüler wegen der eskalierenden Gewalthandlungen der Mitschüler in einem Erschöpfungszustand sind, nehmen Eltern oder Lehrer diese Lage nicht zur Kenntnis. Bei einer Schülerin beginnen die Eltern, sich darüber zu streiten und sich gegenseitig eines Versagens zu beschuldigen, was die familiäre Situation verschlechtert und die Gefühlslage der Schülerin weiter belastet. Im Fallbeispiel ignoriert der Vater die Hilfsbedürftigkeit seiner Tochter.

Auch wenn der Sachverhalt der Schikanen zu Kenntnis genommen wird, wird das Gefühl des Leidens seitens der Opfer nicht wahrgenommen. Eine Mutter sagt, „Weil du schlecht warst, wurdest du schikaniert.“ Die Mutter glaubt, dass die Ursachen für die Schikanen bei ihrem Kind liegen. Das Kind wird nur anhand von Wertmaßstäben von der Mutter beurteilt. Eine andere Mutter sagt ihrer Tochter, „Sei stark!“ Wahrscheinlich wollte sie damit ihr Kind ermutigen. Aber diese Ermunterung nimmt das Kind nicht als Trost oder Hilfe an, sondern als Unverständnis ihrer Mutter. Auch bei Lehrern lässt sich dieses Phänomen beobachten. Ein Lehrer sagt, „Wehr’ dich!“ Der Lehrer ist vermutlich der Auffassung, dass die Gesellschaft von Härte geprägt ist und man dagegen kämpfen muss. Die Schule sei ein Ort, um Kompetenz zur Lösung von Konflikten zu erwerben. „Such die Ursachen bei dir“, sagt ein anderer Lehrer. Dies führt bei Opferschülern zu einer Enttäuschung oder verstärkt die unter Punkt (6) genannten Prozesse der Internalisierung.

Hinzuweisen ist darauf, dass einige Lehrer inkompetent mit Schikanen umgehen. Schlichten, Moralpredigten, direktes Gespräch zwischen Tätern und Opfern ohne Berücksichtigung der Struktur der gewalttätigen

Handlung unter den Schülern verkomplizieren die Problemlage oder eskalieren die Schikanen noch. Die Schüler erwarten von den Lehrkräften eine behutsame Vorgehensweise unter der Berücksichtigung der Struktur der Schikanen in der Beziehungskonstellation der Klasse.

Wenn die Opferschüler weder in der Schule noch in der Familie Geborgenheit erfahren können und die Gewalttaten immer noch eskalieren, liegt es nahe, dass den Betroffenen aus ihrer Einsamkeit, Verlassenheit und Hilflosigkeit Selbstmord als der letzte Ausweg erscheint.

Eltern von Opferschülern

Mutter der Präfektur Niigata:

„Bei meinem Kind haben die Lehrer versucht, die Schikanen zu vertuschen. Mein Kind hat in der Schule einen Text für die Schulabschlusschrift abgegeben, in dem es geschrieben hat, dass es schikaniert wurde. Die Schule lehnte den Text ab und versuchte, ihn zu ändern. Sie meinten vielleicht, es sei nicht gut für den Schulleiter, der problemlos in seinen Ruhestand gehen möchte, und für den Klassenlehrer. Im Text hat das Kind geschrieben, dass es den Schüler hasse, der es schikanierte und ihn erstechen möchte, egal ob es dafür ins Gefängnis gehen müsse. Wenn über das leistungsschwache Kind gesprochen wird, fühlen wir Eltern uns schuldig. Aber in Wirklichkeit dürfen wir sagen: „Wieso erziehen Sie mein Kind nicht gut?“, denke ich. Dennoch kann ich es irgendwie nicht sagen und fühle mich, als ob ich sehr klein wäre.“ (zitiert nach Niigatanippoigyosha (Hrsg.), 1995, S.65f)

Mutter der Präfektur Niigata:

„Mein Kind ist zärtlich. Aber es sagte, es hasse den schikaniierenden Schüler und deren Eltern, der Schüler sei fürchterlich. Dennoch behauptete der Klassenlehrer, er könne auf keiner der beiden Seiten stehen. Unter diesen Umständen macht es nichts, wenn ich es dem Lehrer sage, dachte ich. Daher habe ich eine Klassenkonferenz einberufen. Ich fand es wichtig, dass die Eltern sich kennen lernen. Das Gesicht der Mutter des Schikaniierenden sei blass gewesen, hörte ich. Ich habe außerdem auch gegen die Eltern der Zuschauer Hass gehegt. Warum war es keine gegenseitig helfende Freundschaft? Da die Kinder für die beiden betroffenen Eltern Schätze sind, werden die Eltern blind. Je leistungsstärker das Kind ist, umso blinder sind die Eltern. Denn auch die Eltern haben Konkurrenzbewusstsein betreffend der Leistungen ihrer Kinder. Das Kind, das schikanierte, war auch leistungsstark. Aber weil sein Vater es oft geschlagen hat, konnte es sich in der Familie nicht ausleben. Deshalb hat es die

Kinder schikaniert, die leistungsstark waren oder von den Eltern geliebt wurden. Als ich meinem Kind sagte, „Das Kind ist vielleicht einsam.“, hat ihm mein Kind selbst Hilfe geboten. Das hat es allmählich geändert.“ (zitiert nach Niigatanippoogyosha (Hrsg.), 1995, S.76f)

Chieko Maeda, Mutter einer Mittelschülerin in Tokyo:

Die Mittelschülerin der 2. Klasse, Masako, hat 1991 wegen der Schikanen Eisenbahnselftmord begangen.

„Die Kinder, die ernsthaft sind oder Gutes tun, werden eher ausgeschlossen oder schikaniert. Masako war sehr sensibel. Sie hat sich ständig bemüht, sich der Umgebung anzupassen. Wenn man etwas hervorragend meistert, auffällig ist oder einen besonderen Charakter hat, kommt es häufig vor, dass man ausgeschlossen oder Ziel von Schikanen wird. Schikanen passieren bei allen. Deshalb kommt einem der Gedanke, dass man ungefährdet sei, wenn man zu einer Gruppe gehört. Die Schule gibt immer nur einen Rahmen für Verhaltensweisen vor. Die Lehrer sagen sofort: „Das Ganze“, „Das Ganze.“ Auch wenn man über die Wichtigkeit des einzelnen Kindes spricht, können sie es nur so begreifen: „Wir kontrollieren das Ganze.“

Als ich nach dem Tod von Masako nachgedacht habe, hatte es Verdächtiges gegeben. Sie hatte an ihren Unterschenkeln unzählige blaue Flecke. Sie hat Creme darauf gestrichen. Ich fragte: „Was ist passiert?“ Aber weil sie nichts gesagt hat, dachte ich, dass sie gefallen sei. Sie war das Kind, das heiter und lebendig war und lustige Streiche machte. Deswegen war sie von dem Image des schikanierten Kindes sehr weit entfernt.

Ich habe sie für faul gehalten: Obwohl sie morgens früh aufstand, trödelte sie und sagte, „Bitte bring mich mit dem Auto zur Schule.“ Ich habe nicht bemerkt, dass es Kinder gab, die Masako in den Tod getrieben haben.“ (zitiert nach Kamata⁵, 1996, S.69f)

Akira Matsushima, Vater eines Mittelschülers der Präfektur Kagoshima:

Der Mittelschüler der 3. Klasse, Yoichi, hat sich 1994 wegen Schikanen im Garten erhängt. Die Schule räumte im Prozess das nicht ein, dass sein Sohn in der Schule schikaniert war.

„Während ich über den Fall von Yoichi mit Mitschülern gesprochen habe, hatte ich am stärksten das Gefühl, dass Schikanierende keinen Aufenthaltsort haben. Die schikanierenden Kinder haben häufig auch in der Familie keinen Platz, sondern Probleme. Außerdem sind die schikanierten Kinder artig und schweigsam. Wenn Schikanierende Geld erpressen, kommt es deswegen nicht ans Licht. Sie zielen auf solche Kinder.“

„Am Tag, an dem Yoichi gestorben ist, war ich mit meiner Arbeit relativ früh fertig. Ich hätte vor 3 Uhr zurückkommen können, wenn ich gewollt hätte. Dennoch blieb ich bei einem Kunden. Als ich

⁵ Die Texte von Kamata sind aus Dokumenten seiner Interviews.

aufstand, war es etwa 4 Uhr. Wenn ich früher zurückgekommen wäre, hätte Yoichi gerettet werden können. Weil ich mich zufällig eine Stunde länger aufgehalten habe, ist Yoichi tot. Das ist für mich das tiefste Bedauern.

Aber bemerken es Eltern tatsächlich, dass ihr Kind schikaniert wird? Auch wenn er an dem Tag dadurch gerettet worden wäre, dass ich früh zurückgekommen war, weiß man nicht, was am nächsten Tag oder übernächsten Tag hätte geschehen können. Wenn mir die Lehrer etwas von den Problemen gesagt hätten, hätte es Lösungen gegeben. Wir hätten die Eltern der schikaniierenden Kinder anrufen und dann irgendwelche Lösungsmaßnahmen versuchen können.“

„Lehrer sind eine rätselhafte Existenz. Wenn ihre eigenen Kinder schikaniert würden, würden sie es sofort entdecken. Die Lehrer der Schule verstehen alles, was ihre eigenen Kinder angeht. Deshalb würden sie die Eltern der schikaniierenden Kinder sehr streng tadeln. Das heißt, dass die Lehrer die Schikanen klar wahrnehmen. Deswegen ist die Entdeckung schnell, wenn ihre eigenen Kinder durch die Schikanen komisch aussehen. Aber weil die Lehrer der Schule den Eltern sagen, dass es in der Schule keine Schikanen gäbe, handeln die Eltern unter der Voraussetzung, dass es keine Schikanen gibt. Die Eltern bemerken es daher oft nicht, und wenn sie es bemerken, ist es zu spät.

Falls Kinder schikanieren, werden sie in der Schule nicht bestraft. Falls sie jemanden schlagen, bleiben sie gelassen. Seit mein Kind gestorben ist, passierte noch Ähnliches. Ein Kind hat durch die Schikanen das Bewusstsein verloren. Ein anderes wurde geschlagen und dann ins Krankenhaus eingeliefert. Da die Schule alle diese Vorfälle verbirgt, haben die Kinder Zuversicht: „Man darf es tun.“

Das Kind, das das Bewusstsein verloren hat, war ein Freund von Yoichi. Ich habe seine Eltern getroffen. Ihnen wurde vom Lehrer gesagt, dass er nur ein bisschen bewusstlos geworden sei, weil er beim Judo umgeworfen wurde. Der Vater war zuerst davon überzeugt. Aber die Oma hat gesagt, dass er blaue Flecke hatte. Der Vater hat gedacht, dass er möglicherweise schikaniert worden war, und hat mit seinem Sohn gesprochen. Danach ist es klar geworden, dass es Schikanen gab. Obwohl er wie ein Sandsack geschlagen wurde, mit Schaum vor dem Mund umgefallen ist und im Klassenraum gelegen hat, haben die Lehrer nichts getan. Sein Gesicht wurde so gar mit einem Kotzeichen bemalt. Als der Vater diese Tatsache erfuhr, hat er jeden Morgen die schikaniierenden Kinder kommen lassen, um sie um Verzeihung bitten zu lassen. Danach passierten die Schikanen nicht mehr.“ (zitiert nach Kamata, 1996, S.95 - 98)

Masahiro Ito, Vater eines Mittelschülers der Präfektur Niigata:

Der Mittelschüler der 1. Klasse, Hisashi, hat sich 1995 zu Hause selbst das Leben genommen. Auf seinem Abschiedsbrief gab es Namen von fünf Mitschülern, die ihn schikaniert haben.

„Es ist sehr traurig, dies zu sagen. Die Lehrer versuchen, sich aus der Verantwortung herauszureden. Mit ihnen kann man keine verlässlichen Verhältnisse haben. Ich fühle es jetzt hautnah.“

„Lehrer sind sozial betrachtet eine rätselhafte Existenz. Sie fliehen sofort: Weil sie viele andere Aufgaben haben, können sie sich nicht nur mit den Schikanen beschäftigen. Keine Zeit, keine Zeit. Deshalb machen sie bei Entscheidungen, ob etwas wichtig oder sekundär ist, definitiv Fehler.“

Wenn das Interesse der Eltern daran liegt, dass sie ihr Kind der Schule anvertrauen, um zu lernen, zur Oberschule und dann zur Universität zu gehen, müssen wir anfangen, es von da an zu korrigieren. Denn obwohl wir in dieser Problematik nur die Lehrer beschuldigen, könnten sie sich durch Reduzierung der Unterrichtsstunden zur Diskussion Zeit nehmen. Die Beschwerde der Eltern der PTA lautet, dass sie zu viel Zeit dafür verwandt wird.“ (zitiert nach Kamata, 1996, S.144f)

Eltern kritisieren die Reaktionen der Schule auf die Schikanefälle. Sie finden, dass die Schulen versuchen, Gewaltfälle zu verheimlichen oder notwendige Gegenmaßnahmen nicht einzuleiten.

Nach der Befragung des Amtes für Management antworten 80,7% der Eltern, deren Kinder schikaniert wurden, dass die Schule gegen die Schikanen Maßnahmen ergriffen hat, 19,3% der Eltern sagen jedoch, dass die Schule nichts getan hat (vgl. Somucho gyosei kansatsukyoku (Abteilung für Beobachtung der Regierungsverwaltung Amt für Management), 1999, S.131). Es gibt Schulen, die gegen die Schikanenprobleme der Schüler nichts unternehmen.

In der oben zitierten Schilderung schreibt eine Mutter, dass die Schule versucht hat, Schikanetaten zu vertuschen. Der Mutter zufolge denkt die Schule, dass der Ruf des Schulleiters und die Karriere des Klassenlehrers durch eine Veröffentlichung des Schikanefalls gefährdet werden kann. Die Tatsache, dass die Lehrer den Schikanen nicht vorbeugen konnten, wird vermutlich von den Lehrern als Fehler und damit als Schande angesehen. Mutter und Kind glauben, dass sich die Schule in die verletzten Gefühle des Kindes nicht hineingedacht hat, sondern ihre eigene Ehre wahren wollte. Einer anderen Mutter zufolge sagte der Klassenlehrer, dass er sich auf keine der beiden Seiten stellen kann. Die Mutter hat aus eigener Initiative eine Klassenkonferenz einberufen müssen. Die Schule konnte nicht aus sich heraus das Problem lösen.

Für zwei Väter ist das Verhalten der Lehrer rätselhaft. Ihre Kritik richtet sich auf die Verslossenheit der Schule gegenüber den Problemen der Schüler. In der Beobachtung des ersten Vaters sind die Lehrkräfte zwar in der Lage, Schikanetaten wahrzunehmen, allerdings versucht die Schule sie zu verheimlichen. Der Vater berichtet über einen Fall, in dem die Schule trotz der schweren Gewalttaten die Eltern nicht darüber informiert hat und keine Gegenmaßnahmen getroffen hat.

Der zweite Vater betont die Unverlässlichkeit der Lehrer. Er schreibt, „Die Lehrer versuchen, sich aus der Verantwortung herauszureden.“ Die Lehrer entgegneten, dass sie zu viel mit anderen Aufgaben zu tun hätten und sich deswegen nicht genügend mit den Schikaneproblemen beschäftigen könnten. Er ist der Auffassung, dass sich die Schule zu viel auf die Funktion der Wissensvermittlung konzentriert und Gewaltprävention und –intervention dabei zu kurz kommen.

In den Fällen, in denen Schüler nach Schikanen Selbstmord begangen haben, weist Satoshi Kamata darauf hin, dass die Reaktion der Schulen sich in ein Schema fügt. Zuerst verleugnet die Schule die Schikanen („Es gab keine Schikanen in unserer Schule“). Aus Protest dagegen veröffentlichen die Eltern den Abschiedsbrief ihres Kindes, in dem die Schikanetaten als Grund für seinen Selbstmord beschrieben sind. Wenn ein solcher Abschiedsbrief vorliegt, behaupten die Schulen, dass die Ursachen für die Schikanen im Verhalten der Opfer lagen, oder dass es familiäre Probleme gab (vgl. Kamata, 1996, S.249). Sumiko Ichikawa weist auch auf die Verleugnungen der Schikanetaten seitens der Schule bei Presseveröffentlichungen und bei mehreren Prozessen hin. Die Eltern der Opferschüler verlangten von der Schule Informationen. Mit Hinweis auf Diskretion und die Privatsphäre der Schüler wird ein dergleiches Ansinnen oft abgelehnt. Es gibt mehrere Prozesse, in denen Eltern der Opferschüler auf die Veröffentlichung der Informationen klagen (vgl. Ichikawa, 2000, S. 4 – 10).

Eltern, die ihr Kind wegen Selbstmord verloren haben, sind in tiefer Trauer und Nachdenklichkeit, warum sie ihr Kind nicht retten konnten. Gleichzeitig schreiben sie, dass ihr Kind ihnen nicht gesagt hat, dass es schikaniert worden ist. Die Eltern sind der Auffassung, dass sie von der

Schule Informationen dazu hätten erhalten können. Tatsächlich ist es schwierig für die Eltern, etwas über die schulischen Schikanen zu erfahren, denn ihr Kind verbringt fast den ganzen Tag in der Schule. Die Eltern müssen der Schule die Erziehung und Betreuung ihrer Kinder überlassen und sind daher oft hilflos den Schikanen gegenüber.

Zu erwähnen ist der Hinweis der Eltern auf den Leistungswettbewerb in der Schule. Die Eltern sehen die Konkurrenz um die Leistung als eine der Ursachen für die gewalttätigen Handlungen der Kinder an. Sie sind der Auffassung, dass sowohl Kinder als auch Eltern durch das Konkurrenzbewusstsein gegen Andere feindselig eingestellt sind, und dass es dadurch in der Schule wenig Spielräume für ein friedliches Zusammenleben gibt. Die erste Mutter sagt, wenn man ein leistungsschwaches Kind hat, sei es schwierig, in der Schule über sein Kind zu sprechen.

5.4 Schulverweigerer: Schüler und Eltern

Schulverweigerer

Yumiko Konishi, Mädchen, 17 Jahre alt:

Sie hat in einer Oberschule anderthalbe Jahre lang den Unterrichtsbesuch verweigert und danach die Schule abgebrochen.

„Mein jetziges Ich ist ein Niemand. Ich möchte diese unsinnige Existenz sofort auslöschen. Das denke ich immer wieder. Früher war das anders: Wenn ich von mir enttäuscht war, dachte ich, ich würde mich ändern, und träumte von einer glänzenden Zukunft. Aber jetzt gibt es nur dieses unverbesserliche Ich, das auf einer Stufe mit einem Insekt oder noch darunter steht. Ich hasse mich dafür, jeden Tag nur herumzuhängen. Dann gibt es noch ein anderes Ich, das das unverbesserliche Ich aus einem gewissen Abstand betrachtet und darüber spottet. Es scheint eine Illusion zu sein, dass ich so lebte.“ ()

„Ich kann mir selbst nicht mehr in die Augen sehen. Schau ich in den Spiegel, blickt mir dort der Mensch entgegen, den ich am meisten hasse. Da lächelt mich eine hohle Fleischansammlung schleimig an – nein, es ist kein lächelndes Gesicht, sondern es ist eine verzerrte Ausdruckslosigkeit – das bin nicht ich. Das merke ich ganz deutlich. In der Gesellschaft konnte ich mich nicht anpassen. Ich konnte mich nicht an die Gesellschaft gewöhnen und hasste andauernd die anderen. Dabei war die unangenehmste Existenz auf der Welt und im ganzen Leben das eigene Ich. Wenn es nicht gezähmt wird, geht das Ich total unter. Ich kann nicht mehr denken.

So wie ich zur Zeit lebe, lebt kein normaler Mensch. Bin ich als Mensch disqualifiziert?

In diesen letzten zwei Jahren ist nur meine schlechte Seite zum Vorschein gekommen. Ich kämpfte gegen das, was nichts anderes als das Ego ist, das sich aufbläht und mich zermalmt. Ich zeigte allen Menschen, die mir begegneten, mein Ego und versuchte, sie mir gefügig zu machen. Wenn jemand mich ablehnte, dachte ich mir einfach, dieser Mensch ist nicht freundlich oder passt nicht zu mir, und zog mich zurück. Der Grund, warum ich mich der Schule verweigerte, war wohl einfach Egoismus. Schließlich war das schwache Ich am Zug. Das Ich, das zwar einräumt, dass ich mich egoistisch verhalte, aber es zulässt. Am Ende wurde ich von diesem Ich besiegt.“ (Konishi zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.)⁶, 1995, S.537ff)

Hiroshi Watanabe, ehemaliger Schulverweigerer:

„Damals wurde ich auch von meiner Familie, auf die ich sehr angewiesen war, gefragt, „Warum gehst du nicht zur Schule?“ Wenn einem das jeden Tag vorgeworfen wird, nicht zur Schule zu gehen, gerät er in die Lage, auch seiner Familie nicht vertrauen zu können und die Probleme allein tragen zu müssen.

Angst oder Druck, weil ich nicht zur Schule gehe, verursachten bei mir fortlaufender Stress. Weil ich mich durch dummes Gerede nicht befreien konnte, und außerdem noch gefragt wurde, „Warum gehst du nicht zur Schule“, konnte ich mich nicht dagegen wehren, gegenüber meiner Familie Gewalt anzuwenden.

Ich habe keine Freude empfunden, wenn ich meiner Familie Gewalt angetan habe, und durch die Gewalt auch keinen Stress abgebaut. Vielmehr: Nachdem ich in der Familie gewalttätig war, habe ich mich gehasst, und der Stress wuchs dabei noch mehr an. Ich denke, wenn man sich in solcher Situation befindet, ist es jedem möglich, in der Familie gewalttätig zu werden.“ (Watanabe, 2001, S.50f)

„In der Nacht konnte ich, ohne traurig zu sein, über mein Verhalten nachdenken, warum ich nicht zur Schule gehe. Bevor ich mein verdrehtes Leben angefangen habe, wobei ich am Tag geschlafen habe und in der Nacht wach war, habe ich den Tag nicht schlafend zugebracht und jeden Morgen gestritten. Als ich danach allein zu Hause war, verübte ich Selbstverleugnung oder Selbstkritik. Wenn die Familie zurückkam, stritt ich wieder. Seit ich nachtaktiv geworden bin, gab es morgens keine Begegnung mit meiner Familie. Daher vermehrten sich die Tage, die ich ruhig verbringen konnte.

Obwohl ich dachte, dass es nicht gut ist, nicht zur Schule zu gehen, konnte ich das eigene Ich betrachten, das nicht zur Schule gehen kann. Ich konnte darüber ruhig nachdenken, warum ich nicht zur Schule gehen kann.“ (Watanabe, 2001, S.40)

Mittelschülerin der 1. Klasse:

“Seit dem 1. Trimester werde ich schikaniert. Sie belästigen oder sie ignorieren mich. Als ich es nicht mehr aushielt und es dem Klassenlehrer gesagt habe, bekamen die Jungen der Klasse das mit. Sie nannten mich „Petze“ und schikanierten mich ständig. Es wurde immer schlimmer. Öfter musste ich wegen Schüttelfrost, Ekelgefühl und Magenschmerzen den Gesundheitspflegeraum aufsuchen.

Die Gesundheitspflegelehrerin hört mir zwar immer zu, aber sie schickt mich zurück ins Klassenzimmer. Die Schikanierenden tun freundlich, aber nach dem Unterricht sind sie ganz anders zu mir. An einem Morgen, Ende Januar, konnte ich nur noch heulen und bin danach nicht in die Schule gegangen.

Ich habe meiner Mutter gesagt, dass ich nicht zur Schule gehen möchte. Danach habe ich es meinem Vater gesagt. Ich habe auch mehrmals mit dem Klassenlehrer gesprochen. Am 5. Februar bin ich wieder in die Schule gegangen. Auf dem Nachhauseweg warf C. mit einem Schneeball nach mir, so dass ich hinfiel. ()

Der Klassenlehrer versicherte mir, dass ich wieder zum Unterricht kommen kann, weil das Problem in der Klasse besprochen wurde und alle Verständnis für mich hatten. Schikanen könnten daher wie früher nicht mehr vorkommen, so der Lehrer. Aber dieses Verständnis schien mir nur vordergründig zu sein. Deswegen konnte ich nicht einfach so wieder in die Schule gehen.“ ()

„Die Schikanierenden denken, wenn sie getadelt werden, sie bräuchten nur für kurze Zeit still zu halten. Daher ist eine kleine Abmahnung wirkungslos. In meiner Klasse gibt es jetzt einen Schulverweigerer. Der Lehrer ist neu und unzuverlässig. Er wird von den Schülern schikaniert. In meiner Klasse gibt es ein Kind, das vom Unterricht wegblieb, weil es von den gleichen Leuten runtergemacht wurde wie ich. Das Problem wurde kurzzeitig gelöst, aber jetzt wird das Kind wieder schikaniert.

Weil es mir nicht auch so gehen soll, habe ich den Lehrer indirekt darum gebeten, das Problem vollständig zu lösen. Aber er sagte nur, dass ich kommen sollte, weil mich alle Schüler verstünden. Meine Eltern haben mir am Anfang zugehört, aber jetzt lässt es sie zunehmend kalt. Wenn ich die Tür zuknalle, sagen sie, dass ich meinen Ärger nicht an Sachen auslassen soll. Auch der Lehrer fragt mich, was er denn tun soll. In meinem Kopf ist alles ganz durcheinander.“ (zitiert nach Ogi (Hrsg.), 1998, S.194f)

S. K., Schulverweigerer, 13 Jahre alt:

Er schreibt über seine Erfahrungen in der Grundschulzeit.

„Es war die 3. Klasse, glaube ich. Beim 50 m Lauf bin ich gemeinsam mit einem Freund gelaufen, mit dem ich seit der 1.Klasse befreundet war. Ich bin ernst gelaufen, aber unabsichtlich war mein Mund geckenhaft. Ich bin mit dem geckenhaftem Gesicht ans Ziel gelungen. Dann hat mich der Lehrer plötzlich geschlagen. Als ich

⁶ Die Texte, die 1995 und 1996 von Ishikawa/Uchida/Yamashita herausgegeben wurden, stammen aus den Aufzeichnungen von (ehemaligen) Schulverweigerern.

wegen der Überraschung nach ihm hingeblickte, wurde mir gesagt, „Lauf seriös!“ „ ()
„Als ich die 3. Klasse war, gab es den Anlass dafür, dass ich begonnen habe, nicht in die Schule zu gehen. Im Matheunterricht hat der Lehrer einem Schüler gesagt, „Versuch diese Aufgabe zu lösen!“ Da ihm wohl eine Antwort eingefallen ist, hat er gezögert. Der Lehrer sagte, „Was! Sag schnell!“ Als er nichts sprach, wurde ihm gesagt, „Was! Komm hierher!“ Als er vors Zimmer hinging, sagte der Lehrer, „Sei klar, ob du das nicht verstehst! Wenn du nur schweigst, versteht man nichts. Du kannst nur sagen, ich verstehe es nicht. Sag sofort, wenn du es nicht verstehst!“
Ich sage ja nicht, es sei falsch, was er sagte. Aber ich dachte, es ist schlecht, dass er danach die Ohren des Schülers entzogen hat.“ (N.N. zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1995, S.418)

Makoto Irie, Mittelschüler der Präfektur Yamaguchi, 14 Jahre alt:

„Meine Lehrer waren nicht schlecht. Meine Freunde auch nicht. Ich wurde nicht schikaniert. Aber es stand fest, dass die Schule für mich unangenehm geworden war. Weil mir der Grund für meine Schulverweigerung auch nicht so klar ist, kann ich nichts darüber sagen.“ ()
„Zu Hause habe ich immer geschlafen oder Computergame gespielt. Aber es war sehr traurig, dass ich nicht zur Schule gehe. Es war unangenehm: Wenn ich ausgegangen bin, wirkte es so, als ob die Tanten über mich tuscheln würden. Es hat mir wehgetan, dass ein Freund, der zur Schule geht, beim Spielen über das Lernen der Schule gesprochen hat. Ich glaube, dass es keinen Ort gibt, an dem sich meine Seele erholen konnte.“ (Irie zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1995 S.446)

N.N., Oberschüler, 17 Jahre alt:

Als dieser Schüler in der 2. Klasse der Mittelschule war, begann er wegen der Schikanen, denen er ausgesetzt war, dem Unterricht fernzubleiben. In die Oberschule ging er nur an drei Tagen.
„Der Lehrer der Mittelschule sagte: „Nur Mut! Komm zur Schule! Es gibt auch andere Schüler, die schikaniert werden, und sie kommen trotzdem zur Schule.“ Was soll das: „Nur Mut! Komm zur Schule!“
Ich kann jetzt einfach sagen: „Ist die Schule ein Ort, an den man nur mutig gehen kann?“ Aber damals war es anders. Es war sowieso hart. Die Eltern sagten immer: „Geh zur Schule“, und auch der Lehrer verlangte: „Komm zur Schule!“
Aber ich konnte dann nichts sagen, obwohl ich es gern wollte. Ich habe mir sehr viele Vorwürfe gemacht, weil ich nicht zur Schule gehe. Auch wenn ich etwas sagen können hätte, hätte ich nur wenige Wörter zur Verfügung gehabt. Die Ausdrucksfähigkeit ist in der 2. Klasse der Mittelschule noch nicht entwickelt.“ ()
Im zweiten Trimester der 3. Klasse der Mittelschule hatten er und seine Eltern ein Gespräch mit dem Schulleiter.

„Ich habe fast geschwiegen. Ich habe keine Worte gefunden. Außerdem war ich durch die ganze Atmosphäre bei dem Gespräch angespannt. Es hat mich sehr geärgert, dass ich nichts sagen konnte. Dem Schulleiter gegenüber war ich total nervös. Aber ich dachte, dass dieser Schulleiter sich nicht in die Kinder hineinversetzen kann. Obwohl er Schulleiter ist, kann er nur aus seiner Sicht handeln und nicht die Sicht der Kinder verstehen. Das hat mich enttäuscht.“ (N.N. zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.),1995, S.509)

Yumi Takenaka, Mitterschülerin der 3. Klasse:

In der 5. Klasse der Grundschule begann sie, wegen Bauchschmerzen nicht zur Schule zu gehen.

„Als ich anfing, mich der Schule zu verweigern, hat sich das Verhältnis zu meinem Klassenlehrer als erstes verhärtet. Mir scheint, er tut alles, wovon in Fachzeitschriften steht, dass man so mit Schulverweigerern nicht umgehen soll. Er hat mir gedroht und mich mit dem Auto zur Schule begleitet. Als ich bei seinem Hausbesuch ablehnte, mit ihm zu sprechen, ist er in mein Zimmer gekommen und hat mich aufgefordert: „Komm zur Schule!“ Obwohl ich sagte, dass ich Bauchschmerzen habe, antwortete er: „Im Krankenhaus konnten sie keine Krankheit feststellen. Du bist nur wehleidig und faul.“ Als ein Mitschüler sich während meiner Abwesenheit danebenbenommen hat, sagte der Lehrer zu ihm: „Du wirst wohl ähnlich wie Takenaka nicht mehr zur Schule kommen können“, und: „Takenaka ist schwach, dass sie wegen der Schikanen nicht zur Schule kommt.“ Ich dachte: „Obwohl ich solche Bauchschmerzen habe, sagt er so was.“ Ich konnte mich nicht mehr auf den Lehrer und überhaupt auf niemanden mehr verlassen.

Weil ich inzwischen gemerkt habe, dass sich meine Umgebung sehr um mich bemüht, kann ich jetzt wieder Vertrauen fassen. Die schlimme Zeit ist vorbei. Aber damals habe ich nur wegen eines Lehrers sehr gelitten. Es hat mich selbst schockiert, dass ich nicht zur Schule gehen konnte. Die Sache mit dem Lehrer kam dann noch dazu. Etwa ein halbes Jahr, nachdem ich nicht mehr zur Schule gegangen war, war es die reinste Hölle. Ich habe daran nur schlechte Erinnerungen. Und meine Erinnerungen sind lückenhaft. Ich habe viel vergessen. Besser gesagt, ich habe diese Erinnerungen verdrängt. Es tat weh, das im Gedächtnis zu behalten. Diese ganze Zeit war so hart, traurig und schmerzlich.

Damals habe ich mir immer wieder gesagt: „Ich muss zur Schule gehen.“ Wenn ich von den anderen gefragt wurde: „Was willst du später tun“, konnte ich nur antworten: „Wenn die Bauchschmerzen weg sind, gehe ich wieder in den Unterricht.“ Ich fragte mich immer und immer wieder: „Was soll ich nur tun?“ Aber ich bekam keine Antwort. Damals bin ich in Panik geraten. Aber nicht nur ich, auch meine Familie war wie verrückt. „Geh zur Schule!“ Sie haben an meinem Arm gezerrt, als ob sie ihn abreißen wollten.“ (Takenaka zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1995, 262f)

Chinatsu Nishiyama, ehemalige Schulverweigerin:

„Ich war „ein braves Kind“, um das man sich nicht zu sorgen brauchte, eine Musterschülerin. Meine ältere Schwester war ein Wildfang, der gern draußen gespielt hat. Außerdem hörte sie nicht darauf, was die Eltern sagten. Daher wurde sie oft getadelt.

„Warum verhält sie sich nur so, dass sie Schelte kriegt“, fragte ich mich. Ich konnte meine Schwester nicht verstehen. Aber ich habe sie sehr beneidet, weil sie die ganze Aufmerksamkeit von Vater und Mutter auf sich gezogen hat. ()

Sowohl mein Vater als auch meine Mutter haben sich voneinander distanziert. Sie konnten nicht offen miteinander sprechen. Seit ihrer Hochzeit haben sie niemals gestritten. Sie sahen zwar aus wie ein sich gegenseitig nahestehendes Ehepaar, aber im Inneren war ihre Beziehung alles andere als einfach und harmonisch.

In der Grundschule und in der Mittelschule hatte ich akzeptable Schulnoten und wurde oft Klassensprecherin. Da ich Anerkennung suchte, habe ich mich sehr darum bemüht, ein braves Kind zu sein. Nach außen hin habe ich mich als „braves Kind“ angestrengt, aber das innere Ich war von alledem weit entfernt und wusste nicht, was es tun sollte.

Bis zur Oberschule konnte ich noch „braves Kind“ sein. Da ich an der Uni studieren wollte, besuchte ich eine allgemeinbildende Schule. Meine Zukunft wäre von da an zu einer guten Universität und dann zu einer guten Firma weiter gegangen. Aber in Wirklichkeit konnte ich im Unterricht nicht mitgehen, weil das Tempo zu schnell war. ()

Wiederholung und Vorbereitung des Unterrichts konnte ich nicht schaffen. Das Ich wurde, das sich nach außen anstrenge, „braves Kind“ zu sein, vom sehr müden und atomlosen inneren Ich geschleppt.

Wenn ich zur Schule ging, strapazierte sich das innere Ich und war ich jeden Tag erschöpft. Im 1. Trimester der Oberschule begann schließlich, dass ich mich wegen der Lähmung in der Schule nicht bewegen konnte. ()

Während ich mich krümmte und wand, suchte ich einen Ort, an dem man mich annimmt, auch wenn ich nicht zur Schule gehe. Ich hätte gern einen Menschen gekannt, der mir von Herzen sagt: „Du darfst so sein.“ Aber ich hatte Angst davor, dass sich alle von mir distanzieren, wenn herauskommt, dass ich nicht zur Schule gehe. Ich war einsam.“ (Nishiyama zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1995, S.295ff)

N.N., ehemalige Schulverweigerin:

„Während der Schulverweigerung hat ein Schüler im Inneren Angst, und die Seele ist so zerklüftet wie ein Fjord in Europa. Das merkt die Person selbst dabei nicht. Wer das weiß, hat es wohl von jemand anderem erfahren. Während der Schulverweigerung merken diese Personen scheinbar nicht, was um sie herum geschieht, aber in Wirklichkeit sehen sie es sich sehr genau an. Sie hören auch mit gespitzten Ohren zu. In einer solcher Zeit schnappt man leicht nebensächliche Informationen auf, wie: „Wer sich der Schule

verweigert, ist ein Taugenichts.“ Weil man in dieser Zeit alles negativ betrachtet, ist es sehr schwierig.

Bemühen sich die anderen, das Verhalten der Schulverweigerer zu korrigieren, nimmt es die Person selbst nicht leicht. Auch ich habe nicht wirklich versucht, die Meinung der anderen zu verstehen. Deswegen weiß ich auch nicht, wie man das löst. Es ist etwas elend, aber es ist eine Tatsache. Man kann nichts dagegen machen. Bitte verzeihen Sie mir! Aber vielleicht ist ein bisschen Abhilfe doch möglich. Ich würde sagen, man soll zuerst dem Schulverweigerer zuhören und seine Gefühle ernstnehmen. Dazu sind ja wohl alle Menschen in der Lage. Man gibt dabei besser keine überflüssigen Ratschläge ab, sondern nickt einfach nur – kurz: man versucht den Schulverweigerer zu verstehen.“ (N.N. zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1995, S.348f)

Ai Yasukawa, Schulverweigerin:

„Ich begann in der Mittelschule, der Schule fernzubleiben.

In der 1. Klasse der Mittelschule fing das an. Von der Grundschule zur Mittelschule ändert sich die Atmosphäre in der Schule total. Auf einmal muss man eine Schuluniform tragen. Die Schulordnung wird genauestens festgelegt. Man muss sich noch mehr anstrengen, um die Noten zu verbessern. Das schlägt sich natürlich alles auf die Stimmung nieder. Mir wurde das Gefühl eingepflanzt: „Wie hart es gerade auch ist, ich muss mich anstrengen, weil die Noten der Mittelschule darüber entscheiden, ob ich auf eine bessere Oberschule komme.“ Die Erwachsenen, Lehrer wie Eltern, setzten große Erwartungen auf mich. „Du kannst es schaffen, wenn du dich anstrengst.“

In meinem Bewusstsein umgab mich die Schule ständig, ob ich mochte oder nicht. Jeden Morgen band ich sorgfältig meine Haare zusammen, um nicht gegen die Schulordnung zu verstoßen.. Es sollte wirklich brav aussehen. Ich habe eine sehr schwere Tasche getragen, die für mich zu groß war. Kurz vor dem zu spät kommen lief ich durch die Tore der Schule und trat ins Klassenzimmer. In der Pause bildeten die Schüler der Klasse immer kleine Grüppchen. Die Gespräche unter Klassenkameraden drehten sich um Mangas, Fernsehen, Gerüchte . Ich war sehr besorgt darum, bei den angesagten Themen mitreden zu können. Ich habe mich davor geängstigt, die Lehrer nicht normal anzusehen. Ich versuchte, ein perfekt braves Kind zu sein.

Nachdem ich wegen einer Klubaktivität sehr müde war, nahm ich noch Nachhilfestunden. Danach lernte ich für die Schule und bereitete die nächsten Unterrichtsstunden vor. So ging das jeden Tag. Aber irgendwo in meinem Inneren war ich sehr müde und hatte das alles insgeheim auch satt. ()

Es war so, als ob mein wahres Ich verdeckt oder von der Schule aufgesaugt wird oder sich in eine schäbige leere Hülle verwandelt. Wenn ich daran dachte, dass ich jeden einzelnen Tag so verbringen muss, als ob ich fürs Erwachsensein trainieren würde, blieb mir die

Luft weg.“ (Yasukawa zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1995, S.412)

Sachiko K., ehemalige Schulverweigerin:

„Als ich nicht zur Schule ging, hat mich zuerst bestürzt und mir Angst gemacht, dass sich die Reaktionen der anderen plötzlich änderten.

In mir gab es keinen Unterschied zwischen dem Ich, das bis gestern in die Schule ging, und dem Ich, das heute nicht zur Schule geht. Beide waren nichts anders als mein eigenes Ich. Wenn ich zur Schule ging, hatte ich keinen Ort, an dem ich mich aufhalten konnte, und ich hatte das Gefühl, dass ich nicht bleiben kann.

Obwohl ich nicht zur Schule ging, aß ich zu Hause, spielte mit unserem Hund und las. Es war wie an Feiertagen.

Aber wenn ein Kind nicht zur Schule geht, wird es als schlechtes Kind angesehen, selbst wenn es außer dieser Tatsache genau dasselbe Kind ist wie gestern. Die anderen machten mir auf verschiedene Art und Weise Vorwürfe, die mir sehr nahe gingen. Das passiert, wenn Eltern ihre Kinder nur unter dem Gesichtspunkt der Bildung betrachten, glaube ich. Es gibt viele Eltern, die ihre Kinder nur in Verbindung mit Schule und Leistung sehen können. () Meine Eltern reagierten auf meine Wünsche nur unter der Voraussetzung, dass ich zur Schule gehe und lerne. Daher setzte ich meine Verhaltensweise durch, dass ich nie lerne.

Das war in der Pubertät. Ich verleugnete die Familie, die mich verleugnete. Aber in meinem Innern wollte ich angenommen werden. Darum fiel es mir schwer, auf eigenen Füßen zu stehen.

Meine Schulnoten waren schlecht. Ich hörte mehrmals sowohl in der Schule als auch zu Hause: „Sie ist ein Kind, das es schaffen kann, wenn es sich wirklich anstrengt.“ Das war von den Erwachsenen nicht böse gemeint, sie wollten mich damit in eine Richtung führen, die sie als gut ansehen. Vielleicht wollten sie mich auch ermutigen. Aber mich ärgerte dieser Satz total und ich fühle mich sehr einsam.“ (Sachiko K. zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1995, 115f)

Hiroshi Watanabe, ehemaliger Schulverweigerer:

Als er in die 5. Klasse einer öffentlichen Grundschule ging, gab es schon Schüler, die sich auf die Aufnahmeprüfung der Mittelschule vorbereiteten. Nach und nach vergrößerte sich die Zahl der Schüler, die Nachhilfe besuchten, Hauslehrer hatten oder Fernunterricht nahmen. Weil viele Schüler schon vorher die Inhalte des Unterrichtes gelernt hatten, wurde das Unterrichtstempo an der Schule immer schneller. Watanabe nahm keine Nachhilfestunden und hatte keinen Hauslehrer. Der Klassenlehrer nahm aber keine Rücksicht auf Schüler, die die Unterrichtsinhalte nicht richtig verstanden hatten. Obwohl Watanabe anwesend war, konnte er in der Tat oft nicht am Unterricht teilnehmen.

„Als wolle er seinen Feinden auf der Flucht nachsetzen, hängte unser Lehrer eines Tages eine handgeschriebene Tabelle mit Marken an die Wand des Klassenzimmers. Die Marken konnte man je nach erreichter Punktzahl im Test oder in der Übung bekommen. ()

In der Klasse wurde bei jedem Test oder jeder Übung darüber gesprochen, wie viele Marken man gesammelt hat, wo die Leistungskurve steht, mit wie vielen Punkten man das Maximum von 10 erreichen kann usw. Es wurde eine Stimmung erzeugt, in der man spürte, dass es schlecht ist, im Test nur wenig Punkte zu bekommen. ()

In der Klasse verstärkte sich die Konkurrenz um Punkte laufend. Ich habe mich angestrengt, mitzuhalten. Aber es wurde immer streng bewertet. Das hat mir klargemacht, dass nicht bewertet wird, wie ich mich persönlich anstrenge, sondern wie ich mich im Vergleich zu den anderen anstrenge. ()

In der Klasse wurde häufig über die Tabelle gesprochen. Es war üblich, dass die Schüler einander bewerteten: Wo stehe ich, wo stehst du? Der Lehrer ermahnte die Schüler, die nicht so viele Marken gesammelt haben: „Streng dich ein bisschen mehr an, um die anderen einzuholen!“

„Hol die anderen ein!“ Das sagt schon alles. Das bedeutet, dass ich im Vergleich zu den anderen nachhinke. Genauso gut könnte man mir direkt sagen, ich störe die Harmonie der Klasse. Die Leute, die mit mir sprachen, wurden allmählich weniger. Freilich habe ich mich bemüht, Beziehungen wieder aufleben zu lassen. Aber ich konnte an den Gesprächen über Klassenarbeiten oder die Tabelle nicht teilnehmen. Auch über das Thema Nachhilfe konnte ich nichts sagen. In der Klasse spürte ich einen immer größer werdenden Unterschied zwischen mir und den anderen, und das war sehr unangenehm. (Watanabe, 2001, 29 – 34)

Kenichi Tanaka, ehemaliger Schulverweigerer:

„In der Schule neigt man zu sehr dazu, alles zusammen zu tun.

Die Schüler gehen morgens als Gruppe zur Schule. Wenn jemand nicht kommt, müssen sie immer vor dem Wohnblock auf ihn warten. Deswegen kann man nicht zu spät kommen. In der Schule zu fehlen, war für mich besser als zu spät zu kommen. ()

Außerdem durfte man bei der Schulspeisung seinen Platz nicht verlassen, bis alle am Tisch aufgeessen hatten. Ich mochte das Essen oft nicht, daher war ich immer spät mit dem Essen fertig. Das tat mir für meine Mitschüler leid. Oft habe ich mir das Essen in den Mund gestopft und es auf der Toilette wieder herausgespuckt.

Eigentlich ist die Pause für die Schulspeisung lang, so dass man in Ruhe essen kann. In Wirklichkeit aber ist die Stimmung nicht danach. Es gab in der Klasse eher eine Stimmung, in der man schnell essen muss.

In der Schule sagten sie uns immer, dass man die Regeln einhalten muss. In Wirklichkeit gab es unausgesprochene Regeln. Diese Regeln waren wichtiger als die offiziellen Regeln. Ich spürte, dass das alles unsinnig war.

Als ich in der 4. Klasse der Grundschule war, habe ich die Schule gewechselt, in der ich Schulverweigerer wurde.

Auch auf der neuen Schule wurde Kollektivität als wichtig angesehen. Das Motto war: Alle für einen, einer für alle. Das Ziel war ein richtiges Schulverhalten. (Ich verstehe nicht, was richtig ist.) Man hat einen Schüler, der nicht mitmachte, in der Mittagspause eingeholt und ihn nichts anderes machen lassen, bis er eine Technik am Reck leisten konnte. Zur Begründung hieß es: „Weil es das Ziel der Klasse ist.“

Was ich am wenigsten leiden konnte, war der Text der chinesischen Schriftzeichen. Nicht wegen der chinesischen Schriftzeichen selbst, sondern wegen der Regel: Wenn alle Schüler der Klasse im Test 100 Punkte bekommen, findet eine Vergnügungsveranstaltung statt.

Bei der Vergnügungsveranstaltung hat man keinen Unterricht und isst einfach nur Süßigkeiten. Aber alle haben sie gemocht.

Ich hatte kein Interesse daran, weder an den chinesischen Schriftzeichen noch an der Vergnügungsveranstaltung. Weil alle Schüler der Klasse 100 Punkte erreichen mussten, mochte ich den Test nicht. Vor dem Test habe ich stundenlang gelernt. () Wenn auch nur ein Kind weniger als 100 Punkte bekam, fand die Vergnügungsveranstaltung nicht statt. In diesem Fall wurde das Kind natürlich von den anderen distanziert. ()

Wenn man bei dem Lehrer einen guten Eindruck macht und gute Schulnoten hat, ist es besser für die Zukunft. So denken alle.

Man musste außerdem ein Kind sein, wie die Erwachsene es sich wünschen. Das Ideal des Grundschülers wurde aufgezwungen. Entsprach ein Kind nicht diesem Bild, wurde es im Zeugnis ermahnt: „Streng dich mehr an!“

Es ist besser, wenn man viele Freunde hat, wenn man nicht im Zimmer, sondern im Freien spielt. Ein heiterer Charakter ist besser als ein betrübter usw. Weil ich verstanden habe, was besser ist, habe ich mich bemüht, in die Richtung zu gehen. Aber ich hatte nicht so viele Freunde und mochte es, im Zimmer zu spielen. Folglich musste ich mich total anstrengen. Ich war jeden Tag müde.“ (Kenichi Tanaka, 2001, S.173 – 176)

Shiko Ishii, ehemaliger Schulverweigerer in Tokyo:

„Ich hatte von Geburt an die Vorstellung, dass ich verschiedene Dinge tun muss.

Zuerst muss ich zur Schule gehen. Ich muss mich anstrengen. Ich muss mich bemühen. Ich muss mich gedulden. Ich muss mit anderen zusammenarbeiten. Ich muss lernen. Ich muss durch Aerobic gesund sein. Ich muss mich heiter zeigen. Ich muss kindlich sein. Ich muss mit allen kommunizieren. Ich muss Englisch lernen, weil die Gesellschaft internationaler wird, obwohl auch meine Eltern Englisch nicht beherrschen. ()

Wenn man alle diese „Muss“ erledigt hat, stirbt man. In diesem Fall versteht man nicht, wozu man überhaupt zur Welt kam.

Natürlich gibt es Wichtiges. Aber das Leben ist schmerzvoll, wenn man an „Muss“ gefesselt wird. Man sollte eigentlich über seine

Lebensweise nachdenken und selbst gestalten, wie man leben möchte. Dazu ist es auch nötig, mal nichts zu denken oder nichts zu tun.

Einfach ohne Sorgen zu Hause zu sein ist gut. Es ist eine Phase, in der man über seine Lebensweise nachdenkt. Es ist für mich besser das Leben, das ich erschaffe, als das Leben, das ich tun muss. Ich möchte mich annehmen, wie ich bin. Ich hoffe, dass auch meine Umgebung das akzeptiert.“ (Ishii, 2001, S.144f)

Kumiko Nezaki, Mittelschülerin der 3. Klasse:

Als sie sich der Schule verweigerte, gab es Konflikte zwischen Eltern und Kind.

„Als ich begann, zu sagen, nicht zur Schule zu gehen, sagte die Mutter gegen ihre Überzeugung, „Ja, du darfst nicht gehen.“ Wenn ich daher nicht ging, gab es oft Fälle, dass sie sich darüber ärgerte. Als ich richtig begann, nicht zu gehen, ging sie mit mir dadurch um, dass sie ihre Angst nicht zeigte. Seit ich nicht zur Schule ging, ist mein Zuhause nicht belastet geworden, sondern die Familie scheint im Verhältnis vertrauter als früher zu stehen. Auch ich fühle mich besser, und mir geht es körperlich gut. Ich bin in die Lage gekommen, Eigenschaften oder Gefühle der Mutter und des Bruders zu verstehen, die ich bisher nicht gewusst habe. Das scheint daran zu liegen, dass Unterhaltungen länger und Gelegenheiten des Zusammenseins häufiger geworden sind. Wenn man nicht zur Schule geht, ist es nicht immer negativ, es kann positiv sein, so dass sich die Verbindung in der Familie zum Beispiel verstärkt.

Obwohl ich das Lernen der Schule versäume, bin ich in die Lage gekommen, dass ich daran denken kann, was ich nicht denken würde, wenn ich in die Schule gegangen wäre. Ich bin in der Lage, Freunde für wichtiger als früher anzusehen, meine Familie mehr zu schätzen oder über mich mehr nachzudenken. Ich bin in der Lage, in allen Fällen tief und mit Respekt zu denken.

Jetzt kann ich meine Zukunft in breiten sehen, die ich bisher nur in einem engen Blickwinkel sehen konnte. Es scheint mir sehr wichtig zu sein, ein bisschen flexibel zu denken oder im positiven Sinne Grenzen zu erkennen.“ (Nezaki zitiert nach Ishikawa/Uchida/Yamashita (Hrsg.), 1996 S.300f)

In den Beschreibungen der Schulverweigerer kommt ein Gedanke immer wieder vor: „Ich muss zur Schule gehen, aber ich kann es nicht.“ Die Schüler bekennen also Wille zum Schulbesuch. Damit ist bei den Schülern eine Internalisierung der Schulpflicht zu erkennen. Jedoch protestiert der ganze Körper dagegen.

Anfang der Schulverweigerung werden oft Krankheitssymptomen physischer Art beobachtet. In den Texten finden zum Beispiel Bauchschmerzen Erwähnung. Die Klage solcher Schmerzen kann eine

Simulation zur Ausweichung der Schule sein. Aber es werden viele Fälle berichtet, in denen krankhafte Symptome als unbewusste Ablehnung der Schule erscheinen. Im Fallbeispiel besucht das Mädchen einen Arzt, sich wegen der Bauchschmerzen untersuchen zu lassen. Die somatischen Symptome am Anfang der Schulverweigerung könnten als Selbstverteidigung bei der Verdrängung in das Unbewusste verstanden werden. Nach Umegaki treten neben den Bauchschmerzen Migräne, Übelkeit, Fieber, Gastralgien, u.a. als die somatischen Symptome in Erscheinung (vgl. Umegaki 1996 S.30).

Wenn auch Schüler bewusst die Schule ablehnen, bedeutet das keine Befreiung von der psychischen Qual. Die Schulverweigerung ist für die Heranwachsenden vielmehr ein quälvoller Weg. Dadurch, dass sie nicht zur Schule gehen können, schwimmen sie in Angst vor einem gescheiterten Leben in Zukunft und üben wegen der Unanpassung an der Schule als ein Scheitern der Integration in die Gesellschaft endlose Selbstkritik oder Selbstverleugnung. Minderwertigkeitsgefühle quälen sie ununterbrochen. Eine Schülerin schreibt verzweifelt, „Ich möchte diese unsinnige Existenz sofort auslöschen. Das denke ich immer wieder.“ Diese Zerrissenheit ist bei den Schulverweigerern eine der Quellen der innerlichen Krise. Es wird darüber berichtet, dass viele Schulverweigerer an Selbstmord gedacht haben oder Selbstmord versucht haben.

Mehrere Betroffene erwähnen, dass sie sich zu Hause oder im Zimmer einschließen und sich den ganzen Tag mit Computerspielen beschäftigen, stundenlang fernsehen oder Comics lesen, oder den Tag über schlafen. Wenn alle in der Familie einschlafen, stehen sie auf.

Warum schließen sie sich ein? Die Aussagen der ehemaligen Schulverweigerer machen darauf eine Andeutung, dass durch die Einschließung eine Vermeidung möglicher kritischer Impulse aus der Umgebung versucht wird. Darüber hinaus werden Kontakte mit anderen Menschen abgeblockt, die den Kindern vorwerfen, nicht zur Schule zu gehen. Die Schulverweigerer reagieren auf diese Impulse äußerst empfindlich. Ein Schüler sagt, wenn er ausging, wirkte es so, als ob die Frauen auf der Straße über ihn tuscheln würden. Die Schulverweigerung wird auch von den Betroffenen selbst als Blamage oder Niederlage

wahrgenommen. Schulverweigerer stellen eine Minderheit dar und sind mit negativen Attributen in der Bildungsgesellschaft behaftet. „So wie ich zur Zeit lebe, lebt kein normaler Mensch“, schreibt eine Schülerin. Die Selbstkritik wird wohl durch die Vorwürfe der Umgebung noch schwerer belasten.

Zu bemerken ist, dass die Einkapselung in der Folge für die Schulverweigerer zu einer Reflektion über die eigene Situation beiträgt. Eine Konfrontation mit dem eigenen Ich ist nur in einer Einsamkeit möglich. Ein ehemaliger Schulverweigerer erinnert sich daran zurück, dass er in der Phase der Einkapselung in Ruhe die Gründe für die eigene Schulverweigerung bedenken konnte. Es lässt sich annehmen, dass die Betroffenen im Alleinsein möglicherweise durch Fernsehen, Lesen von Büchern oder Comics versuchen können, Informationen zu sammeln, um die Krisensituation objektiv zu betrachten, und sich durch eine geistige Erholung auf eine Wiederaufstellung des Selbst vorzubereiten. Dies könnte auch positive Seiten haben.

Welche Gründe sehen Schulverweigerer selbst als Gründe für ihr Wegbleiben von der Schule? Nach der Untersuchung einer Arbeitsgruppe im japanischen Erziehungsministerium sehen Befragten die Anlässe ihrer ehemaligen Schulverweigerung in Zusammenhang mit dem Schulleben. Für 45% der Befragten war „ein Problem in Freundschaften“ der Anlass für die Schulverweigerung. Bei 28% der Befragten hat „eine Flaute in der Schularbeit“ die Schulverweigerung verursacht. 21% der Befragten geben „ein Problem mit der Beziehung zum Lehrer“ als den Anlass an (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium) 2001).

Hier lassen sich durch die Schilderungen folgende Anlässe aus der Sicht der Schulverweigerer erkennen:

(1) Gewalt von Schülern

Eine Mittelschülerin wurde in der Klasse schikaniert. Sie sagte es dem Klassenlehrer. Jedoch hörten die Schikanen nicht auf, sondern ihr wurde „Petze“ vorgeworfen und die Schikanetaten eskalierten. Sie hatten den Gesundheitspflegeraum als Zufluchtsort gefunden, aber sie fühlte sich von der Gesundheitspflegelehrerin nicht aufgenommen. Sie wurde mehrmals von der Gesundheitspflegelehrerin in den Klassenraum zurückgeschickt,

was ihre Position verschlechterte. So bestand für sie in der Schule kein Ort mehr, in dem sie sich ohne Angst vor den gewalttätigen Handlungen der Schüler hätte zurückziehen können.

Nach ihrer Angabe gibt es in ihrer Klasse noch ein Opfer von Schikanen. Sie schreibt außerdem, dass ihr Klassenlehrer von den Schülern schikaniert wird. Es lässt sich daher annehmen, dass diese Klasse in eine Anarchie geraten ist. Aus Angst vor Schikanen der Mitschüler kann die Schülerin nicht in die Schule gehen.

(2) Problem mit Lehrern

Für Schüler ist es einer der Anlässe für Verweigerung der Schule, wenn sie Probleme mit dem Lehrer haben. In dem vierten Fallbeispiel ist der Lehrer gewalttätig. Der Schüler wurde von ihm geschlagen, weil er den 50 m Lauf nicht ernst genommen hatte. Jedoch ist er mit der Begründung seitens des Lehrers nicht überzeugt. Dieser Lehrer schimpfte außerdem mit seinem Mitschüler, weil dieser im Mathematikunterricht auf eine Frage nicht schnell genug reagiert hat. Als der Schüler merkte, dass sein Lehrer strenge Sanktionen angewendet, war das für ihn der Anlass seiner eigenen Schulverweigerung.

Bei einem ehemaligen Schulverweigerer veranlasste ein Versagen der schulischen Leistung seine Ablehnung gegenüber der Schule. Er ist der Auffassung, dass sein Versagen an der Unterrichtsmethode seines Klassenlehrers liegt. Der Lehrer unterrichtete in einem schnellen Tempo ohne Berücksichtigung der Leistungsunterschiede unter den Schülern.

Ein anderer berichtet auch über ein Problem mit der Unterrichtsmethode des Lehrers. Bei ihm versprach der Lehrer bei einem guten Ergebnis der Klasse im Test der chinesischen Schriften eine Party zu veranstalten. Dabei provoziert der Lehrer absichtlich kollektiven Druck auf die Schüler in der Klasse, der den Betroffenen belastet.

Es wird dazu bemerkt, dass die beiden Betroffenen diese Situation in der Grundschulzeit erfahren haben. Anders als in der Mittel- und Oberschule, in der es Fachlehrer gibt, werden in der sechs Jahre dauernden Grundschule alle Fächer überwiegend von einem Klassenlehrer unterrichtet. Falls ein Schüler in der Zeit mit dem Klassenlehrer Schwierigkeiten hat, kann dies schwerwiegende Auswirkungen haben.

Eine Zusammenstellung einer neuen Klasse mit einem Lehrerwechsel findet in der Grundschule in allgemeinen mindestens ein Jahr lang nicht statt. Falls ein Schüler nicht in der Lage ist, gegen den Klassenlehrer zu protestieren, kann Schulverweigerung eine der Alternativen sein.

(3) Problem um Kultur in der Schule

Einige Betroffene berichten, dass mehrere schulische Faktoren für sie Probleme waren. Beispielsweise muss man bei der Schulspeisung das Angebotene aufessen. Die Schüler, die am gleichen Esstisch sitzen, müssen solange sitzen bleiben, bis alle mit dem Essen fertig sind. Die Regel in dieser Schule kommt wahrscheinlich aus Sorge um die Ernährung bei Heranwachsenden und Einhaltung der Höflichkeit gegenüber den Mitschülern. Das übt aber Druck auf diejenigen, die eine Speise nicht essen wollten oder langsame Esser sind. Ferner kann es auch als ein Druck empfunden werden, wenn Schüler morgens mit der Gruppe zur Schule gehen müssen. Diese Regel der Gruppenbildung, die oft aus Sicherheitsgründen durchgeführt wird, kann als Druck und Beschränkung der Freiheit angesehen werden, in einer frei gewählten Zeit zur Schule zu gehen.

Zudem werden von Lehrern die Prinzipien der kollektiven Harmonie mit den Unterrichtsmethoden verknüpft („Alle Klassenschüler müssen zum Veranstellen einer Party im Test 100 Punkte erhalten.,, „Alle müssen die Technik am Reck beherrschen. Das ist das Klassenziel.“). Positiv interpretiert, ist das eine Bemühung von Lehrern, die Leistung aller Schüler ohne Ausnahme zu erhöhen. Jedoch wird das von dem Betroffenen als Druckausübung angesehen.

Für eine Schulverweigerin war die Atmosphäre der Mittelschule eine Belastung. Um nicht gegen die sehr umfangreich formulierte Schulordnung zu verstoßen, musste sie viel Energie aufwenden. Das Leben der Mittelschule, einschließlich des Besuchs der privaten Nachhilfe oder entprechender Kurse, konzentriert sich allmählich auf eine Vorbereitung auf die Oberschuleaufnahmepfprüfung. Dieser Leistungsdruck belastete sie.

Es lässt sich tendenziell erkennen, dass die Betroffenen in den Schilderungen die Schule als eine Institution wahrnehmen, die einen

bedrohenden Verlust der Individualität darstellt. „Das Motto war: Alle für einen, einer für alle.“ „Ich muss mit anderen zusammenarbeiten. () Ich muss mit allen kommunizieren.“ Die Betonungen der gegenseitigen Berücksichtigung in der zwischenmenschlichen Beziehung und Forderungen der Anpassung an der schulischen Kultur durch die institutionalisierten und damit kollektiven Erziehungsmethoden in der Schule werden als ein überflüssiger Zwang für das Individuum angesehen. Es ist zu bemerken, dass die Leistungs- und Bildungsgesellschaft in vielen Punkten einen Schatten auf die Schule wirft. Die Leistungskonkurrenz, insbesondere der Wettbewerb um die Aufnahmeprüfung an der weiterführenden Schule, führt zu einer Inanspruchnahme privater Nachhilfe oder Vorbereitungskurse nach den schulischen Unterrichtsstunden. Diese Situation raubt den Kindern ihre Freizeit und geistigen Freiräume. Falls Schüler keine Nachhilfe besuchen oder Hauslehrer haben, ist es nicht ausgeschlossen, dass sie im Unterricht nicht mitkommen können. Neben dem Leistungsdruck werden von den Betroffenen auch die Bewertungen des Benehmens oder Handelns der Schüler durch die Lehrer erwähnt. In der Regel wird das Auftreten der Schüler bewertet und in Verhaltensnoten dokumentiert. Beispielsweise wird ein Engagement als Klassensprecher oder Vertreter in der Schülerschaft positiv gewertet. Diese Dokumentation wird zusammen mit dem Leistungsnachweis als eine der Grundlagen für die Ausnahmeprüfung an die weiterführenden Schulen geleitet. Dass Schüler „brav“ sein müssen., kann bei ihnen Druck, Versagungsängste oder Trotzreaktion auslösen.

In der bisherigen Betrachtung wird auf Anlässe für die Schulverweigerung aus der Sicht der Schüler eingegangen. Es stellt sich die Frage, welches die Ursachen für die Schulverweigerung sind. Zuerst lässt sich annehmen, dass durch die Anlässe teilweise die Ursachen erklärt werden können. So können die Gründe für die Schulverweigerung aus der bisherigen Betrachtung zum Teil auf die Probleme um die Schule bezogen werden. Auffallend ist, dass mehrere Schüler sagen, dass ihnen die Ursache für ihre Schulverweigerung nicht klar ist. Denkbar ist dabei, dass die Schüler

durch mehrere psychische Faktoren allmählich unbewusst in die Situation der Schulverweigerung geraten sind.

Ein Schüler schreibt, „Auch wenn ich etwas hätte sagen können, hätte ich nur wenige Wörter zur Verfügung gehabt. Die Ausdrucksfähigkeit ist in der 2. Klasse der Mittelschule noch nicht entwickelt.“ Die Angabe des Mangels an der Ausdruckskompetenz kann zu der Vermutung führen, dass der Schüler sich nicht selbst behaupten konnte. Es ist daher nicht ausgeschlossen, dass seine Schulverweigerung und seine Wortlosigkeit diese Situation signalisieren.

Zu bemerken ist, dass viele Betroffene Müdigkeit als Gründe für die Schulverweigerung erwähnen. Das heißt erstens, das hektische Schülerleben hat bei ihnen Müdigkeit verursacht. Schule, Klubaktivität, Nachhilfe und Hausaufgaben. Alle Schüler bemühen sich darum, eine „bessere“ Zukunft in der Leistungs- und Bildungsgesellschaft zu gewinnen. Das hatte einen großen Energieaufwand zur Folge. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn ein Teil dieser Kinder sich von der Stresssituation einmal richtig erholen wollte.

Zweitens bedeutet dies, dass sie deswegen müde waren, weil sie immer ein „braves Kind“ sein müssten. Die Erwachsenen sagen, „Halt aus! Du kannst es schaffen!“ Sie haben sich möglicherweise bereits bis an ihre Grenzen angestrengt, um die Erwartung der Umgebung, vor allem die der Eltern, zu erfüllen. Jedoch konnten sie sich zu diesem innerlichen Problem nicht ausdrücklich äußern. Eine ehemalige Schulverweigerin deutet in ihrem Text zu der Problematik an, dass sie Familienpsychodynamik (Beziehung zu Geschwistern im Verhältnis zu den Eltern) und Konflikt in der Familie (zwischen der Mutter und dem Vater) ihre Charakterbildung in ihrer Entwicklung in der Weise beeinflusst haben, dass sie Äußerungen ihrer Emotionen in der Familie verdrängt hat.

Durch die Betrachtungen kann festgestellt werden, dass die Ursachen für die Schulverweigerung unterschiedlich sind. Es lässt sich außerdem annehmen, dass der Schulverweigerung neben den schulischen Faktoren familiäre sowie entwicklungsbezogene Faktoren zugrunde liegen, die alle wiederum durch das soziale Umfeld bedingt werden.

Wie gesehen, bedeutet für die Betroffenen die Schulverweigerung keine Befreiung, sondern eine Krise. Die Ausweglosigkeit der Schulverweigerer wird ferner von dem unerwünschten Verhalten der Umgebung forciert. Eltern fragen: „Warum gehst du nicht in die Schule?“ Lehrer fragen: „Warum kommst du nicht zur Schule?“ Die Fragen beinhalten offensichtlich die Einstellung und Aufforderung seitens der Eltern und Lehrer: Kinder müssen in die Schule gehen. In den Schilderungen ist es zu erkennen, dass es Eltern und Lehrer gibt, die versuchen, oder die Schüler zwangsweise und teilweise mit Mitteln der Gewalt zur Schule zu schicken. In dieser Situation wird es von den Schulverweigerern so wahrgenommen, dass sich die Eltern und Lehrer nicht in die Schüler hineindenken können. Ihre Probleme signalisieren die Schüler durch Schulverweigerung. Die Kinder erwarten zunächst von den Erwachsenen eine gewisse Akzeptanz ihrer Gefühle, dessen, wie schmerzlich sie unter der Krisensituation leiden. Allerdings lehnen die Erwachsenen wegen der Einstellung zur Schulpflicht diese Haltung ab: „Geh zur Schule!“ Diese Situation könnte die bereits schon überforderten Schulverweigerer noch zusätzlich belasten. Die Hilflosigkeit kann zu einer Aggression gegen sich selbst (Selbstmordversuch u.a.) führen.

Die Ausweglosigkeit kann zudem zu einer Aggression gegen andere Person führen. Ein ehemaliger Schulverweigerer schreibt über seine Gewalttaten gegenüber seiner Familie: „Ich habe keine Freude empfunden, wenn ich meiner Familie Gewalt angetan habe, und durch die Gewalt auch keinen Stress abgebaut.“ Das scheint eine Selbstbezogenheit zu sein, die einer Reaktion des Kleinkindes auf eine Ablehnung der Eltern ähnelt. Gleichzeitig kann das auch ein Hilferuf ohne Worte sein. „Warum versteht ihr mich denn nicht?“ Die Kinder prüfen somit ihre Eltern, ob die Eltern ihre Krisensituation ernst nehmen. Diese Form von Hilferuf oder Liebesbedürftigkeit überrascht die Eltern und vergrößern eher die Distanz zwischen den Betroffenen. Falls die Eltern auf diese Situation nicht passend reagieren, wächst die Frustration seitens des Kindes noch mehr an und verschlechtert die Lage. Während das Kind sich selbst vor seiner eigenen Aggressivität fürchtet, verliert es die Selbstkontrolle und ruiniert sich selbst. In extremen Fällen konnte die Gewalt in der Familie einen

Mord verursachen. Es wird unter anderem berichtet, dass ein Vater wegen der ständigen Gewalttaten des Sohnes diesen getötet hat (vgl. Asahishimbun vom 07.11.1996).

Wird die Schulverweigerung von den Eltern angenommen, beginnen die Betroffenen, mit sich selbst in einen Dialog zu kommen, um zu versuchen, sich in Ruhe wieder aufzurichten. Die Begegnung mit dem eigenen Ich ist eine Begegnung mit den Anderen. Eine Schülerin sagt, „Ich bin in die Lage gekommen, Eigenschaften oder Gefühle der Mutter und des Bruders zu verstehen, über die ich bisher nicht gewusst habe.“ So versuchen sie im Spiegel der Anderen über das Selbst zu reflektieren. Durch diesen Prozess gewinnen sie eine neue Balance zwischen dem bisher verdrängten Selbst und der Anpassung an die Welt. Gleichzeitig ist es eine Bejahung der eigenen Existenz. Ein ehemaliger Schulverweigerer schreibt, „Man sollte eigentlich über seine Lebensweise nachdenken und selbst gestalten, wie man leben möchte. () Einfach ohne Sorgen zu Hause zu sein ist gut. Es ist eine Phase, in der man über seine Lebensweise nachdenkt.“

Die Bewältigung der Krisensituation bedeutet nicht unbedingt, dass sie wieder in die Regelschule gehen. Viele der Betroffenen, die hier die Texte geschrieben haben, besuchen alternative Schulen, z.B. Free School.

Es ist außerdem darauf hinzuweisen, dass nicht alle Schulverweigerer diese Metamorphose aus dem Kokon der Entkapselung durchführen können. Es wird gesagt, dass sich über 1 000 000 Erwachsenen in Japan zu Hause einschließen (vgl. Saitamashimbun vom 11.16.2001). Dieses Phänomen wird in Japan „Shakaiteki Hikikomori“ durch eine Übersetzung von einem englischen Begriff „social withdrawal“ (etwa: sozialer Rückzug) in DSM-IV durch American Psychiatric Association genannt.

Die Forschung von Saito stellt dar, dass 90% der Betroffenen von social withdrawal die Schulverweigerung erlebt haben. Saito vermutet daher, dass ein Teil der langdauernden Schulverweigerungen an social withdrawal anschließen kann (vgl. Saito, 1998, S.39). Die Gründe für diese langandauernde Einschließung können zum Teil mit den geistigen Krankheiten erklärt werden. Durch die bisherige Betrachtung ist es aber auch nicht ausgeschlossen, dass die Betroffenen zu einer Verschlechterung

der Situation dadurch geführt wurden, dass sie keine Unterstützung von der Umgebung erhalten konnten. Das verdeutlicht eine Notwendigkeit der angemessenen Förderung und Behandlung zur Bewältigung der Schulverweigerung.

Eltern von Schulverweigerern

Mutter eines Mädchens:

Das Mädchen geht seit der 3. Klasse der Oberschule nicht zur Schule. Die Mutter ließ ihre Tochter bei verschiedenen Ärzten untersuchen.

„Als alle Untersuchungen beendet waren, wurde klar, dass es an ihrer Seele liegt. Danach hat sie begonnen, sich zu Hause total einzugeln. Sie hat sich jeden Abend Selbstvorwürfe gemacht und mehrere Stunden geweint. Ich habe mit meinem Mann darüber nachgedacht, wie wir mit unserer Tochter umgehen und wie wir in unserer Beziehung Liebe ausdrücken, wir haben über die Ursachen gegrübelt und über Lösungswege geredet. Wir haben auch immer wieder über das Problem der Schule, das eine der Ursachen war, und die Art und Weise der Gesprächsführung mit der Schule geredet.

Ich dachte, dass ihre Wunde in der Seele aus der Beziehung mit mir stammen kann. Ich fragte mich, wie ich diese nicht von vorne neu zu lebende Vergangenheit wiedergutmachen kann, und litt darunter.

Als meine Tochter begonnen hat, nichts mehr zu essen, habe ich ihr die Kehle zugeedrückt. Es ist mir rausgerutscht: „Willst du sterben? Dann stirb!“ Sie sagte kraftlos und ohne Widerstand: „Bitte verzeih mir!“ Es scheint mir, als würde mir erst in diesem Moment richtig bewusst, wie ich sie erzogen hatte. () Sie ist eigentlich ein zärtliches Kind. Sie ist nicht gewalttätig geworden. Aber als ich mit ihr weiter vorwärts gehen wollte, sagte sie: „Scheiß-Hexe! Zum Henker!“ Dabei habe ich bereut, dass sie dieses Gefühl hatte, als ich sie im Affekt angeschrien habe. Ich habe mir selbst Vorwürfe gemacht und mich gefragt, wie ich von nun an diese nicht wiedergutzumachende Sache auffangen sollte, wie mir verziehen werden kann. Dieses Gefühl quält mich noch immer.“ (N.N. zitiert nach Oda u.a., 1997, S.72)

Eiko Tanaka, Mutter der Präfektur Chiba:.

Ihr Sohn, Tatsuya, begann in der 6. Klasse der Grundschule die Schulverweigerung.

„Tatsuyas Vater ist schon seit jeher ein Typ, der mir alles bei der Kinderbetreuung und den Hausarbeiten überlässt und die Familienmitglieder nicht stark kritisiert. Ich habe mich daran gewöhnt, dass ich alles sage, was jeden Tag geschieht. Als Tatsuya mit der Schulverweigerung anfing, ist sein Vater immer erst spät in der Nacht nach Hause gekommen, um mich zu meiden, weil ich alle

Ängste explosionsartig geäußert habe. Als ich das gemerkt habe, dachte ich mir, dass ich ihn nicht einbeziehen kann, da er Schwierigkeiten aus dem Weg geht.“ (Tanaka, 1991, S.179)

„Unser Kind konzentriert sich darauf, was es mag, was es aus freien Stücken unternommen hat, und es sammelt seine bisher nicht gezeigte Kraft. Es entwickelt sich sicher. Es scheint das Wichtigste zu sein, dass die Eltern glauben, dass das Kind nicht so bleibt, wie es ist. ()

Der jüngere Bruder wurde auch beeinflusst, denke ich. Es scheint, dass wir eine der wilden Wellen bewältigt haben, die immer kommen werden. Ich fühle, dass die Familie stärker geworden ist, als sie es früher war. Ich denke jetzt, dass es für uns fast eine notwendige Prüfung war.“ (E. Tanaka, 1991, S.180)

Shigeo Okuchi, Vater von drei Kindern, die alle Schulverweigerer sind oder waren:

„Ich konnte mir nicht vorstellen, dass mein Kind nicht zur Schule geht. Die Schule war für mich eine Notwendigkeit, ähnlich wie trinken oder atmen. Zur Schule zu gehen war selbstverständlich. Es stand außer Frage, sich zu überlegen, ob man zur Schule geht oder nicht.

Obwohl mein ältester Sohn nicht zur Schule ging, dachte ich, es geht ihm nicht gut. Wenn es Zeit wurde, zur Schule zu gehen, bekam er Fieber oder Durchfälle. Es kam immer häufiger vor, dass er in der Schule fehlte. Als er in die 5. Klasse kam, ist er vermehrt nicht zur Schule gegangen. Ich versuchte ihn dazu zu zwingen, schlug oder trat ihn. Eines Tages habe ich meinen Sohn gegen seinen Willen mit Gewalt auf das Fahrrad gesetzt, ihn zur Schule begleitet und unser Haus abgeschlossen, damit er nicht reinkam. Dann bin ich zur Arbeit gegangen. Ich frage mich jetzt, wie sich mein Sohn damals gefühlt hat. Obwohl ich so handelte, wurde es schwieriger, ihn zum Schulbesuch zu bringen. Die Situation wurde immer schlimmer.“(S. Okuchi, 1997, S.16)

„Als ich nachts nach Hause kam, machte ich meinem Sohn Vorwürfe, der wegen Schlaflosigkeit noch nicht im Bett war. Er sagte mir weinend und mit gepresster Stimme ins Gesicht: „Wenn du morgens ausgehst, kommst du bis in die Nacht nicht zurück. Wenn du sprichst, schreist du laut oder predigst nur. Einen solchen Vater sollte es nicht geben.“ Es schien, dass er allen Mut zusammennehmen musste, um mir das zu sagen. Ich war entsetzt. Ich habe mich enorm geärgert. Ich dachte, dass ich schließlich wegen der Familie bis in die Nacht arbeite. Aber ich hatte keine Antwort parat. Es war ein Schock für mich.“ (S. Okuchi, 1997, S.18)

Shunsuke Goto, Vater:

Seine erste Tochter, Sayoko, geht seit der 4. Klasse der Grundschule nicht in die Schule. Er beschreibt die Angst, die er zu Anfang der Schulverweigerung seiner Tochter hatte.

„Ist zu erwarten, dass sie sich zu einem vollwertigen Mitglied dieser Gesellschaft entwickelt, wenn sie keinen Kontakt zu gleichaltrigen Kindern hat? Schließen wir uns am Ende nur ihrem Eigensinn an? Kann man in dieser Gesellschaft leben, wenn man nicht die Fähigkeit entwickelt, sich zu gedulden? „Sehe mich an“, sage ich. „Jeden Tag nur Geduld.“ Ich verstehe in der Theorie den Ansatz, dass man das Problem aus der Sicht der Kinder sehen muss. Es ist aber äußerst hart, wenn eine Frau in dieser Bildungs- und Männergesellschaft keine ausreichende Bildung hat. In meiner Firma habe ich mitangesehen, wie Frauen keine ihrer Leistung entsprechende Behandlung bekommen. Außerdem: Wenn eine Person, die mit dem Oberschulabschluss aufgenommen wurde, während der Arbeit ihr Studium abschließt, ändert sich ihre Karriere als Oberschulabsolventin trotzdem nicht. Ich habe auch diese Verslossenheit des Unternehmens bemerkt. Dazu kommt die schlechte Haltung der Gesellschaft, die in ihrer Bewertung von Menschen immer nur Punkte abzieht. Kriegt man Fehlerpunkte, kann man das nicht wiedergutmachen. Warum geht sie nur diesen schwierigeren Weg?“ (Goto, 1997, S.83f)

Koichi Hanzawa, Vater einer Grundschülerin:

Seine Tochter geht seit der 2. Klasse nicht in die Grundschule. „Wenn ich meiner Tochter zuhörte, schien die Schuleverweigerung an ihrer Klassenlehrerin zu liegen. Ich und meine Frau haben verschiedene Leute, vor allem ihre Klassenlehrerin, den Konrektor, den Schulleiter, Leute von der Erziehungskommission sowie von der Beratungsstätte usw. getroffen und darüber gesprochen. Aber wir mussten überall wieder das Problem von vorne schildern. Obwohl es an der Klassenlehrerin lag, vermieden die Beteiligten im Kreis der Schule den Kern des Problems. Schließlich wurde uns gesagt: „Wir können nichts machen, wenn Ihr Kind nicht zur Schule kommt.“ Wir konnten nicht mehr begreifen, warum wir diese Beratung überhaupt gewünscht hatten. Wir haben uns darüber geärgert und waren empört. Seitdem haben wir uns von den Leuten von der Schule distanziert.“ (Hanzawa, 1997, S.33)

Masao Arao, Vater in der Präfektur Chiba:

Seine Tochter, Yumiko, begann in der 4. Klasse der Grundschule die Schulverweigerung. Auch sein Sohn, Tatsunori, geht seit der 3. Klasse der Grundschule nicht zur Schule. Nach einer langen Auseinandersetzung mit der Schulverweigerung seiner Kinder ist er zur Überzeugung gelangt, dass seine Kinder nicht mehr in die Schule gehen sollten. Aber eines Tages wurden er und seine Frau wegen der Schulverweigerung seines Sohns von der Schule einbestellt. „Wir wurden zum Sitzungsraum geführt. Da saßen der Konrektor, der Leiter des Jahrgangs, der Klassenlehrer und andere für die Schulverweigerer zuständige Lehrer. Sie ließen uns ausführlich von unserer Familie, unseren Kindern und sogar von meinem Arbeitsfeld berichten. Am Anfang war das Gespräch noch relativ angenehm.

Aber es ging nach und nach in eine andere Richtung. Sie fragten, ob wir unsere Kinder vernachlässigt hätten, weil wir beide arbeiten, oder ob wir sie verhätschelten. Wir sind für unseren Standpunkt eingetreten. Aber es kam keine Atmosphäre auf, in der uns zugehört worden wäre. () Wir haben sofort die Erziehungskommission angerufen. () Der zuständige Betreuer begann, die Schule und die Lehrer zu verteidigen.“ (Arao, 1997, S.101)

Was wird von Eltern als Ursache für die Schulverweigerung ihres Kindes angesehen? Einer Umfrage der Arbeitsgruppe der Universität Niigata zufolge, geben 30% der Eltern an, dass ein Problem mit dem Lehrer die Schulverweigerung veranlasst hat. Dazu gehören unter anderem ein strenger Erziehungsstil, Gewalt, Teilnahmslosigkeit oder Verständnislosigkeit. 28% der Befragten sagen, dass ein Problem in der Familie Grund für die Schulverweigerung ist. Sie sehen dabei Ehescheidung, Konflikt in der Familie, Tod eines Familienmitgliedes, Verständnislosigkeit der Familie oder zu starkes Verhätscheln in der Familie als Ursache an. Außerdem werden Schikane von Mitschülern (27%), Freundschaftsbeziehungen (27%), Lernen oder Unterricht (12%), Klubaktivität (10%) genannt. Die Schule wird von 17% der Eltern für die Ursache gehalten (Atmosphäre, Schulordnung, Aktivitäten oder Schulspeisung). 21% der Eltern sagen, dass die Schulverweigerung an dem Charakter des Kindes liegt (vgl. Kodomo no kenrijoyaku niigata no kai (Übereinkommen über die Rechte des Kindes Arbeitsgruppe Niigata) (Hrsg.), 1999, S.165ff).

In den vorliegenden Schilderungen der Eltern sind auch verschiedene Ursachen für die Schulverweigerung zu erkennen. Beispielsweise ist ein Vater der Auffassung, dass die Klassenlehrerin die Ablehnung der Schule seines Kindes hervorgerufen hat.

Eine Mutter sieht ihre Erziehung als Ursache für die Schulverweigerung ihres Kindes. Sie denkt, dass sie ihr Kind zu willkürlich getadelt hat. So verlor die Mutter die Zuversicht in ihre Kindesziehung, und das Gefühl dieses Scheiterns belastet sie sehr schwer.

Die Schulverweigerung des Kindes überrascht die Eltern. Die somatischen Symptome lassen die Eltern zuerst annehmen, dass das Kind krank ist. Daher bringen sie das Kind zum Arzt, um es untersuchen zu lassen. Es wird danach klar, dass sich das Kind der Schule verweigert. Die Eltern

sind schockiert und geraten oft in Panik. Sie machen ihrem Kind Vorwürfe und versuchen das Kind zu zwingen, in die Schule zu gehen. Jedoch protestiert das Kind gegen diese Maßnahme. Diese Behandlung der Eltern belastet das Kind.

Zudem kann die Schulverweigerung eines Kindes zu einem Konflikt in der Familie führen. Eine Mutter schreibt zum Beispiel, weil sie ihre Ängste zu ihrem Partner explosionsartig geäußert hat, hat er sich von ihr distanziert.

Warum beharren die Eltern darauf, dass ihr Kind zur Schule geht? Auf diese Frage könnte die Aussage eines Vaters eine Antwort geben. Der Vater äußert Ängste um die Zukunft des Kindes. Er sieht die Schulverweigerung als eine Anpassungsschwierigkeit an der Gesellschaft an. So macht er sich Sorge darum, ob sein Kind ohne Kontakt zu anderen Kindern Sozialkompetenz entwickeln kann, um ein akzeptiertes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Er empfindet das Leben in der Gesellschaft sehr hart. Gesellschaftsleben ist das, was man jeden Tag erdulden muss, so der Vater. Daher fragt er sich, ob ein Kind, das die Schule nicht erträgt, das Leben in der Gesellschaft aushalten kann. Die Schulverweigerung kann für ihn als eine Tat angesehen werden, welche man eigensinnig als sein Individuum durchsetzt. Er ist zudem der Auffassung, dass die Qualifikation des Schulabschlusses in der Unternehmensgesellschaft eine definitive Bedeutung hat. Der Vater hat Angst, dass sein Kind in der Bildungsgesellschaft ohne schulische Qualifizierung ein schwieriges Leben erwarten muss.

Mehrere Eltern äußern Unzufriedenheit mit den Reaktionen auf die Schulverweigerung seitens der Schule. Ein Vater kritisiert die Schule, weil sie eine Klassenlehrerin zu verteidigen versucht, die aus seiner Sicht verantwortlich für die Schulverweigerung seines Kindes ist. Diese Schule verlangt von den Eltern, ihr Kind zur Schule kommen zu lassen, obwohl die Eltern die Schule wegen der Ausweglosigkeit in der Problemlösung um eine Beratung bitten. Für einen anderen Vater ist die Auffassung der Schule problematisch: Die Schule sieht die Kindererziehung seitens der Eltern als Ursache für die Schulverweigerung an. Die beiden Väter kritisieren die Verschlossenheit der Schulen. Sie sehen es für wenig

hilfreich an, dass die Schulen nicht bereit sind, mit den Eltern in der Kooperation Problemlösungen zu versuchen.

Das letzte Beispiel legt dar, dass es zu Auseinandersetzungen dann kommen kann, wenn Eltern sich mit der Schulverweigerung ihres Kindes als letzten Ausweg abgefunden haben. Die Schule besteht in solchen Fällen jedoch darauf, dass die Schulpflicht durchgesetzt wird und das Kind zur Schule gehen muss.

Nach der Befragung der Universität Niigata sagen 51% der Eltern, dass sie mit der Behandlung ihres schulverweigernden Kindes seitens der Schule zufrieden sind. 41% der Eltern geben hingegen an, dass sie mit der Art der Behandlung durch die Schule nicht einverstanden sind (vgl. Kodomo no kenrijoyaku niigata no kai (Übereinkommen über die Rechte des Kindes Arbeitsgruppe Niigata) (Hrsg.), 1999, S.174).

In den Schilderungen sind Hinweise darauf zu erkennen, dass Eltern denken, dass die Schulverweigerung ihrer Kinder die Einstellung zum Familienleben oder die Lebensweise der Erwachsenen in Frage gestellt haben. Eine Mutter schreibt, sie glaube, dass die Schulverweigerung ihres Kindes eine notwendige Prüfung für die Familie war. In einem anderen Fallbeispiel arbeitet der Vater bis in die Nacht für die Familie. Jedoch findet der Sohn in dieser Situation keine Liebe. Später kam der Vater zu der Erkenntnis, dass von seinem Sohn verlangt wurde, seine Einstellung zu Arbeit und Familie zu ändern, was ihm besonders schwer fiel, weil ihm das als eine Abkehr von der Leistungs- und Bildungsgesellschaft vorkam. Er kündigte in seiner renommierten Firma und begann nach einer kurzen Ruhezeit eine selbständige Arbeit mit Kindern (vgl. S. Okuchi, 1997, S.20 - 29).

5.5 Wahrnehmung der Lehrer

Lehrer einer Grundschule der Präfektur Niigata:

„Ich denke, dass es drei Ursachen für Schikanen gibt. Erstens ist die Dynamik des Kontaktes zwischen Kindern schwach. Extrem gesagt, sehe ich nach den Unterrichtsstunden fast keine Kinder, die im Park oder auf dem Platz spielen. Sie spielen im Zimmer (mit Klimaanlage) Computer-Spiele oder gehen zum Schwimmkurs. Der Kontakt zwischen den Kindern ist abgeschnitten. Der Kontakt findet

nur in der Schule statt. Die Situation geht noch weiter: Wenn ein Kontakt in der Schule nicht zustande kommt, kommt er zwischen Kindern gar nicht vor. Zweitens gibt es eine problematische Persönlichkeitsentwicklung des Schikanierenden. Sie haben meist kein Selbstvertrauensgefühl und denken, dass sie als unwichtig behandelt werden. Weil sie sich so fühlen, ist ihr innerlicher Konflikt schwach. Drittens: Die kulturelle Umgebung in der japanischen Gesellschaft erlaubt Gewalt.“ () „Außerdem gibt es in der ganzen Gesellschaft eine starke Tendenz, Fremdes zu verdrängen. Die japanische Gesellschaft, die stark von allen eine Gleichheit verlangt, projiziert die Kinder. Besonders Mädchen der oberen Klasse versuchen, das Gruppenbewusstsein dadurch darzustellen, dass sie sich gleich anziehen. Jungen fürchten sich vor Vergeltungsmaßnahmen beim Verrat von Schikanen. Falls jemand Gerechtigkeit vertritt, leugnet man es dadurch, dass man darüber spottet: „Glaubst du ehelich an so etwas?“ Es gibt soziale Situationen, in denen man Gewalt akzeptiert und Gerechtigkeit leugnet.“ (zitiert nach Niigatanippoogyosha⁷ (Hrsg.), 1995, S.87)

Ikuo Shibata, Lehrer einer Mittelschule in Osaka:

Shibata ist folgender Auffassung: Da sich bei Kindern Selbstbeherrschung und Geduld bei Unzufriedenheit nicht richtig entwickeln, seien Kinder aggressiv geworden.

„Die Gründe dafür können vielfältig sein. Erstens können sich Kinder emotional nicht gut ausdrücken, weil sich die Eltern vom Kindesalter an zu viel einmischen. Es gibt viele Gespräche, bei denen die Eltern einseitig sprechen und daher zwischen Eltern und Kindern keine Kommunikation zustande kommt. Es ist erforderlich, dass die Eltern mit ihren Kindern mehr Dialoge führen. Sie sollten als Erwachsene mit vielen Spielräumen reiflich zuhören. Zweitens: Es fehlt an Väterlichkeit. Die Kinder kennen keine Härte der Gesellschaft und haben keine Disziplin, um im kollektiven Leben Regeln einzuhalten. Die Lebensweise der Eltern muss vorbildlich erscheinen, so dass sie ihr Kind als sozialen Menschen bewusst erziehen. Wenn sich das nicht ausprägt entwickelt, wird das Kind nur eigensinnig und egoistisch.“ (zitiert nach NHK shonenshojo Projekt⁸ (Hrsg.), 1998, S.32)

Sanae Fukiage, Lehrerin einer Mittelschule der Präfektur Saitama:

„Ich denke, dass die Konkurrenzgesellschaft und das hektische Leben leicht aggressiv werdende Kinder produzieren. Es gibt Schüler, die schon seit der Grundschulzeit zur Nachhilfe gehen. Bei Mittelschülern gibt es ein doppeltes Schulsystem, das aus der Regelschule und Nachhilfe besteht. Bei den Mittelschülern häufen

⁷ Die Texte nach Niigatanippoosha stammen aus Protokollen von Diskussionen, die 1994 in den Veranstaltungen über Schikanen in der Präfektur Niigata durch Bürgerinitiativen durchgeführt wurden.

⁸ Die Texte nach HNK sind Protokolle der Diskussion einer Fernsehsendung vom 04.04.1998.

sich Fälle von Familien, in denen ein mit den Familienmitgliedern gemeinsames Abendessen, Unterhaltung oder Kommunikation nur schwierig durchgeführt werden können.

Obwohl sich die Kinder schon so viel anstrengen, werden sie gejagt: „Du musst noch mehr leisten können.“ „Dir mangelt es an Strebsamkeit.“

Wegen nervöser Müdigkeitserscheinungen gibt es auf der Seite der Erwachsenen keine Zeit, um den Aussagen der ängstlichen Kinder ruhig zuzuhören. Die Erwachsenengesellschaft selbst schwimmt in großer Angst. Wir sollten eine Umgebung gestalten, die vergleichbar mit der ist, als wir selbst noch Kinder waren und mit der Familie gemeinsam zu Abend gegessen haben.

Ferner haben auch Lehrer wegen der Fortbildungen, Konferenzen oder Dienstreisen zuviel zu tun. Daher haben sie keine Zeit, mit den Kindern ruhig zu sprechen. Vor 20 Jahren gab es noch mehr Spielräume. Wir haben mit den Kindern zusammen gespielt oder Dialoge genießen können.“ (zitiert nach NHK shonenshojo Projekt (Hrsg.), 1998, S.32)

Fumiko Nishiuchi, Lehrerin einer Mittelschule in Osaka:

„In meiner Schule hat jede Klasse zwei Klassenlehrer. Es geschah, als ich mit einem Klassenlehrer zusammengearbeitet habe. Nach den Unterrichtsstunden wurde der Lehrer eines Tages von einem Schüler geschlagen. Als ich das gehört habe, habe ich gedacht, „Endlich.“ Das hat mich nicht überrascht. Die Qualität der Beziehung Lehrer-Schüler halte ich für wichtig.

Falls der Schüler sich über den Lehrer ärgert, aber eine verlässliche Beziehung besteht („Der Lehrer versteht mich“), begeht er keine solche Tat - dachte ich.“ (zitiert nach NHK shonenshojo Projekt (Hrsg.), 1998, S.8)

Lehrer einer Grundschule der Präfektur Niigata:

„Ich bin seit 25 Jahren Grundschullehrer. Ist man in der Schule, fühlt man sich höher in der Gesellschaft, befallen von einer Arbeitskrankheit: Man gibt sich der Illusion hin, dass ein Lehrer alles tun darf, was er will, oder man vergisst, dass auch Kinder Menschenrechte haben. Es gibt Lehrer, die ein solches Bewusstsein nicht haben. Ich war auch so.“ (zitiert nach Niigatanippo jigyo sha (Hrsg.), 1995, S.79)

Ehemaliger Lehrer der Präfektur Niigata:

„Ich war bis vor vier Jahren Schullehrer. In der Schule herrschten Gewalt oder Schikanen. Obwohl ich über 50 Jahre alt war, habe ich mich völlig eingesetzt. Ich wurde von Kindern geschlagen oder mit dem Fuß getreten. Allerdings habe ich noch immer das Gefühl, dass ich mehr in dieses Problem hätte rein gehen sollen. Man erkennt, welches Kind im Kreise der Kinder schikaniert wird. Aber das Kind sagt, „Ich bin nicht schikaniert. Sie sind meine Kameraden.“ Daher

ist es nicht möglich, von da aus die Kinder weiter zu unterweisen. Man kann nicht sagen, dass es Schikanenbeziehungen gibt. Es ist sehr schwierig, Beziehungen zwischen den Kindern öffentlich zu machen. Wenn sich ein Lehrer versehentlich falsch verhält, kann er sich später nicht rausreden. Ich habe in Bezug auf ein Schikanenproblem in meiner Klasse einen Elternabend veranstaltet. Dabei klagte die Mutter eines schikanierten Kindes weinend. Andere Eltern weinten auch aus Mitleid und sagten, „Bemühen wir uns alle um die Problemlösung.“. Jedoch kam am nächsten Tag das Kind, das als Schikanentäter angesehen war, donnernd in den Lehrerraum. „Was die Eltern gesagt haben, ist nicht die Wirklichkeit. Obwohl ich es nicht getan habe, wurde es eine Tatsache.“ Solche Fälle kamen häufig vor. Es wird gesagt, dass Lehrer keinen Mut haben. In der Tat, es ist so.“ (zitiert nach Niigatanippoigyosha (Hrsg.), 1995, S.69)

Lehrer der Präfektur Niigata:

„Weil Lehrer zu viel zu tun haben, können sie keine fröhliche Klasse oder Schule herstellen. Sie können keine Klasse gestalten, in der man sich gegenseitig akzeptiert und unterstützt. Es wird nur von Erhöhung der Leistung oder Sicherung der Unterrichtsstunden gesprochen. Schulveranstaltungen werden dagegen reduziert. Es gibt keine Szenen, in denen sich Kinder äußern. Wenn sie nur ein bisschen von der Regel abweichen, werden sie ausgegrenzt. Sie haben keinen Aufenthaltsort. Auch Lehrer können nichts sagen. Sie werden von oben unterdrückt. Ich glaube, es darf Schikanen geben. Auch wenn es Schikanen gibt, aber eine akzeptierende zwischenmenschliche Beziehung gestaltet ist, so wird es ein nicht so großes Problem werden. Es scheint Ursachen dafür zu geben, dass sich akzeptiertes, seelisches Reichtum noch nicht entwickelt, und dass man es beim Kind nicht entwickeln kann.,, (zitiert nach Niigatanippoigyosha (Hrsg.), 1995, S.69)

Toshihiko Hosoi, ehemaliger Lehrer einer Oberschule:

„Um Schüler gehorchen zu lassen, gibt es zwei Möglichkeiten: Lehrer unterdrücken die Schüler zwangsweise mit ihren Kräften, oder sie erlauben den Schülern ihre Haltung und ihr Wollen und lassen sich auf die Haltung der Schüler ein. Unabhängig davon, welche Methode man wählt, wobei freilich die letzte Methode die richtige ist, ist es unbedingt notwendig, die Schüler zuerst zum Gehorchen zu bringen. Wenn man dieses unterlässt, werden Nachlässigkeiten der Schüler immer mehr Gestalt annehmen und sich weiter ausbreiten. Dazu gehören häufige Verspätungen oder Abwesenheiten; Schlampigkeit in der Ordnung oder Bekleidung; Dreck im Klassenraum oder Gang; starker Geräuschpegel im Unterricht; Nichtteilnahme am Putzen der Schule; Zerstörungen der schulischen Anlagen; häufige Diebstähle. Diese Zustände sind ständig und dauern an.“

Deswegen haben die Lehrer des Jahrgangs Schwerpunkte gesetzt: „Festsellen der anezogenen Lebensgewohnheiten,

Anwesenheitspflicht fünf Minuten vor einer Versammlung“ oder „Hinsetzen gleich nach dem Klingeln“ usw. Die Lehrer haben die Schüler gemeinsam tatkräftig angeleitet, damit die Schüler als Lernende eine geeignete Lebenshaltung erwerben können. Wir möchten die Schüler dazu bringen, ihren Blick auf die Schule und auf das Lernen zu konzentrieren. Schüler prüfen auch Lehrer. Die Schüler sind sehr sensibel gegenüber den Reaktionen ihrer Lehrer. Verlieren Schüler den Respekt gegenüber ihren Lehrern, ist es unwiederbringlich.“

„Die Schüler handeln und reagieren aus ihrer eigenen Beobachtung heraus, wie auch aus der Anleitungskraft der Lehrer: „Dieser Lehrer erlaubt das bestimmt“, „Dieser Lehrer erlaubt es nicht, weil er streng ist.“ (Hosoi, 1993, S.59)

Ryouichi Kawakami, Klassenlehrer einer öffentlichen Mittelschule:

„Ich verstehe gut, dass die körperliche Züchtigung nicht in Ordnung ist. Außerdem weiß ich, dass wir dadurch gemäßregelt werden. Aber die körperlichen Züchtigungen kommen in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler vor. Daher ist es fragwürdig, ob nur die Lehrer problematisch sind.

Da die Lehrer am Tatort Schule einen Schritt vorwärts gehen und versuchen, die Schüler auf irgendeine Weise gehorchen zu lassen, kommen auch Züchtigungen vor. Die Lehrer lassen sich nicht davon abbringen, die körperlichen Züchtigungen anzuwenden. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die Schüler trotz der körperlichen Züchtigung, ihr Verhalten beibehalten. Wenn es einseitig abläuft, wird das Problem nicht gelöst. Sind die Schüler ungehorsam, bleibt den Lehrern nur die Möglichkeit, schweigend Abstand zu halten. Wenn dies geschieht, schwinden zwar die Konflikte, aber ein Unterricht wird dann wohl nicht zustande kommen. Die Schüler werden nicht für Reinlichkeit sorgen und Schikanen werden auch nicht aufhören. Daher gerät die Schule in ein Chaos, und die Schüler tun willkürlich das, was sie wollen. Die Schule hat eigene Rahmenbedingung: Da es furchterregende Lehrer in der Schule gibt, wird der große Rahmen beigehalten. Die körperliche Züchtigung hat insofern auch ihre Bedeutung. Wir könnten sagen, dass wir von den Lehrern unterstützt werden, die die körperliche Züchtigung praktizieren.

Wie behandeln wir die ungehorsamen Schüler? Wenn man die körperliche Züchtigung ablehnt, muss aufgezeigt werden, welche andere konkrete Maßnahme verantwortlich anzuwenden ist.“ ()

„Bitte denken Sie auch an die Härte der Lehrer am Tatort Schule!“ (Kawakami, 2001, S.156f)

Mittelschullehrer der Präfektur Niigata:

Dieser Lehrer berichtet über die Vorgehensweise beim Schikanenfall eines Mittelschülers, der im Text „A“ genannt wird.

„Seit dem Vorfall, bei dem „A“ von der Bühne gestoßen wurde, führte die Klassenlehrerin „C“ mit den Jungen und Mädchen der Klasse mehrere Dialoge durch. Sie sprach auch mehrmals mit „A“.

In diesem Prozess öffnete „A“ sein Herz und erzählte ihr die Tatsache, dass er schikaniert wurde.

Aber es gab ein großes Hindernis: Die Klassenlehrerin konnte sich mit dem Schüler „B“, der „A“ schikaniert hatte, nicht verständigen. Der Schüler „B“ nahm ihre Vorgehensweise nicht an. Danach begann „B“, aggressive Wörter zu äußern. Der Widerstand gegen die Lehrerin „C“ eskalierte mehrfach. In der Klasse konnte man keine Gerechtigkeit durchsetzen. Bald bildeten mehrere Jungen eine Gruppe in dieser Klasse. Die Bewegungsfreiheit für andere Schüler in dieser Klasse ist immer weniger geworden. Das traf auch auf „A“ zu. Im Gegensatz zur Klassenlehrerin „C“, die sehr litt, hatte das Kollegium das Problem unterschätzt. Wir dachten, dass das Problem allein von der Klassenlehrerin gelöst werden konnte. Aber die Situation verschlechterte sich zunehmend.

Dadurch, dass der Widerstand von „B“ gegen die Lehrerin „C“ immer mehr eskalierte, wurde die Lehrerin „C“ geistig erschöpft. Sie klagte den Lehrern ihrer Umgebung ihr Leid. Trotz dieser Umstände haben die meisten Lehrer ihre qualvolle Lage nicht begriffen. Auch wenn sie jemand verstand, hatte er zu viel zu tun und keine Spielräume, um ihr eine Hilfe anzubieten.

Danach erkrankte die Klassenlehrerin wegen der Stresssituation. Erst dann erkannten alle Lehrer, wie ernst die Situation war. Wenn ein Schüler eine Problemtat verübt, wird in der Schule gesagt, „Der Klassenlehrer hat was falsch gemacht.“ Diese Atmosphäre war auch einer der Gründe dafür, dass man die Klassenlehrerin „C“ bis zur Erkrankung trieb. Durch diesen Fall begriff ich auch die Schwierigkeit, Schikanenprobleme bei allen Lehrkräften und in der ganzen Schule zu thematisieren., (zitiert nach Niigatanippoogyosha (Hrsg.), 1995, S.130f)

Tatsumichi Majima, Lehrer einer Mittelschule der Präfektur Shiga:

„Ich begegne oft Schülern, die allein sind oder sich im Klassenraum um den Blickkontakt der Mitschüler bemühen. Es dauert stets eine Weile, und erst nach den Unterrichtsstunden lächeln sie, „Herr Lehrer, auf Wiedersehen!“ Ich spüre sehr stark, dass diese Situation nach den Unterrichtsstunden dem Seelenzustand einer Bühne ähnelt. Die zwischenmenschliche Beziehung zwischen den Schülern ist dünn. Ich spüre heutzutage auch eine psychische Distanz zwischen den Schülern und Lehrern. In dieser Situation kann man nicht reagieren. Das ist mein großes Problem.“ (zitiert nach NHK shonenshojo Projekt (Hrsg.), 1998, S.14)

Shinobu Tochika, Lehrerin einer Mittelschule der Präfektur Kochi:

„Das ist mein Misserfolg, den ich von einem Kind gelernt habe. Mein Blick richtete sich immer auf Schüler, die innerlich verwahrlost oder beim Lernen Schwierigkeiten hatten. Mein Augenmerk richtete sich immer auf die Schüler, die fleißig lernen, eine feste Freundschaft haben und eine leitende Rolle in der Klasse spielen. Aber eines Tages gab es eine Nachricht, dass solche Schüler nicht

zur Schule kommen und zu Hause randalieren. Laut Aussage der Mutter sagte ein solcher Schüler, „Die Lehrerin sieht mich nicht.“ () Der Fall hat mich darauf aufmerksam gemacht, dass ich jedes einzelne Kind sehen muss.“ (zitiert nach NHK shonenshojo Projekt (Hrsg.), 1998, S.18f)

Osamu Kato, Lehrer einer Mittelschule der Präfektur Kanagawa:

„Eine Mutter fragte mich: „Bei uns gibt es keine Computerspiele. Kann man denn keine Freundschaften schließen, wenn man sie nicht hat? Wird man dann nicht schikaniert? Ich möchte es eigentlich nicht kaufen“

Wieso setzen die Eltern ihre Meinung nicht durch? Die Eltern sollten dem Kind ihre Gedanken direkt mitteilen, die ihnen von mehreren früheren Generationen mitgegeben wurden. Sie sollten mit dem Kind ernsthaft kämpfen. Sie sollten dem Kind das geben, was sie bisher wahrlich für wertvoll gehalten haben oder was sie im Leben für wichtig ansehen. Für das Kind sollen die Eltern eine Regel oder Religion darstellen. Wovor fürchten sie sich denn? Die Eltern, die ein Kind in der Pubertät haben, werden von dem Kind eines Tages einmal Distanz spüren. Ein Kind ist das, das die Eltern einmal verlässt.

„Mein Papa schenkt mir bei fünf Punkten der Schulnoten jeweils 1000 Yen. Das ist klasse. Lehrer!“ „Ich kriege die bei über 90 Punkten im Test!“ „Neid“ Solche Gespräche setzen sich in der Klasse durch.

Die Generation unserer Eltern war ein bisschen hartnäckiger und ehrlicher.“ (zitiert nach NHK shonenshojo Projekt (Hrsg.), 1998, S.20)

Kiyoshi Arai, Beratungslehrer einer öffentlichen Oberschule der Präfektur

Tochigi, Mitglied einer Selbsthilfegruppe der Schulverweigerung:

„Falls Eltern fragen, „War das der Grund für die Schulverweigerung“, antworte ich, „Der Anlass wäre so gewesen.“ Ich sage, „Denken wir doch mehr über das Wesentliche nach.“ Ich denke, es gibt Fälle, in denen der Anlass die tatsächliche Ursache ist. Ein Schikaneproblem ist zum Beispiel solch ein Fall, wenn es wirklich bis zu einer lebensbedrohlichen Situation gekommen wäre. Außerdem gibt es den Fall, in dem man zweifellos die tatsächliche Ursache darin sehen kann, dass die Schule das Kind durch Wettbewerb und Kontrolle in die Enge treibt und sein Seelenleben zerstört.“ ()

„Ich gehe manchmal wegen des Schullaufbahn- oder Schulabschlussproblems im Auftrag der Eltern in eine andere Schule. Die Eltern sagen, „Wir möchten mit dem Klassenlehrer sprechen. Aber wir können es nicht gut sagen. Der Klassenlehrer sagt, „Die Eltern sind schuldig“, „Weil die Eltern das Kind verwöhnt haben,“ „Bringt das Kind richtig zur Schule!“ Bitte erklären Sie es Herrn Arai, weil der Lehrer sehr fürchterlich ist.“ Ich sage, wenn die Eltern eine Besuchserlaubnis des Lehrers bekommen, gehe ich mit ihnen.

Wenn ich mitgehe, merke ich, dass er wirklich fürchterlich ist. Wenn ich spreche, hört er nichts zu.“ ()

„Zu unserer Gruppe sind die Eltern gekommen, die in einer ausweglosen Situation waren. Das Kind ist nach dem Mittelschulabschluss bei einer Aufnahmeprüfung der Oberschule gescheitert und ist in die Vorbereitungsschule der Aufnahmeprüfung gegangen. Aber weil es danach nicht zur Schule gehen konnte, besuchte es einen Psychiater. Dieser Psychiater warf den Eltern vor, dass es ein Problem der Kindeserziehung der Familie gewesen sei. Auch die Eltern dachten daran, dass ihre Kindeserziehung schlecht war. Dieser Punkt wurde ihnen wiederholt vorgeworfen. Wenn sie sagten, dass sie darüber nachgedacht hatten, sagte der Arzt, dass es nicht reiche.

Wenn ein Psychiater den Eltern vorwirft, dass ihre Kindeserziehung die tatsächliche Ursache sei, ist das keine Lösung. Hypothese ist Hypothese. Wenn man von dieser Hypothese gefesselt ist, kann man die Schulverweigerung nie verstehen, denke ich. Es gibt verschiedene Typen von Schulverweigerung und jedes Mal ist es anders. Es gibt daher auch verschiedene Vorgehensweise.,, (K. Arai zitiert nach Gekkan Seitoshido Henshubu (Hrsg.), 1996, S.10ff)

Kyoko Tanaka, Beratungslehrerin einer öffentlichen Oberschule:

„Schule ist ein Ort, in den Schüler zum Lernen gehen. Wenn die Schüler dadurch Energie zum Lernen tanken können, dass sie ein bisschen in der Schule fehlen, ist das Fehlen nicht immer schlecht.

Ein Lehrer sprach in einer Konferenz der Erziehungsberatung, „Ich möchte wissen, wie man bei der Schulverweigerung den Unterschied zwischen den Schülern, die psychische Probleme haben, und den Schülern, die faulenzten, erkennen kann, denn wir müssen die Schulverweigerer mit psychischen Problemen behutsam behandeln und gegen die faulen Schüler streng vorgehen.“

Die Äußerung war sehr theoretisch, aber ich fragte mich, welscher Schüler als „fauler Schüler“ angesehen werden kann, und wie man gegen ihn „streng“ vorgeht.

Selbst wenn Schüler in der Schule fehlen, sind die Umstände bei den einzelnen Schülern unterschiedlich. Abgesehen von einer Krankheit versteht man nicht von außen, welchen Stress der Schüler innerlich hat und wie er Härte erträgt.

Es ist eine zu grobe Ansicht, wenn man einfach mit dem Wort „Faulenzer“ diejenigen Schüler begreift, die manchmal faulenzten oder fehlen.

Zudem fragte ich mich, ob es die Schüler im wahrsten Sinne im Herzen erreicht, wenn man sie auf Grund der Faulheit „streng“ tadelt. Es scheint vielmehr wirkungsvoller zu sein, wenn man den „faul“ aussehenden Schülern zuhören kann und damit wenigstens ihren Stress abbauen kann.

„Zu fehlen“ ist auch eine der Methoden, damit man sein Ich bewahren und seine Seele erholen kann (Kyoko Tanaka 2001 S.19f).

Yasuko Nakamura, Gesundheitspflegelehrerin einer öffentlichen Mittelschule in Tokyo:

„In letzter Zeit gibt es viele von derjenigen Schülern, die extrem wenig sprechen und isoliert sind. Daher hat jeder seine eigene Einbildung. Es ist nicht selten, dass sich ein kleiner Irrtum oder ein kleines Missverständnis zu einer emotionalen Konfrontation entwickelt. In der Schule, wo sich nur unreife Kinder im Pubertätsalter versammeln, kommen vielfältige Missverständnisse alltäglich vor. Hieraus entsteht täglich die Situation, in der die Schüler notgedrungen Gewalt anwenden oder zu Schulverweigerern werden.“ (Nakamura, 2000, S.63)

Nakamura berichtet über einen Fall der Schulverweigerung eines Schülers der 1. Klasse der Mittelschule. Der Schüler, der Minoru heißt, begann in einer berühmten Privatschule mit der Schulverweigerung. Nach dem Schulwechsel in die öffentliche Mittelschule konnte Minoru nur den Gesundheitspflegeraum statt des Klassenzimmers aufsuchen. Später kündigte die Mutter ihre Arbeit und fing es an, gemeinsam mit dem Sohn im Gesundheitspflegeraum zu lernen. Nach vielen Auseinandersetzungen zwischen der Mutter und dem Kind kam es durch die Unterstützung der Lehrerin zu einer Wiederbelebung der Beziehung.

„Die Eltern machen sich von ganzem Herzen Sorge um ihre Kinder und sind bereit, Verantwortung zu übernehmen. Sie haben wiederholt versucht Minoru zu verstehen, der mit dem Essen warf und der Mutter laut Befehle erteilte. Es gab einen Prozess, in dem sie ihre Gefühle in Ordnung brachten und ihre Beziehung in der Ehe wieder aufbauten.

Wenn Minoru getobt hat, konnte die Mutter ihm gegenüber richtig handeln. Sie konnte darauf vernünftig reagieren, „Sag klar, was du sagen möchtest! Das wird nicht begriffen.“ ()

„Wenn nichts geschehen wäre, hätten die Eltern eines Tages als eine normale Familie oder eher eine fleißige Familie in der Erziehung die Zeit der Trennung von Eltern-Kind verbracht.

Als sie dem tobenden Kind begegneten, bemerkten sie aber, dass die Kommunikationen in der Familie, die trotz der Streitigkeiten gut ausgesehen hatte, verschwunden sind. Sie hatten sich nicht mehr vorstellen können, wie sie bei kleinen Vorkommnissen kommunizieren sollten.

Sie sagen jetzt, „Es freut uns, dass wir eine Familie sind.“ (Nakamura, 2000, S.165 – 171)

Was wird aus der Perspektive der Lehrer als Ursachen für die Gewaltbereitschaft der Schüler angesehen? In den vorliegenden Schilderungen sind folgende Erklärungsansätze zu erkennen:

(1) Kontaktmangel zwischen den Kindern

Durch die Veränderung der Umwelt verlieren die Kinder Zeit und Raum, gemeinsam zu spielen.

(2) Wenig Selbstvertrauen

Frustration der Kinder wird durch eine Schwäche im innerlichen Konflikt um eine Anerkennung hervorgerufen.

(3) Kulturelle Umgebung in der japanischen Gesellschaft

Betonung der Gleichheit verursacht Anpassungsdruck und Ablehnung gegenüber Fremden

(4) Verdrängung der eigenen Emotion durch die Eltern

Einseitige Gespräche der Eltern versperren die Möglichkeit der Kommunikation, in der Kinder ihre Emotion ausdrücken können, außerdem verhindern zu viel Einmischungen durch die Eltern eine Entwicklung der Ausdruckskompetenz bei Kindern

(5) Beteiligungsmangel an der Kindererziehung durch Väter

Es fehlt an Gelegenheiten, in denen Kinder durch den Vater Härte und Kompetenz zur Selbstdisziplin erwerben können.

(6) Problematische Behandlung durch die Lehrer

Menschenrechte der Kinder werden missachtet. Verhalten der Lehrer kann zu einem Vertrauensverlust der Schüler führen.

(7) Konkurrenzgesellschaft

Leistungswettbewerb in der Gesellschaft führt zu einem Leben, das geprägt ist durch ein doppeltes Schulsystem und wenig Kommunikation mit den Eltern. Ferner veranlasst das Konkurrenzbewusstsein die Eltern, ihre Kinder unter Leistungsdruck zu stellen.

Im Umgang mit Gewalttätigkeiten von Schülern verweisen einige Lehrer auf Zeitmangel. Eine Lehrerin beschreibt, dass Lehrer auf Grund von Fortbildungen, Konferenzen oder Dienstreisen Schwierigkeiten haben, Zeit zum persönlichen Kontakt mit den Schülern zur Verfügung zu haben. Die Lehrerin beklagt zudem, dass die extracurricularen Schulveranstaltungen wegen der schulischen Zielsetzung, Leistung der Schüler zu erhöhen, reduziert werden, die zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung bei Schülern beitragen.

Nach einer Untersuchung der japanischen Lehrgewerkschaft sagen 66,7% der befragten Lehrer, dass sie unter Zeitdruck stehen. 60,6% der Lehrer geben an, dass, wenn sie Zeit haben, diese zum Kontakt mit Schülern verwenden möchten (vgl. Miwa, 1998, S.131).

Bei einem Lehrer wird auf eine geringe Bereitschaft zu einer kooperativen Zusammenarbeit unter den Lehrkräften in der Vorgehensweise gegen gewalttätige Handlungen als Problem hingewiesen. Wenn ein Lehrer beim Umgang mit den Schülern Schwierigkeiten hat, wird im Lehrerkollegium kritisiert, „Der Klassenlehrer hat was falsch gemacht,“ schreibt der Lehrer. Die Lehrer versuchen nicht, bei einer Krisensituation ihre Kollegen zu unterstützen. In diesem Fallbeispiel führt die Situation der geringen Hilfestellung durch die Lehrkräfte zu einer Verlängerung und Eskalation der Problemlage. Der Lehrer begründet diese Atmosphäre des Kollegiums dadurch, dass die Lehrer wegen der zu starken Beschäftigung in der Schule keine zeitlichen Spielräume mehr haben. Es lässt sich annehmen, dass ein Teil der Lehrer bei der Verarbeitung der Problemhandlungen von Schülern in eine Hilflosigkeit gedrängt werden kann. Dabei sei es nicht ausgeschlossen, dass unter den Lehrern auch ein Konkurrenzzustand besteht. Der Druck zu einer Erhöhung der Leistung könnte einen Vergleich der Klassen nach sich ziehen und damit auf die Klassenführung der Klassenlehrer Einfluss haben. Werden die Ergebnisse der Prüfungen zwischen den Klassen verglichen, könnten die Lehrer das Gefühl haben, dass auch ihre Arbeitsleistung im Vergleich gewertet wird.

Maki kommt durch eine Untersuchung zu dem Befund, dass eine Tendenz in der Schule zu beobachten ist, dass Klassenlehrer Problemen in ihrer Klasse alleine gegenüberstehen und verheimlichen. Nach Maki kann diese Haltung der Lehrer auf ein Schulklima zurückgeführt werden, in dem Lehrkräfte unter einer starken Kontrolle der Schulleitung oder Erziehungskommission stehen und durch gegenseitige Beobachtung versuchen, Probleme nicht bekannt zu machen (Maki, 2000, S.24). Beispielsweise schreibt hier ein Lehrer, „Auch Lehrer können nichts sagen. Sie werden von oben unter Druck gesetzt.“

Nach der Erhebung von Morita u.a. geben ein Drittel der Lehrer in der Grund- und Mittelschule an, dass sie gegen die gewalttätigen Handlungen

der Schüler zusammenarbeiten. Dagegen sagen etwa 10% der Befragten, dass in ihrer Schule keine Kooperation der Lehrer bei der Behandlung der gewalttätigen Handlungen von Schülern besteht. Daneben berichten auch etwa 10% der Lehrer, dass sie um keine Unterstützung bei dem Vorgehen der Gewalttätigkeiten der Schüler gebeten haben (vgl. Morita u.a., 1999, S.148 – 151)

Zu erwähnen ist die Auffassung eines Lehrers, in der er Aufrechterhaltung der Disziplin und Gehorsamkeit der Schüler zur Gewaltprävention als wichtig ansieht. Für ihn ist die Unterlassung der Kontrolle eine Ursache der Nachlässigkeiten der Ordnung bei den Erwachsenen. Der Lehrer führt daher Kontrolle der Bekleidung oder Anwesenheitspflicht fünf Minuten vor einer Schülerversammlung durch.

Ein anderer Lehrer erhebt Einwände gegen das Verbot einer körperlichen Züchtigung für Schüler. Er ist der Ansicht, dass den Lehrern angesichts der Gewaltbereitschaft der Schüler ohne körperliche Sanktionen kein Mittel mehr gegen die Gewaltausübungen bleibt.

Ein gemeinsamer Punkt in den Aussagen der beiden Lehrer ist die Betonung der Relevanz zur Aufrechterhaltung der Autorität bei Lehrern und die Notwendigkeit einer Rahmgebung für die Heranwachsenden. Verzichten die Lehrer auf die Ausübung der Autorität, werden sie von den Schülern respektlos behandelt, so die Lehrer. Hier werden die Rahmgebung und Kontrolle durch die Lehrkräfte für die Schüler zur Vermeidung der Konflikte oder Unterrichtsstörungen als wichtig angesehen.

Dagegen sind bei einem anderen Lehrer diese Erziehungsmethoden eher eine der Ursachen für die Stresssituation der Schüler. Er schreibt, wenn die Kinder nur ein bisschen von der Regel abweichen, werden sie ausgegrenzt. „Sie haben keinen Platz mehr in der Schule“, so der Lehrer.

Ein ehemaliger Lehrer gibt zu, dass er trotz seiner Bemühungen wegen der Komplexität der Schikanehandlungen bei Schülern den Mut zur Intervention verloren hat. Nach der Untersuchung von Morita u.a. sagen 19,8% der Grundschullehrer und 35,3% der Mittelschullehrer, dass sie Schwierigkeiten bei der Behandlung von Schikanefällen haben, weil Schüler über Schikanen nicht sprechen. 13,7% der Grundschullehrer und

27,6% der Mittelschullehrer geben an, dass sie keine wirkungsvollen Maßnahmen gegen die Schikanehandlungen finden können (vgl. Morita u.a., 1999, S.156 – 159). Es lässt sich annehmen, dass Schikaneprobleme Lehrer vor große Schwierigkeiten stellen.

In Bezug auf die Ursachen für Schulverweigerung nennt ein Beratungslehrer in seiner Schilderung Druck durch die Leistungskonkurrenz, Kontrolle in der Schule oder gewalttätige Handlungen der Mitschüler als denkbare Gründe für das Fernbleiben von der Schule. Er weist zudem auf Probleme in der Kindeserziehung der Eltern als eine mögliche Ursache hin. Bei einer anderen Klassenlehrerin erfuhr sie von einem Schüler, der sich der Schule auf Grund seiner vergeblichen Anstrengung Anerkennung zu erringen verweigerte. Eine Beratungslehrerin sieht in Stress und Müdigkeit der Schüler die Ursachen. Eine Gesundheitspflegelehrerin sieht den Konflikt in Freundschaften, Probleme in der Entwicklung und familiäre Faktoren als Gründe an.

Viele Lehrer betonen jedoch, dass die Ursachen für die Schulverweigerung sehr verschieden sind. Sie sind der Auffassung, dass jeder einzelne Fall anders gelagert ist. Daher weisen sie auf die Gefahr einer zu einfachen Kategorisierung hin und damit auf den Bedarf einer individuellen Vorgehensweise bei der Schulverweigerung.

Die Beratungslehrer geben an, dass es ihrer Ansicht nach problematische Vorgehensweisen gegen die Schulverweigerer gibt. Beispielsweise richtet sich ihre Kritik darauf, dass man den Eltern ihre Kindeserziehung wiederholt vorwirft. Einem Beratungslehrer zufolge machen Lehrer oder Ärzte deswegen den Eltern Vorwürfe. Eine Beratungslehrerin bemängelt, dass Lehrer das Fernbleiben von der Schule mit Faulheit erklären, also als bloßes „Schulschwänzen“. Sie ist der Auffassung, dass Lehrer Schülern zuhören und sie unterstützen sollten, statt die Schüler der Faulheit zu beschuldigen.

Die Beschreibung einer Gesundheitspflegelehrerin legt dar, dass sie sich an der Förderung zur Lösung der mentalen Probleme bei den Schülern aktiv beteiligt, und enthält einige Andeutungen über die Problematik der Schulverweigerung. Ihr zufolge ist unter den Schülern zu beobachten, dass

es Schüler gibt, die im Kommunikationsvermögen Probleme haben. Sie schreibt, „In letzter Zeit gibt es viele Schüler, die extrem wenig Worte hervorbringen und isoliert sind.“ Ihrer Auffassung nach kann dies Konflikte in der Schule verursachen und damit zu der Schulverweigerung führen.

Interessanterweise findet diese Aussage eine Übereinstimmung mit den Angaben der Schulverweigerer, die oben ihre persönlichen Geschichten erzählen. Die Schulverweigerer sagen, dass sie ihre Gedanken und Gefühle nicht gut ausdrücken können.

Die Gesundheitspflegelehrerin ist der Auffassung, dass die Kommunikationen in der Familie durch mehrere Faktoren versperrt werden können, und dass diese Situation bei Kindern eine Verdrängung bei der Befreiung der Emotionen durch die Sprache hervorrufen kann. Sie deutet an, dass dieses Problem der Verdrängung den Versuch der Selbständigkeit durch die Mutter-Kind-Trennung erschweren kann und insbesondere in der Pubertät als Schulverweigerung in Erscheinung treten kann.

5.6 Wahrnehmung der Schulleiter

Nobuhiko Kato, Direktor einer Privatschule in Tokyo:

„Gibt das Erziehungsministerium den Erziehungskommissionen eine Mitteilung, kontrollieren die Erziehungskommissionen noch strenger die Schulleiterkonferenz. Die Schulleiter kommen in die Schule zurück und befehlen den Lehrkräften streng genau nach der Anweisung oder sogar noch verstärkter. Ein Schulleiter kommandierte, „Unterweisen, unterweisen, und unterweisen!“ Er versuchte so, das Kontrollsystem zu verstärken. Den betroffenen Schülern bleibt nur, dass sie innerhalb ihres Kreises die Schwächeren finden und auf ihnen herum hacken. Die Schule bemerkt nicht, dass es hier einen strukturellen Boden der Schikanen gibt. Es gibt sogar die Fälle, wo die Schule zur früheren Entdeckung der Schikanen Bewachung und Kontrolle über die Schüler verstärkt.“ (Kato, 1997, S.174)

„Dadurch, dass ich in Bezug auf die Schikanenproblematik einige Schulen besuchte, denke ich, dass die gegenwärtigen Schikanen in der Tat nicht leicht zu sehen sind. Wahrscheinlich sagen die Medien oder normale Leute, „Das stimmt doch nicht.“. Jedoch sind sie wahrhaftig nicht zu sehen.

Einer der Gründe dafür ist, dass Opferschüler der Schikanen öfter als die Täterschüler versuchen, die Vorkommnisse zu verbergen. In den

Fällen von Aichi und als auch von Fukushima hat man erst nach dem traurigen Tod bemerkt, dass es so schreckliche Schikanen gab.

Ich denke zudem, dass, wenn die Schikanen auf Seiten der Lehrer oder Erwachsenen nicht zu sehen gewesen wären, so müssten sie doch aus der Sicht der Schüler deutlich zu sehen gewesen sein. Obwohl die Schüler sie sahen, informierten sie von sich aus die Lehrer nicht. Es war nicht so, dass sie so taten, als ob sie nichts sahen, sondern vielmehr wollten sie damit nichts zu tun haben, weil es sich nicht direkt auf sie bezog.

In der Schüleranleitung zur früheren Entdeckung der Schikanen muss von diesen Erkenntnissen ausgegangen werden. Es ist notwendig, den Ball den Schülern zuzuwerfen: „Das ist euer Problem.“ Damit sie richtig erkennen können, „Das ist unser Problem“, muss ein System aufgebaut werden. Dazu ist es erforderlich, die Tatsache der Schikanen möglichst zu veröffentlichen und in der Klasse, im Jahrgang und in der Schülergeneralversammlung immer wiederholt zu diskutieren und zum Überdenken zu geben.“ (Kato, 1997, S.177f)

Takeo Tada, ehemaliger Direktor einer öffentlichen Oberschule in Tokyo:

„Oft habe ich gehört: „Weil die Schule unsere Kinder als Geiseln nimmt, können wir nichts ehrlich sagen,“ oder „Es gibt beim Klassenlehrer Glück und Unglück.“ Während Probleme oder Aufgaben parallel mit der Entwicklung des Kindes komplizierter werden, vergrößern sich auch die Sorge oder der Stress bei Eltern.

Allerdings ist die Schwelle der Schule für die Eltern hoch.“ () „Die Eltern haben viel zu sagen. Außerdem gibt es vieles, das aus der Sicht der Eltern sofort zu verbessern wäre. Diese Stimmen sollten die Schulleitung erreichen und in der Schulverwaltung projiziert werden. Aber das Verwaltungssystem der Schule ist nicht klar und allbekannt. Ferner ist in der Schule eine defensive Atmosphäre entstanden, in die von Eltern nicht überflüssig hineingeredet werden möchte.“ ()

„Daher spüren die Eltern eine starke Verschlussheit oder keine Flexibilität der Schule. Ein Teil der Eltern klagt ihr Problem direkt der Erziehungskommission, weil sie sonst keine Lösung findet. Die Schule bewegt sich schließlich durch die Anweisung der Erziehungskommission und versucht, Aufrichtigkeit zu zeigen. Innerhalb der Schule herrscht der Konsensus, der von der Öffentlichkeit weit entfernt ist. Daher gibt es den Fall, dass es an dem gegenseitigen Vertrauen und den Kommunikationen mit den Eltern fehlt (Tada, 2002, S.34)

Masaaki Semine, ehemaliger Direktor einer öffentlichen Mittelschule in Tokyo:

„Ich habe gesagt, dass das Leben so ähnlich ist, wie einen Staffellauf allein durchzuführen.

Stellen wir uns nun vor, dass Kinder den Staffellauf betreiben. Eltern oder Lehrer feuern sie in bester Absicht an, „Halt aus!“, „Halt aus!“, und die Kinder laufen.

Beim Staffellauf des Lebens gibt es vielfältige Strecken. Diese Strecken muss man selbst wählen oder sich durchschlagen. Aber die Bahn scheint bei den Schülern schon bestimmt zu sein. Es ist der Wunsch der Eltern oder die Strömung „Weil alle es so machen.“ Die Schüler spüren, dass die Bahn bestimmt ist. Freilich haben die meisten Kinder das Gefühl, dass sie selbst die Bahn auswählen. Es gibt auch Kinder, die so aussehen, als ob sie gehen, obwohl sie nicht gehen wollen, oder die tun, was sie nicht tun wollen.

Solche Kinder denken, dass Kinder Erwartungen von Eltern oder Aufmunterungen der Lehrer erfüllen müssen. Daher können sie kein bisschen Pause machen oder nicht stehen bleiben, weil sie davon überzeugt sind, es sei „gut“ oder „selbstverständlich“.

()

„Ich denke, dass Schulverweigerung ein Zustand ist, in dem die Kinder aus der Bahn geraten. Diese Kinder sind eher der Typ, der sehr ernst ist und sich nicht entspannen kann. Je ernster die Kinder sind, umso mehr strengen sie sich bis zum Umfallen an und umso eher wird es für sie unmöglich, wieder aufzustehen.

Der Austritt aus der Bahn findet statt, wenn die Belastung des Schülers überschritten ist. Es gibt dabei zwar Schüler, die starr dastehen. Aber es gibt auch Schüler, die andere Läufer stören oder die den Aufmunternden vor Verzweiflung ihren Ärger heraus lassen. Bei solchen Kindern sollte man versuchen, dass sie sich sowohl körperlich als auch seelisch genug erholen und danach wieder anfangen können.

Dennoch vermitteln die Erwachsenen ihrer Umwelt: „Halt aus!“, „Nimm dich zusammen!“. Es gibt sogar Schüler, die sich selbst innerlich anfeuern, „Schlampig! Halt durch!“ Aber Aushalten zu können ist auch eine Leistung. Ob die Ausdauer des Aushaltens länger anhält, ist eine Frage der Lebenstechnik oder der Denkweise“.

() „Jeder hat seinen eigenen Charakter. Es gibt Kinder, die eher dafür geeignet sind, allein mit ihrem eigenen Tempo zu gehen als mit den Massen zu laufen. Die Zeit und der Lebensstil haben sich verändert. Heutzutage hat sich die Farbe des individuellen Lebens sowohl in der regionalen Gemeinschaft als auch in der Familie verstärkt. Daher erscheint es mir nicht so, dass die bisherige Denkweise oder Methode in Ordnung ist, alle gleichzeitig laufen zu lassen. Außerdem ist die ganze Gesellschaft von der Strömung des Bildungswettbewerbs geprägt. In diesem Mechanismus werden die Kinder durch die Zwangsvorstellung, „Ich muss laufen!“, erdrückt und werden wider Willen aus der Bahn geworfen. Kann man das nicht als ein Symptom der Schulverweigerung sehen?“ (Sekine, 1997, S.146ff)

Hier wird das hierarchisch strukturierte Schulverwaltungssystem kritisiert. Unter dem Erziehungsministerium an der Spitze werden durch die Erziehungskommission einzelne Schulen unter Druck gesetzt. Der erste Schulleiter ist der Ansicht, dass diese Situation Kontrollen der Schüler durch die Schule strukturell intensiviert. Ihm zufolge verschärfen diese

Kontrollen die verborgenen Machtausübungen der Stärkeren gegen die Schwächeren im Kreis der Schüler, die bei der Schikane eines der typischen Merkmale sind. Er weist darauf hin, dass Schikanen von den Lehrern nicht leicht entdeckt werden können, weil die Opfer die Vorfälle zu verdecken versuchen. Daher plädiert er dafür, dass Schüler sich an Intervention und Prävention engagieren sollten, anstatt, dass die Lehrer strenge Kontrollen in der Schule durchführen

Das hier bemängelte Problem um die Schulorganisation könnte durch die Personalverwaltung bewirkt werden. Die Schulleiter werden durch die Prüfung der Erziehungskommission eingestellt. Die Erziehungskommission hat das Recht auf die Ernennung und Versetzung der Schulleiter. Daher kann es geschehen, dass die Schulleiter eher auf die Erziehungskommission schauen, statt auf die Probleme der Schüler. In der Schilderung ist folgende Aussage eines ehemaligen Schulleiters zu finden: „Die Schule bewegt sich schließlich durch die Anweisung der Erziehungskommission und versucht, den Vorstellungen der Oberen gerecht zu werden.“

Auch die Verslossenheit der Schule wird von dem ehemaligen Schulleiter kritisiert. Die Schule hat eine defensive Atmosphäre, keine Flexibilität und ein nicht klar strukturiertes Verwaltungssystem, so der ehemalige Schulleiter. Ihm zufolge erschweren diese Faktoren eine Öffnung der Schule für die Eltern, die in vielen Punkten zu einer Verbesserung der Umstände beitragen könnte.

Bei der dritten Aussage wird die Schulverweigerung auf die Belastung durch die Leistungskonkurrenz bei Schülern zurückgeführt. Der ehemalige Schulleiter ist der Ansicht, dass Lehrer und Eltern versuchen, das Leben der Kinder ihrer eigenen Einstellung nach zu gestalten, wo Erhöhung der Leistung einen besonderen Stellenwert einnimmt. Er unterstellt, es ergebe sich eine Tendenz, bei der Differenzen im Leistungsvermögen nicht richtig berücksichtigt werden. Er fordert, dass eine Erziehungsmethode, die durch eine individuelle Annäherung an die einzelnen Kinder charakterisiert ist, eingeführt werde, weil die bisherige Erziehungsmethode angesichts der Individualisierung in der modernen Gesellschaft für die heutigen Kinder nicht mehr zweckdienlich ist.

5.7 Justiz

Urteil von einem Regionalgericht der Stadt Iwaki vom 26. 12.1990:

„Falls es in Wirklichkeit voraussehbar ist, dass die Handlung eines Schülers das Leben, den Körper, den Geist sowie das Vermögen eines anderen Schülers Schaden bringt, darf es die Schule nicht missen und muss sich darum bemühen, die Entstehung durch die geeigneten Maßnahmen im Keime zu ersticken.“

„Die Schikanen sind schon ursprünglich grausam und verborgen. Infolgedessen treten sie nicht einfach in Erscheinung. Falls sie in Erscheinung treten, ist es üblich, dass eine mit der Erscheinung nicht vergleichbare ernste Tatsache verborgen ist. Dieser Punkt muss hinlänglich berücksichtigt werden. Allerdings ist es nicht leicht, alle betroffenen Umstände restlos zu erfassen. Zudem ist es beim Mittelschüler denkbar, dass er, falls auch er Opfer ist, seinem Lehrer oder einem Familienmitglied sein Leid klagt. Aus diesen Gründen ist es im gewissen Maße unvermeidlich, dass die Schule von seiner Familie eine solche Klage bzw. Meldung der Tatsache erwartet.“

„In der Verpflichtung der Sicherheitserhaltung in Bezug auf die Schikanen muss die Schule neben dem Fall, dass eine bestimmte Tatsache schon erkannt ist und eine erheblich ernste Schikane aus dieser Tatsache zu vermuten ist, und in dem Fall, dass von einem Schüler oder deren Familie über die konkrete Tatsache ernst geklagt wird, unter der Berücksichtigung der oben genannten Charakteristika der Schikane und ohne Unterschätzung der Tatsache, die geeigneten Maßnahmen treffen.“ (zitiert nach Ichikawa (Hrsg.), 2000, S.84f)

Hier wird auch darauf hingewiesen, dass Schikanen oft versteckt werden. Dass die Schikanentäterschüler ihre Tat freiwillig verraten, ist selten. Die Opferschüler sagen auch oft aus Angst vor Vergeltung oder Ehrgefühl nicht, dass sie schikaniert wurden oder sind. Daher stellt sich die Frage, ab welchem Zeitpunkt die Schule aufgerufen ist, einzuschreiten, um die Sicherheit der Schüler zu gewährleisten.

Laut einem Urteil in Iwaki des Regionalgerichts der Präfektur Fukushima am 26.02.1990 (in diesem Fall hat der Opferschüler Selbstmord begangen) tritt die Sicherheitsverpflichtung ein, wenn schon bestimmte Tatsachen erkannt wurden und dadurch gemutmaßt werden könnte, es lägen erhebliche und ernste Schikanehandlungen vor und außerdem, wenn es ernsthafte Klagen von Schülern oder Familien gegeben hat, die sich auf konkrete diesbezügliche Tatsachen beziehen. Die Schule wird also nicht dann zur gesetzlichen Verantwortung gezogen, wenn die Schikanen erst

durch im Lauf der Ermittlungen bekannt geworden sind, sondern nur wenn über die Schikane geklagt wurde.

Als Maßnahmen, die die Schule gegen Schikanen ergreifen musste, zeigte das Urteil in Iwaki Folgendes:

(1) Ganzheitliche Subsumierung des Sachverhalts durch die Ermittlungen (Anhörung von Beteiligten etc.);

(2) Wenn es eine nicht zu übersehende Schikanesituation gibt,

- Schikane als Problem der Klasse, der Jahrgangsstufe und der ganzen Schule behandeln

- alle Schüler aufrufen, Schikanen aufzuhalten und Lehrer über Schikanen zu berichten

- Opferschüler aufrufen, gegen Schikanen zu kämpfen

- besonders vorsichtig das Handeln der Beteiligten beobachten;

(3) Wenn die Schikane noch andauert,

- Täterschülern und ihren Erziehungsberechtigten die Möglichkeit deutlich zeigen, dass die Schule die Kinderberatungsstelle u.a. unterrichten kann

- Suspendierung vom Schulbesuch untersuchen;

(4) Wenn die Schikane weiter andauert, erhebliche geistig-körperliche Störungen bei Opferschülern vorausgesehen werden und die Vertiefung der Verwahrlosung bei Täterschülern nicht zu verantworten sind,

- bei der Polizei, dem Familiengericht oder sonstigen juristischen Institutionen anmelden

- die Maßnahmen dieser Institutionen bei den Täterschülern durchführen lassen (zitiert nach Kubota, 1997, S.249).

Dieses Urteil wird in Japan als Kriterium der Schikanenmaßnahmen angesehen (vgl. Ichikawa, 2000, S.75). Die Schule wird also aufgefordert, angemessene und grundlegende Maßnahmen gegen Schikanen zu ergreifen, falls sie Hinweise darauf hat.

Zu erwähnen ist die gesetzliche Verantwortung der Opferschüler und deren Erziehungsberechtigten. Das Regionalgericht in Iwaki spricht folgendes Urteil: Da Schikanen im wesentlichen verborgen seien, seien sie nicht immer leicht seitens der Schule wahrzunehmen, ohne dass der schikanierte Opferschüler diese meldet. Wahrscheinlicher sei, dass solche Klagen in der Familie geäußert werden, wo dem Kind geistig am besten

Ruhe gegeben wird. Außerdem könne man die Situation des Schülers, der wegen der Schikane sowohl geistig als auch körperlich verletzt ist und leidet, besser in der Familie wahrnehmen, wo man mit Liebe mit ihm umgeht, im Gegensatz zur Schule, die lediglich kollektiv sei (zitiert nach Kubota, 1997, S.251). Das Urteil sieht die Verantwortung der Familie für schwerwiegend an.

Außerdem weist das Urteil in Iwaki darauf hin, dass zu erwarten sei, dass der Opferschüler vor seiner Familie oder seinem Freund die Tatsache der Schikane zugibt, oder dass zu einer bestimmten Handlung greift (zum Beispiel verweigert, in die Schule zu gehen). Der Opferschüler sollte aber zumindest eine Teilverantwortung an seinem Selbstmord tragen, weil er schließlich frei gewählt habe (zitiert nach Kubota, 1997, S.251).

Aus diesen Gründen räumte das Gericht in Iwaki bei der Berechnung des Entschädigungsbetrags die 70-prozentige Verantwortung dem Schüler und seinen Erziehungsberechtigten ein (zitiert nach Mukoda, 1997, S.111f).

Im Prozess wird nach den vorliegenden Gesetzen geurteilt. Es ist nicht ausgeschlossen, dass dieses Urteil im Iwaki unter dem pädagogischen Aspekt kritisiert werden könnte. Auf der Seite der Schule wäre es problematisch, wenn Lehrkräfte wegen der rechtlichen Forderung auf gründliche Gegenmaßnahmen versuchen, aktive Beteiligungen an der Konfliktlösung bei Schülern zu vermeiden, um keine Verantwortung zu übernehmen. Nach dem Urteil gab die Erziehungskommission der Präfektur Fukushima vor Pressen einen Kommentar bekannt, dass Lehrer sich nicht zurückschrecken sollten (vgl. Mukoda, 1997, S.113)

Auf der Seite der Eltern wäre es aber oft schwierig zu wissen, was in der Schule passiert, zumal Kinder fast den ganzen Tag in der Schule verbringen. Wie im Bezug auf die Aussagen der Eltern der Gewaltopfer gesehen, wird darauf hingewiesen, dass Schulen und Erziehungskommissionen im Prozess von Selbstmord des Opfers die Tatsache leugnen, dass es in der betroffenen Schule Schikanehandlungen von Schülern gab. Auch im Fall von Iwaki behauptete die Schule, dass es in der Schule keine Schikanefälle bestanden. K. Aoki, Professor der Universität Kochi, weist darauf hin, dass Kläger in Prozessen von Schikanefällen nicht einfach Entschädigungsgeld fordern, sondern sie

versuchen derartig eine Verpflichtung zur Kooperation und zu einer Klärung der Sachverhältnisse, Zugänglichmachung der Dokumentationen, aufrichtige Beileidsbekundigungen oder eine Verpflichtung der Institutionen zur Verbesserung zu erreichen (vgl. Aoki, 2000, S. 37).

5.8 Zusammenfassung

(1) Wahrgenommene Ursachen für Gewaltbereitschaft von Schülern

Das Spektrum der Aussagen macht deutlich, dass von den Betroffenen im erweiterten Kreis sehr verschiedene Ursachen für die gewalttätigen Handlungen der japanischen Schüler genannt werden. Für die erwähnten Gründe zur Gewaltbereitschaft der Schüler zählen Leistungsdruck, Autoritätsverlust der Lehrer, harte problematische Behandlung durch die Lehrer, Intensivierung der Kontrollen durch die Schule, Unterdrückung individueller Entfaltung durch die Eltern, Abbrechen der Kommunikationen in der Familie, fehlende Förderung von Selbstdisziplin bei der Kindererziehung durch die Abwesenheit der Väter, Entwicklungsprobleme in der sprachlichen Ausdruckskompetenz, Anerkennungsbedürftigkeit mangels Selbstvertrauens, Kontaktmangel zwischen den Kindern, Anpassungsdruck durch die Betonung der Gleichheit sowie Tendenz der Gewaltakzeptanz in der Gesellschaft.

(2) Generelle Aussagen über Schüलगewalt

1. Der Leistungsdruck wird generell als eine der Ursachen für Gewaltbereitschaft der Schüler im Kontext vom Konkurrenzbewusstsein angesprochen. Das Konkurrenzbewusstsein rund um die Leistungen wird von den Betroffenen als Auslöser von Neid und Feindseligkeit unter den Schülern, insbesondere innerhalb der Klasse, angesehen.

2. Die zweite auffällige Tendenz ist, dass der Anpassungsdruck durch die Akzentuierung der Gleichheit im Zusammenhang mit den Gruppierungen der Schüler gesehen wird. Die Psychodynamik innerhalb der Gruppe geht mit der Ausübung eines kollektiven Drucks einher, bei der von den Mitgliedern eine strikte Anpassung an Gruppennormen verlangt wird. Die Opfer werden durch ihr negatives oder positives ungewöhnliches Merkmal

als „anders“ stigmatisiert. Eine Abweichung von den Gruppennormen hat Sanktionen zur Folge. Als eine der typischen Erscheinungsformen dieser Sanktionen wird häufig die Ausgrenzung aus der Gruppe genannt.

Dieser kollektive Anpassungsdruck gegenüber den Andersartigen wird als eine charakteristische Tendenz der japanischen Gesellschaft zur Exklusivität angesehen, die eine Heterogenität der Einstellungen sowie eine Entfaltung der Individualität zu unterdrücken versucht.

3. Es ist in der Beziehungskonstellation der Schüler zu erkennen, dass die gewalttätigen Handlungen vielfach in einer strukturierten Dynamik innerhalb der Gruppe oder Klasse systematisch ausgeübt werden. Die Täter werden von anderen Tätern zur Beteiligung an Schikanen gezwungen. Sie unterdrücken einen Widerstand seitens der Opfer durch Gewalt oder deren Androhung. Es wird versucht, für die Außenstehenden die Taten undurchsichtig und nicht nachvollziehbar erscheinen zu lassen. Die Täter verschleiern ihre Handlungen, in dem sie ihre Taten als Spiel vortäuschen. Bei der Belästigung werden physisch nicht sichtbare Methoden angewandt, durch die eine eindeutige Erkenntnis der Taten als Gewalt verhindert wird und eine Anonymität der Täter gestaltet werden kann. Die Zuschauer werden in die Situation versetzt, dass eine Verhinderung der gewalttätigen Taten im Voraus für sie als Risiko angesehen wird. Außerdem schaffen die Zuschauer zur Stabilisierung des Rahmens für die gewalttätigen Handlungen dadurch einen positiven Hintergrund, dass sie auf die Konfliktlage innerhalb der Gruppe keine negative Gegenwirkung ausüben. Die Komplexität der strukturierten Situation erschwert den Schülern ein Herauskommen aus der Opferrolle, und die Kanalisierung der Randbedingungen führt zu einer Verlängerung oder Zuspitzung der gewalttätigen Handlungen⁹.

4. Es ist in dieser strukturierten Situation zu beobachten, dass die Opferschüler es oft nicht wagen, Erwachsene um Beistand zu bitten. Gründe für diese Haltung sind unter anderem Angst vor Rache, Geduld als Strategie, Ehrgefühl, Internalisierung von Vorwürfen, Versperrung des kommunikativen Wegs zu Erwachsenen oder Rücksicht auf ein Besorgt-

⁹ Morita zeigt ein Modell der Struktur bei Schikanen auf, das aus Opfern, Tätern, Agitatoren und Zuschauern besteht. (vgl. Morita/Shimizu, 1994)

Sein der Eltern. Daneben ist auch eine in der Pubertät spezifische Gefühlslage zu erkennen, die mit der Tendenz der Solidarität durch die Gruppierung der Gleichaltrigen zum Erwerb der Eigenständigkeit im Sinne von Bewältigung der Entwicklungsaufgabe zusammenhängt. Diese Haltung der Opferschüler kann von den Täterschülern zur Verschleierung der Gewaltausübungen ausgenutzt werden und zu einer Erschwerung der Erkennung der gewalttätigen Taten aus der Sicht der Erwachsenen führen, was wiederum eine Intensivierung oder Verfestigung der gewalttätigen Handlungen verursachen kann.

5. Bei der Vorgehensweise gegen Gewaltanwendung gibt es berechtigte Kritik gegenüber den Lehrkräften, die nicht kompetent mit den gewalttätigen Handlungen von Schülern umgehen. Die Kritik bezieht sich darauf, dass die schwierige Situation der Opfer nicht ernst genommen wird, und dass ohne Berücksichtigung der Komplexität der strukturierten Problemlage die Vorfälle behandelt werden. Diese Einstellung und Vorgehensweise können eine Verlängerung oder Eskalation der Problemsituation begünstigen und so die Belastungen bei Opferschülern weiter erschweren.

6. Es lässt sich erkennen, dass darüber hinaus eine Verschlossenheit der Schule gegenüber den Problemen der Schüler für diffizil angesehen wird. Dabei sind eine Vertuschung der Vorkommnisse bei Gewaltfällen durch die Schule oder eine Tendenz der Schule zu einer Isolation der Täterschüler zu erwähnen. Zu diesen Verhältnissen der Schule besteht das Anliegen seitens der Eltern darin, dass Problemlösungen in einer kooperativen Zusammenarbeit von Schule und Eltern durchgeführt werden.

7. Demgegenüber wird seitens der Lehrkräfte darauf hingewiesen, dass gewalttätige Handlungen von der Lehrerschaft nicht leicht ausfindig zu machen sind. Argumentiert wird ihre Haltung ferner dadurch, dass Zeitmangel wegen der Überforderung in der Beschäftigung ein konstruktives Vorgehen gegenüber Vorkommnissen verhindert und effektive Gegenmaßnahmen der Schülergewalt nicht zu finden sind. Außerdem wird darüber berichtet, dass Lehrer auf Grund von Vereinsamung im Kollegium bei der Kooperation Schwierigkeiten haben,

und dass die Lösung der Problemlage durch diese Situation noch erschwert wird. Das verdeutlicht die Notwendigkeit einer kooperativen Zusammenarbeit unter den Lehrkräften zur Überwindung der Gewaltprobleme in der Schule und einer Verbesserung des Arbeitsklimas innerhalb der Lehrerschaft.

8. Daneben wird sowohl von Opferschülern als auch von Täterschülern über eine fehlende ernste Wahrnehmung der Hilfsbedürftigkeit bei den Eltern gesprochen. Es gibt Eltern, die eine Bitte um Beistand der Opferschüler ignorieren, den Opferschülern Vorwürfe machen, an ihrer Situation selbst verantwortlich zu sein, oder ihnen empfehlen, sich gegen die Täter zur Wehr zu setzen, was die Opferschüler in eine Ausweglosigkeit, Einsamkeit oder Verlassenheit hinein gleiten lässt.

(3) Wahrgenommene Ursachen für Schulverweigerung

Richtet man das Augenmerk auf die Problematik der Schulverweigerung, lässt sich wiederum ein Facettenreichtum im Hinblick auf die Ursachen erkennen. Genannt werden aus der Perspektive der Betroffenen im erweiterten Kreis unter anderem Leistungsdruck, Versagen beim schulischen Lernen, gewalttätige Handlungen der Mitschüler, Kontrolle durch die Schule, Schwierigkeiten in der Freundschaft, Scheitern der Anerkennung, harte problematische Behandlung durch die Lehrer, schulische Kultur, Konflikte in der Familie, Erschöpfung, Probleme bei der Kindeserziehung durch die Eltern sowie in der persönlichen Entwicklung. Hier lässt sich in vielen Punkten eine Überlappung mit den Ursachen für Gewaltbereitschaft bei Schülern finden.

(4) Generelle Aussagen über Schulverweigerung

1. Es ist zu bemerken, dass schulische Kultur als eine der Ursachen für die Schulverweigerung im Zusammenhang mit dem Anpassungsdruck durch die Hervorhebung der Gleichheit genannt wird. Die Schule wird von Schülern als eine institutionelle Existenz angesehen, die den Verlust ihrer Individualität bedroht. Außerdem wird die Schule im Kontext der Gruppierung der Schüler als eine Institution angesehen, die diesen Anpassungsdruck selbst produziert.

2. Die Äußerungen der Schüler verdeutlichen, dass die Schulverweigerung für sie keine Befreiung bedeutet. Die Schulverweigerung ist vielmehr ein qualvoller Weg, der Suizidgedanken hervorrufen kann. „Ich möchte zur Schule gehen, aber ich kann nicht gehen“, so die Schulverweigerer. Sie leiden zutiefst unter Minderwertigkeitsgefühlen und leben in Angst vor der Zukunft. Im Hintergrund dieser psychischen Lage ist von Bedeutung, dass die Schule im Leben der Kinder und Jugendlichen dominant ist. Über 95% der Mittelschulabsolventen besuchen in Japan die Oberschulen. Außerdem ist das Leben der Kinder und Jugendlichen auf Grund der innerschulischen Klubaktivitäten nach den Unterrichtsstunden sowie außerschulischer Nachhilfe oder Vorbereitungskurse auf die Aufnahmeprüfung der weiterführenden Schule stark durch die schulischen Einflüsse geprägt. Unter dieser Dominanz der schulischen Prägung im Leben der Heranwachsenden und einer damit verbundenen Vorherrschaft der schulisch zentralisierten Wertorientierung kommen die betroffenen Schüler zur Erkenntnis, dass „Nicht zur Schule zu gehen“ oder der Oberschulabbruch „abnormal“ sind. Die Schulverweigerer bilden eine Minderheit in der Bildungsgesellschaft. Ein Versagen in der Schullaufbahn kann eine Niederlage oder ein „gescheitertes Leben“ bedeuten.

Unter diesem Aspekt ist es zu erkennen, dass die Schule als soziale Institution und deren Attributen kritisiert werden, falls die Schulverweigerer eine Rechtfertigung ihrer Handlung suchen oder die Eltern auf der Suche nach einem Sündenbock für die Ursachen des Fernbleibens von der Schule bei ihrem Kind sind, während die Lehrkräfte im Kontrast dazu tendenziell bei den Eltern Probleme in der Kindeserziehung sehen.

3. Die Aussagen der Betroffenen stellen dar, dass ungünstige Reaktionen der Lehrkräfte sowie Eltern zu einer Zuspitzung oder Verfestigung der Problemlage bei der Schulverweigerung führen können. Die Eltern versuchen aus Panik oder auf Grund von Angst vor der Zukunft ihres Kindes, das Kind zwangsweise zur Schule gehen zu lassen. „Komm zur Schule“, so setzen auch die Lehrer auf diese Weise die Schulverweigerer unter Druck. Auch wenn die Erwachsenen eine Schulverweigerung

ausdrücklich akzeptieren, spüren die Kinder jedoch eine unausgesprochene Erwartung von Eltern und Lehrern, die Schule weiter zu besuchen. Diese Haltung der Erwachsenen können insbesondere eine Einschließung der Schulverweigerer zu Hause, Eltern-Kind-Konflikte oder Gewalt in der Familie durch Schulverweigerer hervorrufen. Es lässt sich dadurch eine Relevanz der Berücksichtigung der anfänglichen psychischen Situation bei der Vorgehensweise der Schulverweigerung erkennen.

4. Die ehemaligen Schulverweigerer und Eltern äußern, dass sie durch die Überwindung der Schulverweigerung ein neues positives Verhältnis in der Familie erhalten haben. Teleologisch interpretiert kann das bedeuten, dass das Kind durch die Schulverweigerung eine problematische Situation der Psychodynamik in der Familie signalisiert hat, und dass die Familie im Prozess der Verarbeitung der Schulverweigerung eine neue Beziehungskonstellation der Mitglieder erhalten hat, die sozusagen als demokratisch bezeichnet werden kann. Nach Erikson lässt sich psychosoziale Krisen als Impulse für Entwicklung verstehen. (vgl. Erikson, 1989).

5. Ehemalige Schulverweigerer geben an, dass sie die Kompetenz im Zusammenleben mit Andern und eine gewisse Selbstbehauptung dadurch erworben haben. Daher lässt sich annehmen, dass die Schulverweigerung bei Kindern und Jugendlichen als eine Phase im Bewältigungsprozess ihrer Entwicklungsaufgabe angesehen werden kann. Falls die Überwindung der Schulverweigerung gelungen ist, erlernen die Schulverweigerer dadurch eine neue Balancierung zwischen dem eigenen Ich und der Umwelt.

(5) Vergleichende Aussagen Schülergewalt und Schulverweigerung

1. Betrachtet man Gemeinsamkeiten in den beiden dargelegten Thematiken, fällt es erstens auf, dass der Anpassungsdruck durch die Akzentuierung der Gleichheit im Zusammenhang mit den Gruppierungen der Schüler als eine der Ursachen für Gewaltbereitschaft der Schüler und auch Schulverweigerung angesehen wird. Dieser kollektive Anpassungsdruck gegenüber den Andersartigen wird auch als eines der

Charakteristika der japanischen Gesellschaft erwähnt, der zu einer Repression der Heterogenität der Einstellungen sowie der Entfaltung der Individualität führt. Die Schule wird im Kontext der Kontrolle durch die Schule als eine diesen Anpassungsdruck produzierende Institution angesehen.

2. Die zweite Gemeinsamkeit ist, dass Leistungsdruck neben dem Anpassungsdruck in den Aussagen der Betroffenen auch als eine der Ursachen der beiden Phänomene erwähnt wird. Der Leistungsdruck wird dabei in der Verbindung mit einer Konkurrenzsituation unter den Schülern angesprochen.

3. Eine weitere Gemeinsamkeit ist Stress bei Schülern in der Schule oder Familie. Es ist zu beobachten, dass Gewalt oder Schulverweigerung dadurch ausgelöst werden können, wenn der Stress eine gewisse Grenze bei den Schülern überschreitet. Die Größe der Belastbarkeit kann individuell unterschiedlich sein. Es kann den Fall geben, dass der Auslöser definitiv auf einen Faktor zurückführbar ist, oder dass die Bündelung mehrerer Faktoren zur Gewalt oder Schulverweigerung führen. Dies lässt sich auch so interpretieren, dass Stress durch die Verdrängung in Form von Gewalt kompensiert wird bzw. zur Verweigerung der Schule als eine Art Selbstschutz erklärt werden kann.

4. Zu bemerken ist viertens, dass die Eltern der gewaltbereiten Schüler und auch der Schulverweigerer sich oft für die Art ihrer Erziehung des Kindes schuldig fühlen und dadurch in der Erziehung unsicher geworden sind. Diese Gefühlslage erfordert von den Eltern oftmals eine Verarbeitung eigener Traumata in ihrer Kindheit oder von Problemen in der Familie. Diese Verarbeitung seitens der Eltern kann zur Bewältigung der Problemsituation des Kindes hilfreich beitragen. Die Aussagen legen allerdings dar, dass Vorwürfe gegenüber den Eltern eher kontraproduktiv sind und die Problemlage verkomplizieren können. Das deutet darauf an, dass eine Förderung durch die Schule oder Facheinrichtungen unter der Voraussetzung der Bereitschaft der kooperativen Zusammenarbeit erforderlich ist.

Insgesamt richtet sich der Focus der Kritiken von den Betroffenen im erweiterten Kreis auf die Institution Schule. Angesichts der heutigen Situation, in der vielfältige Probleme rund um die Schule zunehmen, sind kooperative Zusammenarbeiten sowie Informationsaustausch von Schule, Schülern und Eltern zur Verbesserung der Umstände unentbehrlich. Jedoch wird auf eine defensive Atmosphäre und ein Vermissten von Flexibilität als Probleme der Schule hingewiesen, die durch das zentralisierte Verwaltungssystem noch verstärkt werden. Es ist daher zu hoffen, dass in Japan das Recht der Beteiligung der Schüler und Eltern an der Schulerziehung zur Öffnung der Schule gesetzlich eindeutig verankert wird. Vor allem sollte eine Transparenz der Informationen für die Eltern als Grundlage auf ein Engagement gewährleistet werden. Das Erfordernis der gesetzlichen Verankerung des Elternrechts bekräftigt die Betrachtung des Urteils in Iwaki.

5.9 Vergleich Japan - Deutschland

Die Wahrnehmung von Gewalt in der Schule sowie Schulverweigerung aus der Sicht der Betroffenen im erweiterten Kreis wird im Folgenden im Blick auf den Vergleich Japan-Deutschland untersucht. Zu behandeln ist zunächst die Thematik Gewaltanwendung von Schülern unter anderem im Blick auf Ursachen, Reaktionen und Struktur der Gewaltausübung. Im Anschluss daran befasst sich der weitere Teil mit der Schulverweigerung im Hinblick auf die Anlässe, Gründe und Reaktionen. Darüber hinaus werden Differenzen und Analogie in der Wahrnehmung von Betroffenen jeweils im deutsch-japanischen Vergleich betrachtet.

5.9.1 Ursachen für Gewaltbereitschaft

Was sind in Deutschland aus der Perspektive der Betroffenen im erweiterten Kreis die Ursachen für Gewaltbereitschaft der Schüler? Zunächst wird auf diese Frage durch die Betrachtung der Umfragen bei Schülern, Lehrern, Schulleitern und Eltern eingegangen.

In Bochum stellten Schwind u.a. Erhebungen über das Gewaltproblem in der Schule an, wobei den Schülern von den Forschern eine Liste möglicher Gründe für Gewalt in der Schule vorgelegt wurden. Danach schätzen die befragten Schüler häufig „Suche nach Anerkennung“, „Ärger oder Kummer zu Hause“, „Feindseligkeit gegen Ausländer“, „Freude an der Gewalt“ und „Ärger/Streit in der Schule“ als die Ursachen für Gewalt in der Schule ein. Daneben werden auch „Alkohol und Drogen“, „Einfluss von Fernsehen und Video“, „Angeberei“, „fehlende Freizeitmöglichkeiten“, „Leistungsdruck in der Schule/Überforderung“, „Minderwertigkeitsgefühle“ und „Langweile“ genannt (vgl. WEISSER RING (Hrsg.), 1997, S.177).

In der Untersuchung an Kölner Schulen von Mölleken und Steinke-Schmickler wird aus der Perspektive der Schüler in freier Formulierung Folgendes als Motiv der Gewalt angesehen: „Angeberei von anderen“ (20%), „Familienprobleme“ (12,1%), „Spaß oder Langweile“ (11,6%), „Ausländerhass“ (10,9%), „zu viel TV/Video“ (5,8%), „Geldnot“ (5,0%), „Drogen oder Alkohol“ (2,4%). (vgl. Mölleken/Steinke-Schmickler, 1995, S.63)

Wie werden aus der Sicht der deutschen Lehrer die Ursachen eingeschätzt? In der Bochumer Untersuchung sehen die Lehrer häufig „Einfluss der Massenmedien“, „Berufstätigkeit beider Eltern“, „Arbeitslosigkeit oder ungünstige finanzielle Ausstattung der Familien“ und „Verlust von Ethik/Wertwandel“ als Gründe an (vgl. WEISSER RING (Hrsg.), 1997, S.138f).

Diese Einschätzungen korrespondieren weitgehend mit den Angaben der Schulleiter in der Bochumer Untersuchung. Von den Schulleitern werden außerdem „emotional Kälte in Eltern-Kind Beziehung“ sowie „Resignation/Desinteresse der Eltern“ häufig mit Gewalt in Verbindung gebracht (vgl. WEISSER RING (Hrsg.), 1997, S.116). Schwind u.a. kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrer und Schulleiter tendenziell häufiger im außerschulischen Bereich die Ursachen für gewalttätige Schülerverhalten annehmen als innerhalb der Schule (vgl. WEISSER RING (Hrsg.), 1997, S.139). Diese Tendenz der Einschätzungen seitens

der Schule stimmen auch mit den Ergebnissen der Untersuchung an Kölner Schulen überein (vgl. Mölleken/Steinke-Schmickler, 1995, S.75f). Richtet man den Blick auf die Auffassungen der Eltern, zeigt die Bochumer Untersuchung, dass auch die Eltern unter anderem Probleme in der Familie als Gründe für Gewalt in der Schule einschätzen, wie Lehrkräfte und Schulleiter. Gleichzeitig stellen H.-D. Schwind et al. fest, dass mehr Eltern als Lehrer oder Schulleiter schulische Bedingungen als Ursachen ansehen (vgl. WEISSER RING (Hrsg.), 1997, S.207).

Im Überblick kann man sagen, dass in Deutschland die gewalttätigen Handlungen von Schülern aus der Sicht der Betroffenen im erweiterten Kreis auf Aspekte des Elternhauses, der Medieneinflüsse, schulinterner Gründe sowie auf soziale Probleme zurückgeführt werden. In den japanischen Aussagen dieser Arbeit ist zwar der Aspekt der Medien nicht zu beobachten, aber in japanischen Umfragen finden auch die Einflüsse der Medien Erwähnung (vgl. Naikakufu (Amt für Kabinett), 1998). Es lässt sich daher feststellen, dass die Perspektive der Ursachen für die Bereitschaft der Gewalt von Schülern aus der Sicht der Betroffenen in den beiden Ländern weitgehend übereinstimmt.

Allerdings gibt es einige Faktoren, die in Japan nicht zu finden sind. Dazu zählen unter anderem Fremdenfeindlichkeit und Mangel an Freizeitmöglichkeiten als Ursachen für gewalttätiges Schülerverhalten. Eine Schülerbefragung an Bremer Schulen von Leithäuser und Meng kommt zu dem Ergebnis, dass es in einem nicht zu übersehenden Anteil alteingesessene deutsche Schüler gibt, die ein gestörtes Verhältnis zu Migranten äußern (vgl. Leithäuser/Meng, 2003, S.28).

Die Schülerinterviews von Würtz u.a. stellen dar, dass die Tendenzen der Ausländerfeindlichkeit vor allem bei Schülern an Sonder- und Hauptschulen am häufigsten zu beobachten sind. In der Untersuchung äußern diese Schüler Furcht vor der Zunahme von Kriminalität und der Konkurrenz um Arbeit, Wohnungen und Sozialleistungen durch Ausländer und Aussiedler. Die Ausländerfeindlichkeit lässt sich nach Würtz u.a. vermehrt in Regionen mit ökonomischen Problemen und hoher Erwerbslosigkeit beobachten (vgl. Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.110).

In Deutschland wird die Tendenz der Ausländerfeindlichkeit nicht nur zwischen den Deutschen und Jugendlichen mit der Migrantenherkunft, sondern auch innerhalb der jugendlichen Migranten wahrgenommen. Leithäuser und Meng weisen darauf hin,

„Häufig werden Konfliktpotenziale in den Kontext interethnischer Spannungen und ethnischer Zuschreibungen gestellt. Erklärungsmuster, die das Gewaltproblem als „Ausländerproblem“ deuten und in diesem Zusammenhang den Migranten eine autoritär-patriarchalische Erziehung, damit einhergehende Ambivalenzerfahrungen, Diskriminierungserfahrungen oder ethnische Selbstabschottungen zuschreiben, haben seit Jahren Konjunktur.“ (Leithäuser/Meng, 2003, S.28).

In Japan wird auch über Auseinandersetzungen zwischen japanischen Heranwachsenden und Jugendlichen ausländischer Herkunft, insbesondere koreanischer Abstammung, berichtet. Jedoch ist in Japan der Anteil der Ausländer im Vergleich zu Deutschland wesentlich geringer. Daher wird in Japan dieses Problem nur selten im Kontext von Schülergewalt thematisiert.

In der Problematik von Freizeitmöglichkeiten im außerschulischen Bereich wird in Deutschland von hoher Gewaltbereitschaft durch Freizeitcliquen gesprochen. Die in der Untersuchung von Würtz u.a. interviewten Lehrer und Schüler weisen darauf hin, dass die Gewaltbereitschaft bei diesen Gruppen durch Alkoholkonsum sowie Drogenmissbrauch begünstigt wird. Charakteristisch für diese Freizeitcliquen sind nach den Interviews Männlichkeitsideale und gruppenspezifische Prozesse durch Gruppendruck, Gruppenkonformität, Geltung und Ansehen in der Gruppe sowie Solidaritätsversprechen (vgl. Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.120).

Die Untersuchung von Würtz u.a. stellt fest, dass Lehrer und Schüler davon ausgehen, dass Jugendliche aufgrund von Langeweile und fehlenden Freizeitangeboten zu Vandalismus und anderen Formen von Gewalt neigen. Würtz u.a. zufolge wird der Mangel an

Freizeitmöglichkeiten vor allem von Jugendlichen und Lehrkräften in den neuen Bundesländern als problematisch angesehen. In Ostdeutschland wurden nach der Wiedervereinigung zahlreiche Freizeiteinrichtungen geschlossen oder kommerziellen Zwecken zugeführt. Darüber hinaus haben die Jugendlichen, die oft kein Geld besitzen, nach der Schule keine Betätigungsmöglichkeiten. Die interviewten Lehrer sind der Auffassung, dass diese Situation ein Desinteresse und eine geringe Beteiligung in der Schule hervorruft und die Entstehung von Frustrationen begünstigt (vgl. Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.118).

Die Aussagen von Schülern und Lehrern in der Untersuchung von Würtz u.a. stellen dar, dass Gewalt innerhalb der Schule durch die Kontrolle und Intervention der Lehrkräfte Grenzen gesetzt werden, während die Schüler außerhalb der Schule in gewalttätigen Situationen oft schutzlos Gewaltaktivitäten ausgeliefert sind (vgl. Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.102).

Wie im Kapitel 3 gesehen, sind in Japan Gewalthandlungen und gewaltbereite Cliques auch im außerschulischen Bereich zu beobachten. Allerdings wird es nicht in Verbindung mit den Freizeitmöglichkeiten diskutiert. Das könnte daran liegen, dass die meisten japanischen Schüler den ganzen Tag in der Schule betreut werden, wobei sie nach den Unterrichtsstunden an Klubaktivitäten der Schule bis zum Abend teilnehmen.

Eine weitere Differenz zwischen Japan und Deutschland in der Wahrnehmung der Ursacheneinschätzung durch die Betroffenen besteht in der Problematik Leistungsdruck. Der Leistungsdruck wird sowohl in Deutschland und auch in Japan als eine der Ursachen für Gewaltbereitschaft bei den Schülern genannt. Jedoch hat diese Problematik unterschiedliche Ausprägungen.

In Japan geht es in der Thematik des Leistungsdrucks weniger um faktische individuelle Leistungen, die durch das Abschlusszeugnis der Schule oder die Qualifizierung mit einem Diplom nachgewiesen werden, was in Deutschland der Fall ist, sondern quasi um eine Prestigeangelegenheit, die im Vergleich mit anderen Schülern relativ

eingestuft wird und durch die Rangordnung der weiterführenden Schulen und Universitäten charakterisiert ist.

Die Zulassungsprüfung an Oberschulen, die in eine Rangordnung eingegliedert sind wird in Japan in einer zentralisierten Form einheitlich durch die Präfektur durchgeführt. Da in Japan keine Klassenwiederholung besteht, nehmen im Blick auf eine sehr hohe Quote des Oberschulbesuchs fast alle Jugendlichen in einem Jahrgang gleichzeitig an der Zulassungsprüfung teil, was auf eine breite Masse psychische Auswirkungen hat. Die Prüfung besteht aus akademischen und abstrakten Fächern. Die Berufsausbildung wird in Japan nach dem Schulabschluss direkt am Arbeitsplatz durchgeführt. Das Gewicht des schulischen Lernens und der Aufnahmeprüfung wird daher auf nicht berufsorientierte Fächer gelegt. Diese Faktoren begünstigen in Japan die Entstehung von Leistungsdruck und einer Atmosphäre der gegenseitigen Konkurrenz rund um die schulische Lernleistung unter den Heranwachsenden.

In Deutschland dagegen vollziehen sich die Klassenwiederholung und Versetzung zu den weiterführenden Schulen nicht im relativen Vergleich unter den Schülern, sondern durch das Erreichen eines Leistungsniveaus anhand der bestimmten Kriterien. Ob man den erforderlichen Leistungsstand für die akademischen und abstrakten Fächer erreicht, wird im deutschen Schulsystem allmählich selektiert. Zudem hat die Handwerkerschaft in Deutschland traditionell ein hohes Ansehen. Diese Sonderstellung wird durch das Meistersystem hervorgehoben (vgl. Nishio, 1997, S.250 – 256). Der Titel des Handwerksmeisters ist gesetzlich geschützt und als großer Befähigungsnachweis anerkannt. Vermutlich führen diese Faktoren in Deutschland zu einer unterschiedlichen Situation des Leistungsdrucks gegenüber Japan.

5.9.2 Reaktionen auf gewalttätige Handlungen

Die Aussagen der Betroffenen in Japan verdeutlichen, dass es Lehrkräfte gibt, die nicht kompetent mit den gewalttätigen Handlungen von Schülern umgehen. Diese Situation ist auch an deutschen Schulen zu beobachten. Gründe für die Situation werden in Deutschland wie in Japan vor allem

auf schulische Probleme zurückgeführt. Dieter Krowatschek, Schulpsychologe und Klassenlehrer, und Gita Krowatschek, Kinderpsychologin, weisen auf Wegsehen bei gewalttätigen Handlungen, zu autoritäres Durchgreifen oder Mitmachen der Lehrer bei gewalttätigen Auseinandersetzungen als ungünstige Reaktionen der Lehrkräfte hin (vgl. D. Krowatschek/G. Krowatschek, 2001, S.14). Die Untersuchung von Würtz u.a. stellt folgende Probleme im Umgang mit den gewalttätigen Handlungen von Schülern auf der Seite der Lehrkräfte fest: „die mangelnde Gradlinigkeit in den Entscheidungen“, „die geringen Absprachen im Lehrerkollegium“, „Kommunikationsdefizite unter den Lehrern“, „geringe Offenheit und Ängste, über Probleme oder Problemschüler zu reden, Erfahrungen auszutauschen oder gar Fehler zu bekennen“, und „Inkonsequenzen in der Sanktionierung“ (Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.101). In der Untersuchung von Würtz u.a. und den anderen Literaturen wird übereinstimmend darauf hingewiesen, dass diese Reaktionen und Missstände zu einer Erschwerung der Problembewältigung oder Verlängerung sowie Verschlechterung der Problemlage führen können (vgl. Dambach, 1998, S.61; Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.101; D. Krowatschek/G. Krowatschek, 2001, S.14).

Als Ursachen für diese Reaktionen und Missstände sehen die Lehrkräfte strukturelle Bedingungen der Schule, insbesondere fehlende entsprechende Ausbildung der Lehrer, Zeitdruck oder Personalmangel an. (vgl. Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.101). Zudem stellt die Untersuchung von Würtz fest, dass es Lehrer gibt, die ihre Aufgabe nicht in der „sozialen Arbeit“ mit den gewaltbereiten Schülern sehen. Nach Würtz wird diese Auffassung vor allem von Lehrern der Gymnasien vertreten (vgl. Würtz/Hamm/Willens/Eckert, 1996, S.101). Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Schulen in Deutschland überwiegend Halbtagschulen sind, und dass die Lehrer damit tendenziell ihre Hauptaufgabe in der Wissensvermittlung sehen, während in Japan die Lehrer auch nach den Unterrichtsstunden durch Unterstützung der Schülerschaft und Anleitung der Klubaktivitäten u.a. Betreuung der Schüler übernehmen.

Neben den Lehrkräften werden die problematischen Reaktionen der Eltern auf die Opferschüler bei den gewalttätigen Handlungen auch in Deutschland erwähnt, die, wie gesehen, auch in Japan zu beobachten sind. Nach D. Krowatschek und G. Krowatschek sind Aufforderung zur Selbstverteidigung, Rückschlüsse der Ursachen auf das Kind selbst, Hinweise auf Ignorieren der Gewalthandlung, Erdulden sowie Zurückschlagen als häufige ungünstige Reaktionen der Eltern zu beobachten (vgl. D. Krowatschek/G. Krowatschek, 2001, S.16).

Karl E. Dambach, Studiendirektor an der Werner-Heisenbergschule in Rüsselsheim, nennt folgende ungünstige Reaktionen der Eltern gegenüber ihren Kindern auf gewalttätige Handlungen von Mitschülern:

„Ein Scherz!“

„Mein Gott, bist du empfindlich! Das ist doch nichts Schlimmes!“

„Dann verhalte dich doch auch anders!“

„Lass dir nichts gefallen!“

„Zeig’ denen, wer du bist!“

„Geh’ diesen primitiven Mitschülern aus dem Weg!“

„Sofort dem Lehrer melden.“ (Dambach, 1998, S.28f)

Es wird besagt, dass diese Reaktionen der Eltern wenig behilflich sind und zu einer weiteren Verletzung der bereits geschädigten psychischen Situation bei Opferschülern führen können (vgl. D. Krowatschek, G. Krowatschek, 2001, S.16).

Dambach schreibt,

„Das ständige Unverständnis zu Hause, das Gefühl, mit seinen Sorgen und Ängsten nicht angenommen zu werden, kann dazu führen, dass der Schüler sich auch in diesem Raum, der ihm bisher Schutz gab, nicht mehr geborgen fühlt und dadurch seine Situation nochmals schlimmer wird.“ (Dambach, 1998, S.29)

5.9.3 Struktur von gewalttätigen Handlungen

Wie in den Aussagen der Betroffenen gesehen, werden in Japan gewalttätige Handlungen häufig in einer strukturierten Dynamik innerhalb der Gruppe oder Klasse systematisch ausgeübt. Dabei stellen die Methoden der gewalttätigen Handlungen eine Vielfältigkeit dar und implizieren ein fortwährendes Drangsalieren und eine Tendenz, in der es versucht wird, für die Außenstehenden die Taten undurchsichtig und nicht nachvollziehbar erscheinen zu lassen.

Diese Situationen können durch die Beobachtung der Methoden der gewalttätigen Handlungen von Schülern auch in Deutschland festgestellt werden. Beispielsweise stellt Esther Lauper, Psychologin, eine Liste der gewalttätigen Handlungen zusammen, in der die Vielfältigkeit aufgezeigt wird, und das fortwährende Drangsalieren und die Tendenz der Undurchsichtigkeit zu beobachten sind.

„- Hinter dem Rücken wird von jemandem schlecht geredet

- Man fügt jemandem regelmäßig Schaden zu (z. B. Hefte verschwinden zu lassen, Velo auseinander zu nehmen)

- Jemand wird vor anderen lächerlich gemacht, bloßgestellt

- Ausschluss von sozialen Verbindungen und Anlässen, z. B. jemand wird nie zu einer Party eingeladen, darf nicht mitspielen, bei einer Gruppenarbeit nicht mitmachen

- Es werden falsche Gerüchte über eine Person verbreitet

- Es werden Gerüchte über die Eltern, Herkunft u. ä. verbreitet

- Man lässt sich über etwas Persönliches lustig (Nase, Frisur, Behinderung, Körperformen,)

- Es werden Andeutungen gemacht

- Durch ständige Kritik wird Druck ausgeübt

- Mitschüler/innen werden angepinkelt oder gezwungen, den Urin eines anderen zu trinken

- Mitschüler werden gehindert, nach Hause zu gehen

- Schuhe oder Kleidungsstücke von Mitschülern werden versteckt oder zerstört

- Die Schulsachen u a. werden mit Kacke beschmiert

- Kinder, die sich mit dem Mobbing-Opfer solidarisieren werden unter Druck gesetzt
- Ein Kind und sein Anliegen werden nicht ernst genommen
- Wenn ein Kind fehlt, zu sagen, dass es schwänze
- Briefliche Demütigungen mit Worten und Zeichnungen
- Sexuelle Diffamierungen, Verleumdungen, Anspielungen und Provokationen. Auch sexuelle Übergriffe als Mittel der Demütigung
- Andere körperliche Übergriffe wie stoßen, schlagen, kneifen, plagen, treten, Bein stellen, streicheln, tätscheln
- Geheimnisse werden zu aggressiven Taten gegen das Mobbing-Opfer aufgehetzt
- Schadenfreudiges Lachen und Auslachen
- Jemand wird permanent als dumm hingestellt
- Jemand wird beschimpft und beleidigt
- Pseudowahrheiten oder Peinlichkeiten verbreiten, in die Klasse tragen
- Spott
- Erpressung (von Geld, Schweigen, andere Leistungen wie Znüni bringen)
- Bedrohung, Gewaltandrohung (mit und ohne Waffen)
- Verletzungen
- vorsätzlich zufügen als Mittel der Demütigung“ (Lauper, 2001)

Zudem wird in Deutschland wie in Japan darauf hingewiesen, dass häufig Ausgrenzung durch den Anpassungsdruck in der Gruppe oder Klasse angesprochen wird.

Dambach stellt ein Modell der Gruppenkonstellation bei den gewalttätigen Handlungen in der Klasse dar. Dambach unterteilt aus seiner Praxis des Schulalltags dreifach die Hierarchie der Klasse: Gruppenführer, Mitläufer und Außenseiter. Er bemalt den Prozess, in dem eine Verfestigung des Außenseiters als Andersartige durch die Gruppendynamik in dieser Beziehungskonstellation entsteht und die gewalttätigen Handlungen dadurch eskalieren (vgl. Dombach, 1998, S.19 – 27).

In der Untersuchung von H.-D. Schwind et al. wurde den Schülern zusätzlich die Möglichkeit eigener Angaben gegeben. Dabei wurde am

häufigsten „Gruppenzwang“ als Ursache für Gewalt in der Schule angesehen (vgl. WEISSER RING (Hrsg.), 1997, S.177).

Horst Kasper, ehemaliger Schulleiter, stellt Risikofaktoren der Schule dar, die das gewalttätige Schülerverhalten begünstigen können. Kasper problematisiert unter anderem schematische Organisationsprinzipien, Streben nach Einheitlichkeit und Ordnung sowie Kontrollen durch die Lehrer (vgl. Kasper, 1998, S.47f). Hier ist insofern auch von Anpassungsdruck durch die Schule die Rede.

Es lässt sich feststellen, dass sowohl in Deutschland wie in Japan in der Problematik der gewalttätigen Handlungen von Schülern, die häufig systematische und schwerwiegende Belästigungen sowie des fortwährenden Drangsalierens darstellen, Gruppenzwang in Verbindung mit Ausgrenzung gesprochen wird. Dabei lässt sich in den beiden Ländern auch beobachten, dass die Schule als eine diesen Anpassungsdruck begünstigende Institution angesehen wird.

Dass die Komplexität der strukturierten Situation den Schülern ein Herauskommen aus der Opferrolle erschwert, wird in Deutschland wie in Japan gesagt, und außerdem wird auch darauf hingewiesen, dass Opferschüler über ihre Probleme oft nicht mit Lehrkräften oder Eltern sprechen, und dass diese Haltung der Opferschüler eine fatale Folge haben kann (vgl. Rixius/Sturzenhecker, 1999, S.71f; Mainberger, 2000, S.52; Kasper, 2002, S.62f)

Mainberger schreibt, was sich durch diese systematischen Belästigungen und das fortwährende Drangsalieren ergeben können:

„Gerade wenn solche Quälereien und Ausgrenzungen lange andauern, werden manche Opfer immer passiver, fallen in tiefe Depressionen, isolieren sich vollkommen, werden körperlich oder psychisch krank. Das Leiden an den anderen und die eigene Hilflosigkeit, das Gefühl tiefster Einsamkeit, wenn einen scheinbar kein einziger Mensch mehr versteht – das alles kann dazu führen, dass sich die Aggression nach innen, gegen die eigene Person richtet. Schlimmstenfalls flüchtet dann jemand durch Selbstmord aus einem Leben, das überhaupt nicht mehr lebenswert erscheint. Das kommt gar nicht so selten vor: Selbstmord ist bei

Jugendlichen nach Unfällen die zweithäufigste Todesursache. Es gibt keine konkreten Angaben über den Zusammenhang von Mobbing und Selbstmorden von Jugendlichen, aber es ist leicht vorstellbar, dass jemand, der es ohnehin in seinem Leben schwer hat, durch weitere Schwierigkeiten mit seinem Mitschülern in die totale Verzweiflung getrieben wird. Oft steckt hinter einem Selbstmordversuch ja mehr eine Art letzter Hilfeschrei als die wirkliche Absicht, sich zu töten.“ (Mainberger, 2000, S.52)

Auch Steffen Fliegel, Psychologe der WDR 2 WESTZEIT, erwähnt im Zusammenhang mit der strukturierten Situation die Möglichkeit der Selbstmorde der Schüler durch die gewalttätigen Handlungen von Mitschülern.

„Experten schätzen, dass etwa 20% der jährlichen Selbstmordfälle durch Mobbing ausgelöst werden. Mobbing in der Schule kann also sehr negative Folgen für den weiteren Lebensweg der betroffenen Schüler(innen) haben, nicht nur für die Opfer, sondern auch für die Täter. Häufig kommt es vor, dass die Täter noch unbeliebter in der Gemeinschaft sind als die Opfer, dass nur die Angst vor ihnen den Ausschluss aus der Gruppe verhindert.

Im überwiegenden Teil der Mobbing-Fälle sprechen Kinder und Jugendliche weder mit Eltern noch mit Lehrern über das Problem. Die Opfer haben Angst als Verräter und Petzer dazustehen und dann noch mehr Repressalien ausgesetzt zu sein. Die Täter haben Angst vor Bestrafung.“(Fliegel, 2000)

In Japan haben viele Schüler wegen den gewalttätigen Handlungen Selbstmorde begangen, die häufig auf Grund der demonstrativen Abschiedsbriefe durch die Massenmedien skandalös behandelt wurden. In Deutschland gibt es zwar keine Angabe der Selbstmorde der Jugendlichen wegen der gewalttätigen Handlungen, aber es ist in einer hohen Wahrscheinlichkeit denkbar, dass es auch in Deutschland solche Selbstmorde oder schwerwiegende Folgen unter der Bedingung gibt, dass

Opfer unter verschiedenen Verdrängungen steht, und dass Täter die Gewalttaten verstecken.

Hier ist anzunehmen, dass es eine kulturelle Differenz über die Einstellung von Suizid gibt. In Japan gibt es traditionell eine Tendenz der Idealisierung des Freitodes. Beispielsweise wurde der Freitod bei Samurais als eine Art von Verantwortungsübernahme in einer Loyalität gegenüber der Herrschaft praktiziert. Der gemeinsame Selbstmord eines verliebten Paares wird als Liebestod verstanden. Es gibt auch die Fälle, in denen Eltern wegen großer Not mit ihren Kindern zusammen aus dem Leben scheiden. Diese Selbstmorde werden in Japan mit Mitleid begleitet und oft verschönert. Hingegen wird Selbstmord traditionell in den christlichen Ländern als Sünde oder Verbrechen angesehen. In diesem Kontext erscheint mir, dass möglicherweise die Veröffentlichung des Selbstmords aufgrund von Gewalterfahrung durch Mitschüler in Deutschland eben durch diese Einstellung vermindert werden kann.

Insgesamt fällt im deutsch-japanischen Vergleich auf, dass kollektiver Anpassungsdruck in der strukturierten Situation mit der Ausgrenzung der stigmatisierten Andersartigen bei den gewalttätigen Handlungen in den beiden Ländern gesprochen wird, dass es aber eine unterschiedliche Ausprägung gibt.

Wie gesehen, wird in Japan der kollektive Anpassungsdruck mit der Ausgrenzung des stigmatisierten Anderen so wohl als eine der Formen von Gewalt als eine der Ursachen der Gewaltbereitschaft und als einer der Risikofaktoren bei Eskalation der gewalttätigen Handlungen angesehen. Diese Situation wird im Kontext der gesellschaftlichen Tendenz mit Betonung der Gleichheit in Japan diskutiert. In Deutschland wird ebenfalls der kollektive Anpassungsdruck gegenüber etikettierten Andersartigen als eine der Ursachen der Gewaltbereitschaft und Intensivierung der Gewalttaten angesehen. Jedoch wird es nicht in Verbindung der Tendenz Betonung der Gleichheit als soziale Kultur angesprochen.

Nishio weist im deutsch-japanischen Kulturvergleich auf den stärkeren Individualismus in Deutschland hin. Nishio ist der Auffassung, dass die japanische Gesellschaft im Vergleich zu Deutschland eine

Richtcharakteristik zur kollektiven Harmonie durch die Betonung der Gleichheit hat (vgl. Nishio, 1997).

5.9.4 Anlässe und Gründe für Schulverweigerung

Was wird in Deutschland aus der Perspektive der betroffenen Schüler als Anlässe und Gründe für Schulverweigerung angesehen? Titus Simon untersuchte Gründe für Schulverweigerung durch die Befragung bei den Absolventen des Bundesmodellprojektes Zentrum für Alternatives Lernen Schönebeck. Genannt werden nach Simon Probleme mit einzelnen Lehrern, Ausgrenzung/Gewalt, Probleme mit Klassenkameraden, sehr große Schule – Lehrkräfte konnten nicht auf ihre Probleme eingehen, Probleme mit dem Lernstoff, ausgeprägte Rechtsschreibschwäche, eigene Faulheit/keine Lust, familiäre Probleme (vgl. Simon, 2002, S.130f)

Haike Schröpfer führte bundesweit eine Befragung bei Schulverweigerern durch. In dieser Untersuchung nennen die befragten Schulverweigerer Folgendes als Gründe für Schulverweigerung:

Schlechte Verhältnis zu den Lehrern (57%), schlechte Leistungen (30%), andere schulische Probleme (30%), Probleme mit Mitschülern (29%), Freund/Freundin (36%), andere Freunde treffen (36%) und Krankheit (18%) (vgl. Schröpfer, 2001, S.67). Was sind in Deutschland für die Pädagogen Erklärungsmuster für Schulverweigerung? T. Simon führte bei Leitern der Sekundarschulen sowie Facharbeitern eine Befragung durch. Die Befragten nennen Folgendes als Anlässe oder Gründe für Schulverweigerung:

(1) Familie

Arbeitslosigkeit, Alkoholprobleme der Eltern, Überforderung, Drucksausübung auf das Kind, fehlender Einfluss, zu viel Rechte für das Kind, Kommunikationsmangel zwischen Kindern und Eltern, keine Unterstützung bei der Problembewältigung oder Überforderung der Alleinerziehenden

(2) Schule

Leistungsdruck/Leistungsanforderungen, allgemeine Situation an Schulen, fehlende Attraktivität des Unterrichts, Gewalt an Schulen, fehlendes

Engagement der Lehrer, Schulgebäude, fehlende Ressourcen zur Problembewältigung (Schulsozialarbeiter oder Schulpsychologen fehlen), Zeitmangel der Lehrer oder zu geringe Öffnung der Schule

(3) Schüler

Clique, Gruppenzwang, Null-Bock-Haltung, psychische Probleme, Misserfolgserlebnisse in der Schule, Drogen, schlechte Vorbilder (falsche Freunde), soziale Defizite (Labilität), Angst, Über- und Unterforderung

(4) Gesellschaft /Sonstiges

Perspektivlosigkeit

(vgl. Simon, 2002, S.125ff)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Erklärungsmuster der Schulverweigerung durch die Pädagogen sowie Facharbeiter ein Facettenreichtum darstellen. Im Vergleich dazu überwiegt der schulische Bereich in der Wahrnehmung der Ursachen für Schulverweigerung aus der Sicht der Schüler. Diese Tendenz stimmt in Deutschland mit der Tendenz der japanischen Auffassungen der betroffenen Schüler überein.

5.9.5 Reaktionen auf Schulverweigerung

Betrachtet man die Reaktionen der Lehrkräfte auf die Schulverweigerung, sind in Deutschland wie in Japan ungünstige Behandlungen seitens der Lehrer und Schule zu beobachten.

Die Untersuchung von Reißig zeigt, dass die meisten Schulen durch positive Maßnahmen versucht haben, an verschiedenen Stellen den Schulverweigerern Hilfe anzubieten. So geben 55% der befragten Schulverweigerer an, dass die Schule mit ihnen Gespräch geführt hat. 50% der Befragten sagen, dass die Schule mit ihren Eltern geredet hat. Ferner wurden 14% der Schulverweigerer Nachhilfe angeboten. Allerdings gibt es Schulen, die auf die Schulverweigerung sanktionierend, isolierend oder gar nicht reagieren. Die befragten Schulverweigerer geben an: von der Schule nicht beachtet (23%), Verweise erteilt (21%), Bußgeldbescheide verhängt (20%), gar nicht reagiert (20%), zeitweilig aus der Schule raus (15%), endgültig aus der Schule raus (13%) oder von Polizei vor geführt (3%).(vgl. Reißig, 2001, S.29).

Die Untersuchung von Reißig stellt zudem dar, dass nach den Angaben der Befragten nur 50% der Eltern über ihre Schulverweigerung von der Schule informiert wurden (vgl. Reißig, 2001, S.29).

Es ist anzunehmen, dass von einem Teil der Lehrkräfte in Deutschland die Entziehung der Schüler von der Schule eher als eine Art von Entlastung empfunden wird. Denkbar ist hier, dass die Schulverweigerer teilweise in der Schule gewaltbereit bzw. unterrichtsstörend sind, im Unterricht starkes Desinteresse am Lernen signalisieren oder damit möglicherweise als Problemschüler etikettiert werden. Mehrere Untersuchungen thematisieren die Schulverweigerung im Zusammenhang mit dem störenden Verhalten der Schüler und bestätigen eine Tendenz, dass ein Teil der Lehrkräfte Schulverweigerung als Erleichterung fühlt und insgeheim darauf hofft, dass die Problemschüler nicht mehr zur Schule kommen (vgl. Thimm, 1998; Schreiber-Kittl, 2001; Warzecha, 2001).

Warzecha kritisiert unter dem Aspekt der Professionalität der Lehrkräfte, dass es Lehrer gibt, die abweichendes Verhalten bei Schülern nicht als Signal in einer Notsituation ansehen und versuchen keine Förderung und Integration der betroffenen Schüler in die Schule anzubieten.

„Stattdessen findet tendenziell erneut eine Segregation statt, die mehrere Phasen umfasst: vom vor die Klassentür schicken bis zum Klassenverweis, vom Klassenverweis zum Schulverweis, vom Schulverweis zum Schulausschluss.

Dieser Prozess der institutionellen Desintegration von schulpflichtigen Heranwachsenden führt zu Misserfolgskarrieren, die die bereits bestehende Problemkonstellationen verfestigen. Solche Schülerinnen erleben Stigmatisierungsprozesse und eine Spirale der Entwertung und – ganz zentral – eine Aufkündigung der Beziehungskontinuität.“ (Warzecha, 2000, S.23)

Es lässt sich sagen, dass in Deutschland zum Teil die Tendenz der Separation der Problemschüler durch die Schulen wie in Japan zu beobachten ist, die eine Situation der Schulverweigerer verkomplizieren kann.

Auch in den Reaktionen der Eltern in Deutschland sind zum Teil ungünstige Behandlungen wie in Japan zu finden.

Die Schülerumfrage von Birgit Reißig stellt fest, dass die Mehrheit der Eltern bei der Schulverweigerung versucht, durch positives Einwirken ihrem Kind zu helfen. Genannt werden dabei Gespräch mit dem Kind (83%), Wenden an die Schule (53%), Bringen Kind ins Projekt (42%), Wenden an das Jugendamt (33%) oder Lernen mit Kind (17%). Jedoch stellt die Untersuchung dar, es Eltern gibt, die auf die Schulverweigerung durch Sanktion oder Ignorieren reagieren. So geben 29% der befragten Schulverweigerer an, dass ihre Eltern Hausarrest verhängt haben. Die Eltern haben bei 17% der Jugendlichen das Taschengeld gestrichen. Bei 10% der Befragten haben die Eltern nichts unternommen. 8% der Schulverweigerer wurden von ihren Eltern geschlagen (vgl. Reißig, 2001, S.28).

Schreiber-Kittl führt eine Untersuchung bei den Experten in Bezug auf die Schulverweigerung durch. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass das Verhalten der Eltern bei der Schulverweigerung ihrer Kinder durch Ängste, Unsicherheiten, Schuldgefühle sowie Rat- und Hilflosigkeit gekennzeichnet werden können. Ferner beschreibt sie,

„Die Ursachen von Schulverweigerung zu hinterfragen, bedeutet demnach auch, möglicherweise das eigene Erwachsenenverhalten oder das anderer Erwachsener (z. B. das von Lehrkräften) in Frage zu stellen und in der Folge zu verändern oder auf Veränderung zu drängen. Die meisten scheuen diesen Konflikt, sie haben Angst davor, (eigene) Unzulänglichkeiten aufzudecken, weil dies unter Umständen zu Unsicherheiten führt. Stattdessen versuchen sie, den Schulbesuch ihres Kindes mit Hilfe ihrer Erziehungsgewalt zu forcieren. Eine forcierte Rückkehr ohne Bearbeitung der ursächlichen Probleme aber führt irgendwann unweigerlich wieder zu Abkehrtendenzen von der Schule, die dann möglicherweise den endgültigen Ausstieg aus der Schule bedeuten. Es kann also nicht in erster Linie um die Beseitigung eines Symptoms (nämlich Schulverweigerung) gehen, sondern auch und gerade um die

Veränderung jener Verhältnisse und Strukturen, die zu dem abweichenden Verhalten des Schülers geführt haben.“ (Schreiber-Kittl, 2001, S.45f).

Es lässt sich erkennen, dass es sowohl in Deutschland als auch in Japan bei der Schulverweigerung Reaktionen der Eltern gibt, die weitere Belastungen bei den Schulverweigerern begünstigen können.

Auffallend ist insgesamt in den Aussagen der deutschen Schüler, Eltern und Lehrkräften, dass sie mehrfach Einflüsse der Erwerbslosigkeit erwähnen. Die Arbeitslosigkeit wird dagegen in Japan nicht häufig in den Themen Schülergewalt und Schulverweigerung als Risikofaktor behandelt. Das könnte an einer unterschiedlichen Situation des Arbeitsmarktes von Deutschland und Japan liegen

In Westdeutschland begann Mitte 1970er Jahre der Anstieg der Arbeitslosenzahl. Mitte 1980er Jahre erreichte die Arbeitslosenquote über 9% im früheren Bundesgebiet. Nach der Vereinigung gab es eine Abnahme, aber seit Mitte 1990er Jahre schwankt die Quote um 10% in Gesamtdeutschland (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), 2001, S.95 – 99). Im Februar 2003 betrug die Arbeitslosenquote in Gesamtdeutschland 11,3% (vgl. Harenberg (Hrsg.), 2003, S.33).

Die neuen Bundesländer sind besonders von hoher Arbeitslosigkeit betroffen. So betrug im Februar 2003 die Quote der Arbeitslosen 19,9% in Ostdeutschland, während es in Westdeutschland 9,0% war (vgl. Harenberg (Hrsg.), 2003, S.33)

Dieser Situation auf dem Arbeitsmarkt entsprechend besteht außerdem eine Tendenz, in der die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen das Angebot übertritt (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), 2001, S.63).

Im Vergleich zu Deutschland ist in Japan die Arbeitslosenquote auf einem relativ niedrigen Niveau verlaufen. 1990 betrug sie 2,1% in Gesamtjapan. (vgl. Naikakufu (Amt für Kabinett), 2001, S.146) In den letzten Jahren ist angesichts der lang andauernden Rezession die Zahl der Arbeitslosen gestiegen, aber die Quote ist in Japan immer noch niedriger als in Deutschland. Im Januar 2004 war die Arbeitslosenquote 5,0% (vgl. Asahishimbun vom 27.02.2004).

Die Arbeitslosigkeit geht mit dem Einkommensverlust einher. Dies kann eine Einschränkung der Teilnahme am sozialen Leben und Selbstentfaltung der Individuen bedeuten. So können durch die Arbeitslosigkeit bei Betroffenen gravierende psychische Belastungen entstehen. Es ist daher auch denkbar, dass Jugendliche angesichts der hohen Arbeitslosigkeit Ängste oder Perspektivlosigkeit empfinden.

5. 10 Fazit

Die Problematik Gewalt in der Schule und Schulverweigerung weist sowohl in Deutschland als auch in Japan eine mehrdimensionale Struktur auf. Gewalttätige Handlungen werden von Schülern verübt und Schulverweigerungen werden von Schülern begangen. Die Betroffenen sind somit Schüler, die Täter, Opfer, Zuschauer der Gewalt oder Schulverweigerer sind. Die Motive, Anlässe und Gründe für die gewalttätigen Handlungen oder Schulverweigerungen sowie deren Haltungen beziehen sich auf die Schüler. Dies kann als die erste Dimension angesehen werden. Jedoch lässt sich die Tragweite dieser Problematiken nicht auf die erste Dimension einschränken. Die Interaktionen zwischen den Schülern, Lehrkräften und Eltern stellen im Zusammenhang mit den Gründen für diese Phänomene und deren Reaktionen die zweite Dimension dar. Der Wirkungsbereich durch die Schule als Institution bildet ferner die dritte Dimension. Die vierte Dimension ist der soziale Lebensraum. In dieser mehrdimensionalen Struktur wirken sich verschiedene Faktoren miteinander aus.

Die Aussagen der Betroffenen in den beiden Ländern kristallisieren insbesondere heraus, dass die ungünstigen Reaktionen oder Missstände durch die Lehrkräfte, Eltern sowie Schulen zu einer Verfestigung, Eskalation oder Verkomplizierung der Problemsituation sowie weiteren psychischen Belastung bei Opferschülern von Gewalt oder Schulverweigerern führen. Diese vollziehen sich in den zweiten und dritten Dimensionen.

Ein Teil der Lehrkräfte und Eltern versuchen nicht ernst zuzuhören, was ihnen Täterschüler, Opferschüler, Zuschauerschüler oder

Schulverweigerer eigentlich sagen. Stattdessen versuchen die Erwachsenen zu ignorieren, gewalttätige Methoden anzuwenden oder ungünstige Hinweise zu geben, ohne Berücksichtigung der Problemlage und Psychosituation der Schüler. Ängste, Panik, Belastung oder Hilflosigkeit einerseits und Wertorientierung oder Glaube andererseits können Gründe für diese Reaktionen der Erwachsenen sein.

Die Schulen als Institutionen stellen oft gegenüber den Schülern und Eltern eine in sich geschlossene Einheit dar. Das erschwert eine kooperative Zusammenarbeit zwischen der Schule, den Schülern und Eltern, die zur Lösung der Probleme von Schülern erforderlich ist. Dabei ist eine Tendenz festzustellen, dass von den Lehrkräften die kontraproduktiven Haltungen der Schule auf die ungünstigen schulischen Bedingungen zurückgeführt werden.

Aus der Betrachtung lässt sich schließen, dass Heranwachsende von Erwachsenen einerseits eine Art von Nähe und andererseits eine Distanz erwarten, die ihnen ein Recht zur Eigenständigkeit einräumt. Martin Buber verweist darauf, dass Menschen nur aus der Distanz heraus unter der gegenseitigen Bedingung mit der Anerkennung der selbständigen Andersheit des Andern in Beziehung treten können (vgl. Buber, 1959). Die Erwartung der Schüler liegt daher in erster Linie nicht in einer direkten Intervention in ihre Problemsituation, sondern vielmehr darin, dass sie von den Erwachsenen zunächst in ihrer Angst, dem Schmerz und dem Verletzt-Sein akzeptiert werden.

Betrachtet man die Thematik Schülergewalt unter dem Aspekt der Gemeinsamkeit in den beiden Ländern, lässt sich erstens bestätigen, dass eine strukturierte Situation bei der Gewaltausübung von Schülern zu beobachten ist, die unter anderem in der Dynamik der Gruppierung und Ausübung von Anpassungsdruck in Verbindung mit Ausgrenzung gegenüber stigmatisierten Andersartigen aus der Gruppe oder Klasse entsteht. Die Zuschauerschüler leisten dabei durch ihre Haltungen zu einer Fixierung des Rahmens einen bestimmenden Beitrag. In dieser strukturiert-geschlossenen Situation wird es für die Opferschüler immer schwieriger, aus der Opferrolle heraus zu kommen.

Zweitens macht die Betrachtung der Aussagen deutlich, dass Opferschüler aus verschiedenen Gründen ihre Hilfsbedürftigkeit oft nicht äußern. Zusammen mit der Maskierung der Taten seitens der Täterschüler kann für die Erwachsenen eine Ausfindung der gewalttätigen Handlungen durch diese Haltung der Opferschüler erschwert werden.

Drittens ist in den beiden Ländern gleichermaßen zu erkennen, dass es in der Ausweglosigkeit, Hilflosigkeit und Einsamkeit zu schwerwiegenden Folgen oder nachhaltigen Belastungen bei Opferschülern kommen kann, und dass es sich im Extremfall ergibt, dass die Opferschüler Suizid begehen.

Betrachtet man Motive und Ursachen für die gewalttätigen Handlungen von Schülern in Deutschland und Japan, stimmen sie größtenteils überein. Die Differenzen bestehen in Mangel an Freizeitmöglichkeit, Ausländerfeindlichkeit sowie der ganz unterschiedlich ausgeprägten Leistungsdruck. In Japan werden Probleme um Freizeitmöglichkeit sowie Ausländerfeindlichkeit nicht als Ursachen oder Hintergründe für Schülergewalt angesehen. Während in Deutschland Anforderungen der Leistung von Lehrern und Eltern oft im Kontext des Schulabschlusses sowie der Qualifizierung durch Diplome, die durch die bestimmten Kriterien erlangt werden und im Hintergrund der hohen Erwerbslosigkeit angesprochen werden, wird in Japan eher von einem Zusammenhang mit einem relativen Vergleich der Leistungen in einer Konkurrenzsituation unter den Schülern gesprochen.

Diese Differenzen lassen sich auf unterschiedliche Schulsysteme und Gesellschaftsstrukturen von Deutschland und Japan zurückführen. Dabei spielen die Ganztagschule mit der Betreuung durch die Schule nach den Unterrichtsstunden, ein geringer Anteil der Ausländer sowie die Schulstruktur in Japan, die mit der informal hierarchisch charakterisierten Prestige verbunden wird, gegenüber Deutschland besondere Rollen .

Im Problembereich der Schulverweigerung lässt sich in einer Gemeinsamkeit der beiden Länder darauf hinweisen, dass die Aussagen der betroffenen Schüler, Eltern und Lehrern aufzeigen, dass die wahrgenommenen Anlässe und Ursachen für die Schulverweigerung sehr

verschieden sind. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass die Anlässe und Ursachen aus der Perspektive der Schulverweigerer tendenziell im Schulbereich überwiegen.

Auffallend ist dabei, wie in der Wahrnehmung der Problematik der Schülergewalt gesehen, dass in Deutschland Probleme um Arbeitslosigkeit häufig erwähnt werden, was sich von japanischem Verhältnis unterscheidet. Diese Wahrnehmung spiegelt eine Realität des Arbeitsmarkts sowie der Ausbildungsplätze in Deutschland wieder, die unter anderem Perspektivlosigkeit oder Ängste vor der Zukunft erzeugt.

Als kulturelle Differenz in der vierten Dimension ist somit für Japan der kollektive Anpassungsdruck durch die Ausgrenzung des Andersartigen im Zusammenhang mit einer sozialen Tendenz der Hervorhebung der Gleichheit anzusehen. Dabei nehmen die Beteiligten in Japan die Dinge kulturspezifisch wahr, so dass diese soziale Tendenz einer kollektiven Anpassung die Entstehung gewalttätiger Handlungen in der Schule und Schulverweigerung zur Folge hat. In Deutschland wird zwar auch ein Gruppenzwang wahrgenommen, doch auf Grund der Akzentuierung von sozialer Gleichheit durch Individualisierung wird in Deutschland der kollektive Druck weniger kulturspezifisch wahrgenommen.

6.0 Folgerungen zum Umgang mit Schülergewalt und Schulverweigerung

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Aufgaben der vorliegenden Arbeit waren:

- Darstellung der Entwicklung und des Umgangs mit den Problemen Gewalt von Schülern und Schulverweigerung in Japan
- Exemplarisch-qualitative Analyse der Wahrnehmung von Betroffenen im Kontext des japanischen Schulsystems und der Familienerziehung in Japan.

- Betrachtung der Wahrnehmung von Gewalt und Schulverweigerung im Kontext eines interkulturellen Vergleichs.

Ausgehend davon wurde diese Arbeit in vier Hauptkapitel unterteilt.

- (a) Merkmale erzieherischer Rahmenbedingung (Kap. 2)
- (b) Aspekte der Entwicklung von abweichendem Verhalten (Kap. 3)
- (c) Merkmale der Verarbeitung und des institutionellen Umgangs mit Gewalt und Schulverweigerung (Kap. 4)
- (d) Merkmale der personenbezogenen Wahrnehmung (Kap. 5)

Zu jedem dieser Kapitel wurde je eine Arbeitshypothese aufgestellt, an der sich die Kapitel im wesentlichen orientierten. Hier sollen diese genannten Arbeitshypothesen noch einmal überprüft werden, um zu bestätigen und falls erforderlich zu widerrufen oder zu modifizieren.

(1) Die erste Hypothese war die Annahme, dass in Japan schulische und erzieherische Rahmenbedingungen Merkmale aufweisen, die Relevanz für den untersuchten Gegenstand besitzen und sich von deutschen Verhältnissen unterscheiden. Nach dem Ergebnis der Untersuchung sind im deutsch-japanischen Vergleich folgende besondere Merkmale der schulischen und erzieherischen Rahmenbedingung in Japan zu bestätigen:

- Die weitergehend vertikale Gliederung des deutschen Schulsystems zeigt überwiegend hierarchische Abstufungen. Hingegen hat die horizontale Gliederung des japanischen Schulsystems formal eine strikte Anwendung des Gleichheitsprinzips. Informell ist jedoch Japans Bildungswesen von einer intensiven Differenzierung der Einrichtungen in einer Hierarchie zwischen den Schulen ausgeprägt.

- In Japan gehen mehr als 95% der Mittelschulabsolventen in die Oberschulen.

- Die schulische Auslese findet in Deutschland Anfang der Sekundarstufe I statt. In Japan erfolgt sie zu Beginn der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich durch zentralisierte und informell hierarchisch ausgeprägte Prüfungen, die über den Zugang zur Schule entscheiden.

- In Deutschland sind Leistungskontrollen in Grund- und Sekundarschulen mit Selektionen verbunden. Hingegen gibt es in Japan bis Ende der Sekundarstufe I in der Regel keine Klassenwiederholung.
- Die Berufsausbildung wird in Deutschland in einer Kooperationsform von Berufsschulen und Betrieben durchgeführt. Berufsfachliche Qualifikation findet in Japan erst nach Abschluss der Oberschule oder Hochschule direkt am Arbeitsplatz statt.
- In Deutschland sind die Schulen überwiegend öffentlich-rechtlich organisiert. In Japan ist der Anteil von Schulen in privaten Trägerschaften erheblich höher.
- Während in Deutschland die Halbtagsschule dominant ist, sind in Japan Grund- und Mittelschulen Ganztagschulen, die durch Nachhilfeschulen und Vorbereitungskurse für Aufnahmeprüfungen ergänzt werden.
- Die wesentlichen Rahmenentscheidungen für die Schulen in Deutschland, werden von der Kultusministerkonferenz getroffen. Teilweise werden in den einzelnen Bundesländern die Handlungsspielräume unterschiedlich genutzt. In Japan werden solche Entscheidungen von einer zentralen Instanz getroffen.

Durch den relativen Vergleich des Leistungsniveaus befinden sich die japanischen Kinder und Jugendlichen in einer Konkurrenzsituation. Von dieser Konkurrenzsituation mit einem zentralisierten Prüfungssystem sind insbesondere die Mittelschüler auf Grund einer hohen Übergangsquote zur Oberschule bei der Einstufung in die Rangordnung im großen Maße betroffen. Die Leistungskonkurrenz und Rangordnung der Schulen werden unter anderem durch den Einfluss der Wirtschaftsstruktur, Massenmedien und Bildungsindustrie begünstigt. Die Vorbereitungsschulen auf die Aufnahmeprüfung zu den weiterführenden Schulen leisten ebenfalls einen Beitrag zur Entstehung der eskalierten Konkurrenzsituation.

In japanischen Schulen hat die Funktion der Sozialisation bei Heranwachsenden eine große Bedeutung. Die schulischen Aktivitäten der Schüler werden in einer kollektiven Erziehungsmethode mit dem Ziel einer Harmonie in den zwischenmenschlichen Beziehungen praktiziert. Diese Förderung hat gleichzeitig das Ziel im Auge, auf einer Vertrauensbasis unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern

ein Schulklima zu schaffen, das für ein effektives Lernen im Unterricht nützlich sein kann.

Beim Vergleich der familiären Lebensverhältnisse stellt man in Japan auffällige Differenzen zu Deutschland in den Punkten einer kleineren Familienform, eines stärkeren Besuchs von höheren Bildungseinrichtungen bei Eltern, einer intensiveren Erwerbstätigkeitsquote der Eltern und eines geringeren Anteils der Familien mit ausländischer Herkunft fest.

Das Elternrecht ist vergleichsweise zu Deutschland in Japan eingeschränkter. Während das Grundgesetz in Deutschland vorsieht, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht und die Pflicht der Eltern sind, ist in der japanischen Verfassung die Rechtsbestimmung der Kindererziehung von Eltern nicht ausdrücklich festgelegt. Auch in der Praxis ist das Elternrecht in Japan im Bereich der Beteiligung an pädagogischen Angelegenheiten, dem Schulmanagement und bei Personalangelegenheiten in der Schule eingeschränkt, während in Deutschland eine stärkere Mitwirkung der Eltern in der Schule bezüglich pädagogischer Angelegenheiten gewährleistet ist.

In Japan erscheint die schulische Betreuung im Leben der Kinder und Jugendlichen überwiegend dominant. Die japanischen Heranwachsenden werden einschließlich der Klubaktivitäten in der Tat den ganzen Tag in der Schule betreut, wobei gesehen werden muss, dass damit auch eine Kontrollfunktion der Schule außerhalb der Unterrichtsstunden erreicht wird. Der Besuch der Nachhilfeschulen und Vorbereitungskurse kann ebenfalls als eine Ausdehnung des schulischen Lernens im Leben der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule verstanden werden. Es ist anzunehmen, dass in Japan das eingeschränkte Elternrecht in der Schulerziehung zu einer Tendenz der Übergewichtigkeit der Schule im Leben der Heranwachsenden zusätzlich beitragen kann.

(2) Die zweite Hypothese behauptete, dass Gewalt in Schulen sowie Schulverweigerung in Japan als große soziale Probleme betrachtet werden. Die vorgelegte Analyse hat gezeigt, dass in Japan die Entwicklung von Gewalt in Schulen und Schulverweigerung zuerst durch die

Massenmedien als soziale Probleme herausgestellt und danach auf der Ebene der Bildungspolitik diskutiert wurden. Besonders die Mittelschule ist im japanischen Schulwesen von diesen Phänomenen betroffen.

Einen ersten Höhepunkt des gewalttätigen Schülerverhaltens verzeichneten die japanischen Schulen in den 1960er Jahren. Damals setzten sich Banden aus gewalttätigen Schülern zusammen, die häufig im Kontakt zu Motorradgangs oder Gewaltorganisationen außerhalb der Schule standen. Von der Mitte der 1970er Jahre an nahm die Gewalt von Schülern erheblich zu. Anfang der 1980er Jahre erreichten physische Gewalt und Vandalismus an den Schulen einen zweiten Höhepunkt. Gruppen von Schülern griffen häufig Mitschüler und Lehrer an. Während physische Gewalt und Vandalismus Mitte der 1980er Jahre abnahmen, auch bewirkt durch Gegenmaßnahmen, stieg jedoch die Zahl der Schikanefälle an den Schulen drastisch. Selbstmorde unter Schülern auf Grund von Schikanen wurden durch die Medien thematisiert. Seither werden Schikanen an den Schulen in Japan als ein gravierendes gesellschaftliches Problem angesehen. Die Zahl der Schulverweigerer nimmt vor allem seit 1995 drastisch zu. 1996 ringt sich das japanische Erziehungsministerium zu der Aussage durch, dass jeder Schüler Schulverweigerer werden kann. In der gesellschaftlichen Diskussion ist die Problematik von physischer Gewalt, Vandalismus, Schikanen, Schulverweigerung und Abbruch der Oberschule zu einem Thema geworden.

Die Phänomene Gewalt von Schülern sowie Schulverweigerung beginnen in beiden Ländern besonders häufig in der Pubertät (ab dem 12. oder 13. Lebensjahr). Ausgehend davon sind im japanischen Schulsystem vor allem Mittelschüler betroffen. Die Lebensphase als Übergangssituation wird vom Übergang von der Kindheit zum Erwachsenwerden und gleichzeitig auch vom Übergang in die weiterführenden Schulen charakterisiert. Im japanischen horizontalen Schulsystem übernimmt die Mittelschule, durch die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung in die Oberschule, intensiv die soziale Funktion der Selektion und die Zuordnung der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Gruppen in die

Gesellschaft. Dies kann eine der Ursachen sein, die die Situation der Jugendlichen in den Mittelschulen erschweren.

(3) Die dritte Hypothese lautete, dass in Japan der Umgang mit Gewalt in der Schule und Schulverweigerung im Vergleich zu deutschen Verhältnissen organisatorisch und institutionell verschieden erscheint.

Die Beobachtung hat Gemeinsamkeiten und Unterschiede in dieser Thematik wie folgt gezeigt:

Die Problemlösung bei Schülern wird sowohl in Deutschland als auch in Japan in der Regel zuerst von den Klassenlehrern eingeleitet. Auch die Beratungslehrer sowie Schulpsychologen sind in beiden Ländern dafür zuständig. In Japan gibt es darüber hinaus speziell den Leiter der Schülerbetreuung als zentraler Organisator und die Lehrerin im Bereich der Gesundheitspflege, die für die Beratung bei Problemfällen zuständig ist. Im deutsch-japanischen Vergleich werden innerhalb der Schule Schülergewalt und Schulverweigerung strukturell unterschiedlich bearbeitet. In Japan wird die Entscheidung der organisatorischen Maßnahmen insgesamt im Ermessen der Schule getroffen. Im Kontrast dazu wird sie in Deutschland auf Grund einer Vergesetzlichung des Verfahrens in einer individuellen Verantwortung von Lehrern und Eltern getroffen.

Maßnahmen gegen Gewalt von Schülern und Schulverweigerung werden in Deutschland neben der Schulerziehung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. Hingegen werden sie in Japan hauptsächlich in der Schule sowie den schulbezogenen Institutionen praktiziert, die unter der Federführung des Erziehungsministeriums stehen.

In beiden Ländern gibt es Freie Alternativschulen, die Schüler mit Problemen aufnehmen. Home-Schooling ist eine der Alternativen für die Schulverweigerer. Spezifisch in Japan ist es, dass es einen Typ der Freien Alternativschulen gibt, der für Schulverweigerer durch die Elterninitiative gegründet wurde.

Konzeptionell decken sich die Praxen der Intervention und Prävention der beiden Länder in vielen Punkten und weisen Gemeinsamkeiten auf. Die Stärkung der Erziehungsverantwortung und Erziehungskompetenz der

Familie wird sowohl in Deutschland als auch in Japan als relevant angesehen. Betont wird ferner in beiden Ländern eine Intensivierung der Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule und auch mit außerschulischen Institutionen. Die Kommunen sowie Schulbehörden spielen dabei neben ihrer Unterstützungsfunktion als Koordinator eine bedeutende Rolle. Auffallend ist, dass in Japan Konzepte der Berufsvorbereitung und Berufsbildung sehr wenig wahrgenommen werden, während in Deutschland die Konzepte der Jugendberufshilfe eine große Bedeutung haben.

Die deutsche Politik der Intervention und Prävention beinhaltet die Vorstellungen der interkulturellen Erziehung und die spezifischen Maßnahmen für die Schüler mit dem Hintergrund der Migration. In Japan werden sie in der Konzeption nicht berücksichtigt. Zudem gibt es in Japan keine Jugendbewegung mit politisch motivierter Gewalt, die von der Ideologie des Nationalismus beeinflusst ist.

Durch die vergleichende Betrachtung der Praxis in beiden Ländern ist die Bedeutsamkeit der Partizipation und Verantwortungsübernahme aller Beteiligten, vor allem Schüler, zu erkennen. Allerdings ist es in Japan im Verhältnis zu Deutschland spezifisch, dass die Maßnahmen durch die bereits bestehenden Schülerorganisationen unter der Anleitung von Lehrkräften durchgeführt werden, die auf Grund der effektiven Mobilisierung der Schüler einen Erfolg darstellen.

(4) Die vierte Hypothese war die Annahme, dass in Japan Gewalt in Schulen sowie Schulverweigerung im Vergleich zu Deutschland kulturspezifisch und daher different wahrgenommen werden. Die Vergleichsuntersuchung lässt jedoch den Schluss zu, dass in den beiden Ländern die Phänomene überwiegend ähnlich wahrgenommen werden. Die Differenzen in den Wahrnehmungen sind meistens auf die strukturellen Ungleichheiten der Gesellschaft und des Schulsystems zurückzuführen. Eine kulturspezifische Differenz besteht darin, dass in Japan die gesellschaftliche Wertorientierung „Betonung der Gleichheit“ als eine der Ursachen der Problemphänomene Schülergewalt und Schulverweigerung wahrgenommen wird.

Die Aussagen der Betroffenen in den beiden Ländern kristallisieren insbesondere heraus, dass die ungünstigen Reaktionen durch die Lehrkräfte, Eltern sowie Schulen zu einer Verfestigung, Eskalation oder Verkomplizierung der Problemsituation sowie weiteren psychischen Belastungen bei Schülern führen können. Ein Teil der Lehrkräfte und Eltern versuchen nicht ernsthaft zuzuhören, was ihnen Täterschüler, Opferschüler, Zuschauerschüler oder Schulverweigerer eigentlich sagen wollen. Stattdessen versuchen die Erwachsenen zu ignorieren, gewalttätige Methoden anzuwenden oder Hinweise zu geben, die Schüler eher belasten. Ängste, Panik, Belastung oder Hilflosigkeit einerseits und Wertorientierung oder Glaube andererseits können Gründe für diese Reaktionen der Erwachsenen sein. Die Schulen als Institutionen stellen oft gegenüber den Schülern und Eltern eine Verschlussheit dar. Diese Verschlussheit erschwert eine kooperative Zusammenarbeit zwischen der Schule, den Schülern und Eltern, die zur Lösung der Probleme von Schülern erforderlich ist. Dabei ist eine Tendenz festzustellen, dass von den Lehrkräften die kontraproduktiven Haltungen der Schule auf die ungünstigen schulischen Bedingungen zurückgeführt werden.

Betrachtet man die Thematik Schülergewalt unter dem Aspekt der Gemeinsamkeit in den beiden Ländern, lässt sich erstens bestätigen, dass eine strukturierte Situation bei der Gewaltausübung von Schülern zu beobachten ist, die unter anderem in der Dynamik der Gruppierung und Ausübung von Anpassungsdruck in Verbindung mit Ausgrenzung gegenüber stigmatisierten Andersartigen aus der Gruppe oder Klasse entsteht. Die Zuschauerschüler leisten dabei durch ihre Haltungen zu einer Fixierung des Rahmens einen Beitrag. In dieser strukturierten Situation wird für die Opferschüler ein Herauskommen aus der Opferrolle immer schwieriger. Zweitens macht die Betrachtung der Aussagen deutlich, dass Opferschüler aus verschiedenen Gründen ihre Hilfsbedürftigkeit oft nicht äußern. Zusammen mit der Maskierung der Taten seitens der Täterschüler kann für die Erwachsenen eine Ausfindung der gewalttätigen Handlungen durch diese Haltung der Opferschüler erschwert werden. Drittens ist auch in beiden Ländern zu erkennen, dass es in der Ausweglosigkeit,

Hilflosigkeit und Einsamkeit zu schwerwiegenden Folgen oder nachhaltigen Belastungen bei Opferschülern kommen kann. Betrachtet man wahrgenommene Motive und Ursachen für die gewalttätigen Handlungen von Schülern in Deutschland und Japan, stimmen sie größtenteils überein. Die Differenzen bestehen im Mangel an Freizeitmöglichkeiten, Ausländerfeindlichkeit sowie charakteristisch unterschiedlichem Leistungsdruck. In Japan werden Probleme um Freizeitmöglichkeiten sowie Ausländerfeindlichkeit nicht als Ursachen oder Hintergründe für Schülergewalt angesehen. Diese Differenzen lassen sich auf unterschiedliche Schulsysteme und Gesellschaftsstrukturen von Deutschland und Japan zurückführen.

Im Problembereich der Schulverweigerung zeigen die Aussagen der betroffenen Schüler, Eltern und Lehrern in beiden Ländern auf, dass die wahrgenommenen Anlässe und Ursachen für die Schulverweigerung sehr verschieden sind. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Anlässe und Ursachen aus der Perspektive der Schulverweigerer tendenziell im Schulbereich überwiegen. Auffallend ist dabei, dass in Deutschland Probleme um Arbeitslosigkeit häufig erwähnt werden, was sich von japanischem Verhältnis unterscheidet.

Ein kulturspezifischer Unterschied besteht darin, dass kollektiver Anpassungsdruck im Zusammenhang mit einer sozialen Tendenz der Hervorhebung der Gleichheit in Japan als eine der Ursachen der Problemphänomene angesehen wird. In Deutschland ist zwar auch vom Gruppenzwang die Rede, aber die Akzentuierung der Gleichheit wird nicht als Charakteristik der Gesellschaft in Deutschland angesehen. Insoweit besteht eine Differenz im kulturspezifischen Bereich zwischen beiden Ländern.

6.2 Bewertung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass Erscheinungsformen, Wahrnehmung und Umgang der Phänomene Schülergewalt und Schulverweigerung im Vergleich zwischen Deutschland und Japan einerseits Analogien und andererseits aber auch Differenzen erkennbar

werden lassen. Vor allem ergibt sich, dass in beiden Ländern die Problemphänomene in vielen Punkten ähnlich wahrgenommen, jedoch strukturell unterschiedlich bearbeitet werden. Die Differenzen sind auf die Ungleichheiten in den gesellschaftlichen Strukturen sowie auf die verschiedenen Schulsysteme beider Länder zurückzuführen. Zu den Faktoren gehören in Japan im Vergleich zu Deutschland insbesondere der geringere Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, eine niedrigere Arbeitslosenquote, das eingeschränktere Elternrecht, ein zentralisiertes Schulverwaltungssystem, die Leistungsbewertung durch den relativen Vergleich unter Schülern, eine stärkere Mobilisierung schulinterner Schülerorganisationen und intensivere Betreuung durch die Schule.

Bei der Analyse der Wahrnehmung der Betroffenen ergibt sich, dass so wohl in Deutschland als auch in Japan kollektiver Anpassungsdruck als eine der Ursachen für Schülergewalt und Schulverweigerung angesehen wird. Dieser Faktor wird allerdings bei dem Personkreis in Japan nicht nur in der schulischen Dimension wahrgenommen, sondern er wird auch mit dem kulturspezifischen Merkmal „Betonung der Gleichheit“ in der japanischen Gesellschaft angesprochen. Darin liegt der Unterschied zu den in Deutschland bestehenden Verhältnissen.

Hinzuweisen ist darauf, dass die japanische kulturelle Tendenz „Betonung der Gleichheit“ in den Aussagen der Betroffenen unter zwei Aspekten erwähnt wird. Zum einen beziehen sie sich auf die eigene Mentalität der Japaner, und zum zweiten berufen sie sich auf den Kontext des japanischen Schulsystems.

Im ersten Punkt wird der Anspruch auf Gleichheit in Japan als ein Konformitätsdruck gegenüber den ausgeprägten Individuen dargestellt, die eine harmonische Kooperation der Gruppendynamik in eine Destabilisierung bringen können. Foljanty-Jost stellt ein oft in Japan zitiertes Sprichwort vor: Der herausstehende Nagel müsse eingeschlagen werden. „Dies lässt eine geringe Toleranz gegenüber allem, was „herausragt“, sprich abweicht, erwarten.“ (Foljanty-Jost, 2000, S.117). Nishio verweist in seinem deutsch-japanischen Kulturvergleich auf einen stärkeren Individualismus in Deutschland. (vgl. Nishio, 1997). Anders gesehen, stimmt diese Einschätzung mit den meisten Hinweisen aus

westlichen Blickwinkeln überein, die in der japanischen Kultur eine starke Richtcharakteristik zur kollektiven Harmonie sehen. Schubert schreibt, „Sowohl in der populären als auch in der kulturanthropologischen und sozialwissenschaftlichen Japan-Literatur wird dem westlichen „Individualismus“ immer wieder die japanische Gruppenorientierung gegenübergestellt“ (Schubert, 1992, S.184).¹⁰

Es stellt sich die Frage, ob die Japaner tatsächlich in Harmonie zusammenleben. Es gibt in Japan zwei Begriffe: „tatamae“ und „honne“. Der Begriff „tatamae“ beschreibt eine Fassade, in der sich sehr unterschiedliche Verhaltensweisen, Motive und Interessen verbergen können. Vor den idealisierten harmonischen Gruppenbeziehungen zeigt man oft nicht sein wahres Gesicht („honne“). Abgesehen von dieser Frage kann jedoch festgestellt werden, wie im 2. Kapitel gesehen, dass einer der Schwerpunkte in der japanischen Schulerziehung darin liegt, die Schüler in ihrer Entwicklung der Verhaltensweisen zu einer harmonischen zwischenmenschlichen Beziehung zu führen.

Im zweiten Punkt, im Kontext des japanischen Schulsystems, tritt die Hervorhebung der Gleichheit als ein Anspruch auf Gleichbehandlung aller Schüler in Erscheinung. Diese Tendenz ist im zentralisierten Schulverwaltungssystem oder im landesweiten homogenen Curriculum zu erkennen. Auch die rigorose Anwendung der Vorschriften der Schulordnung, die zum Teil in Japan zu beobachten ist, kann ebenso als eine der strikten Formen der Behandlung nach dem Gleichheitsprinzip angesehen werden. Ein weiterer Aspekt lässt sich in der schulischen Auslese beobachten. In Japan werden im Pflichtschulbereich keine Selektionen und Klassenwiederholungen durchgeführt. Kritisiert wird, dass der allgemeine Leistungsdruck im Schulalltag bei allen Schülern gleichermaßen ausgeübt wird und damit die Differenzen der individuellen Fähigkeiten in der strikten Anwendung des Gleichheitsprinzips außeracht gelassen werden, wodurch ein Teil der Schüler überfordert und damit belastet werden kann.

¹⁰ In Japan wird gerade die Kehrseite der Medaille zur Neigung der Gruppenorientierung als Ursache für eine fehlende Übernahme individueller Verantwortung in der japanischen Gesellschaft kritisiert (vgl. Maruyama, 2001; Doi, T., 1996; Kawai, 1990, 2001).

Überprüfungsbedürftig ist zur Zeit, inwieweit die von den Betroffenen wahrgenommenen verschiedenen Faktoren auf die Entstehung der Problemphänomene Schülergewalt und Schulverweigerung einen Einfluss haben. Von Interesse ist dabei, wie groß sich die wahrgenommenen japanischen kulturellen Merkmale auswirken. Um die Frage ausreichend beantworten zu können, sind weitere landesvergleichende quantitative Studien, basierend auf einer gleichen Definition, erforderlich.

Gegenwärtig gibt es keine derartigen Vergleichuntersuchungen zwischen Deutschland und Japan. Allerdings liegen bereits einige Forschungsergebnisse vor, die die Vermutung zulassen, bei der Beantwortung dieser Fragen herangezogen werden zu können. A. Metzler und A. Erbe kommen durch den Vergleich polizeilicher Statistiken zu dem Ergebnis, dass das Ausmaß im Bereich der Gewaltkriminalität bei japanischen Jugendlichen geringer als bei deutschen oder amerikanischen Jugendlichen ist (vgl. A. Metzler/Erbe 2000 S.164). Ferner stellt die Untersuchung von Morita u.a. dar, dass in Japan die Quote der Opferschüler von Schikanen niedriger als in England, Norwegen und den Niederlanden ist (vgl. Morita u.a. 2001 S.38).

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass in der japanischen Öffentlichkeit Gewalt von Schülern und Schulverweigerung als große Sozialprobleme diskutiert werden und dabei die Kritik tendenziell auf der Schule fokussiert. Die Schule wird in Japan als eine Institution angesehen, die die Entstehung der Problemphänomene begünstigen. Wenn das Ausmaß von Schülergewalt in Japan im Vergleich zu Deutschland tatsächlich geringer ist, kann es zu der Annahme führen, dass in Japan die ganzheitliche schulische Betreuung, mit dem Ziel der Sozialisation bei Heranwachsenden, durch Förderung der Harmonie in den zwischenmenschlichen Beziehungen vielmehr zur Prävention bei Schülergewalt beiträgt. Der Konformitätsdruck durch die Institution Schule ist für eine drastische Zunahme der Schulverweigerung in den letzten Jahren vermutlich nicht überwiegend verantwortlich, weil zu beobachten ist, dass es den Anpassungsdruck durch die Schule bereits vor dieser Entwicklung gegeben hat. Die Betonung der Gleichheit zur Aufrechterhaltung der kollektiven Harmonie kann sich einerseits als

Anpassungsdruck auf Schüler auswirken, andererseits kann sie aber ein Faktor sein, der in einer Verbindung mit Rahmungebungen (z.B. Schuluniform, ritualisierte Aktivitäten in der Schule) zu einem konfliktvermeidenden Verhalten führt. Die Anwendung des Prinzips der Gleichbehandlung kann einerseits auf die Entfaltung der Individualität bei Schülern negative Einflüsse haben, andererseits kann sie aber ein Versuch sein, alle Kinder und Jugendliche im schulischen Betreuungssystem ausnahmslos zu fördern.

6.3 Bedeutung der Schulreform in Japan

Wie wirken sich in Japan die Probleme Gewalt in der Schule und Schulverweigerung auf die heutige Schulreform aus? Hier wird auf diese Frage eingegangen. Zuerst wird die in Japan gegenwärtig ergriffene Reform unter dem Aspekt von Maßnahmen gegen Schülergewalt und Schulverweigerung vorgestellt. Im Anschluss daran werden Problempunkte in dieser Reform diskutiert.

1984 wurde in Japan unter dem Premierminister Yasuhiro Nakasone ein außerordentliches Komitee der Bildung gebildet, das über eine umfassende Reform des japanischen Bildungssystems diskutierte. Das außerordentliche Bildungskomitee wies auf die Relevanz der Individualität, den Übergang zur lebenslang lernenden Gesellschaft und die Anpassung an den Wandel der Gesellschaft als Konzepte der Bildungsreform hin. Darüber hinaus werden unter der Federführung des Erziehungsministeriums vielfältige Reformen des Bildungs- und Erziehungssystems nach und nach durchgeführt (vgl. Kreitz-Sandberg, 2001, S.267 – 273).

Die Schulreform besteht wesentlich aus drei Konzepten:

- Individualisierung im Bereich Curricula und Didaktik
- Anpassung der Schulerziehung an neue Kontextbedingungen
- Deregulierung im Bereich Bildungsverwaltung und bildungspolitische Steuerung

Aus diesen Konzepten wurden die folgenden konkreten Formen herausgezogen, die jeweils im Zusammenhang mit den Problemen Schülergewalt und Schulverweigerung stehen:

(1) Fünftage-Woche und Kürzungen sowie Restrukturierung des Curriculums

Diese Maßnahmen gehen von der Erkenntnis aus, dass die bisherige Schule tendenziell dazu neigte, Kindern und Jugendlichen Wissen einseitig zu vermitteln. Darüber hinaus wurde eine Förderung des selbständigen Lernens und unabhängigen Denkens bei Schülern als ein neues Ziel der Schulpädagogik eingeführt. Im Hintergrund dieser neuen Zielsetzung liegt das Anliegen, angesichts der massenhaft auftretenden Phänomene Schülergewalt und Schulverweigerung, Entfaltung von Humanität und Kraft zum Leben bei Kindern und Jugendlichen fördern zu wollen (vgl. Hirahara 1998b, S.204f; Kreitz-Sandberg, 2001, S.273 - 276). Die Fünftage-Woche wurde im Jahre 2002 an allen Schultypen eingeführt. Dabei wird die Relevanz der Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen in Familien und lokalen Gemeinschaften betont. Erwartet wird hier, dass die Entwicklung von Humanität und Kraft zum Leben bei Heranwachsenden in einer Intensivierung der Chancen der Naturerlebnisse oder sozialen Erfahrungen im außerschulischen Bereich durch die zeitliche Verminderung der schulischen Dominanz gefördert wird. Die Einführung der Fünftage-Woche geht mit einer Reduzierung und Restrukturierung im Rahmen des nationalen Curriculums einher. Die gesamte Unterrichtsdauer in öffentlichen Schulen wurde um ca. 10 Prozent gekürzt. Parallel damit hat man eine Reduzierung des Lernstoffs um ein Drittel vollgezogen. Zudem wurde das Fach „Integrierte Studien“ eingeführt, das interdisziplinär und nach Lebenserfahrungen orientiert ist (vgl. Kreitz-Sandberg, 2001, S.273 – 276).

(2) Reduzierung der Klassenfrequenz

Durch die Erhöhung der Lehrerzahl wurde in Japan stufenweise eine Verkleinerung der Schülerzahl in den Klassen verwirklicht. Dadurch

werden allmählich Teamteaching sowie ein Unterricht nach dem Leistungsstand der Schüler ermöglicht. Ziele dieser Maßnahme sind eine intensivere Förderung und Betreuung einzelner Schüler, die sich auch positiv auf Vorbeugung vor Schikanen und Schulverweigerungen auswirken können.

1970 bestand nach gesetzlicher Vorschrift eine Klasse aus 45 Schülern. 1991 wurde die Reduzierung der Klassenzahl auf 40 Schüler verwirklicht. Durch eine Gesetzesänderung im Jahre 2001 ist die Möglichkeit geschaffen worden, eine Klasse von unter 40 Schülern durch die Gemeinde einzurichten.

Nach einer Untersuchung durch den Schuldirektoren-Verband vom ganz Japan wurde 2001 in 86,2% der Mittelschulen das Teamteaching durchgeführt. Der Kleingruppenunterricht, in dem eine Klasse nach Fächern getrennt in kleinen Gruppen von mehreren Lehrern unterrichtet wird, wurde in 60,8% der Mittelschulen praktiziert (vgl. Yomiuri Shimbun vom 06.05.2002).

Durch die Einführung kleinerer Klassen sowie des Gruppenunterrichts wird das Ziel verfolgt, durch mehr persönlichen Kontakt zwischen Lehren und Schülern die Lernunterstützung zu intensivieren, um dadurch die Lernmotivation der Schüler zu fördern. Beabsichtigt wird auch, dass Problemschüler mehr Unterstützung durch die Lehrer erfahren können und die individuelle Betreuung und geschaffene Geborgenheit sich für die Schüler positiv auswirkt.

(3) Freie Auswahl der Schule

In jüngster Zeit wird mehr und mehr die Möglichkeit eingeräumt, zwischen den öffentlichen Pflichtschulen zu wählen. Diese Einführung der freien Schulwahl im Bereich der Grund- und Mittelschule hat Auswirkungen auf den Umgang mit Schikanen und Schulverweigerung.

Bisher besuchten die Schüler prinzipiell die öffentliche Grund- und Mittelschule, die sich in ihrem Schulbezirk befindet. Das heißt: die zuständige Schule wurde von der Schulbehörde nach dem Wohnort bestimmt. Bei der öffentlichen Oberschule, die keine Pflichtschule ist, gab es zwar eine Schulauswahlmöglichkeit, aber zur Vorbeugung einer

Konkurrenzsituation zwischen den Oberschulen wurden von der Erziehungskommission Zonen eingerichtet.

Die Einrichtung der Schulbezirke trug bisher zur Gewährleistung einer Ausgeglichenheit der Schulenlandschaft bei. Es ist jedoch die Tendenz erkennbar, dass das Recht auf freie Wahl der Schule zunehmend in eigener Verantwortung wahrgenommen wird.

Seit 1984 empfehlen der Zentralreformrat des Erziehungsministeriums sowie das Wirtschaftsreformkomitee unter dem Premierminister die Abschaffung der Schulzonen. 1997 wurde vom Erziehungsministerium ein flexibler Umgang mit den Schulzonen angeregt. Darüber hinaus schaffte Tokio im Jahre 2000 die Schulzonen der Oberschulen ab. Im Jahre 2001 führte der Bezirk Shinagawa in Tokio die freie Auswahl der öffentlichen Grund- und Mittelschule ein. Seither verbreitet sich die Bewegung der Schulauswahl nach und nach in ganz Japan. Um Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern Informationen zur Entscheidung bei der Schulwahl zu vermitteln, berichten alle öffentlichen Grund- und Mittelschulen im Bezirk Shinagawa in ihren Schulzeitungen und im Internet über ihre Aktivitäten. Darüber hinaus findet zwei Mal im Jahr in diesen Schulen eine Woche der offenen Tür statt (insgesamt etwa 10 Tage pro Jahr von 9 Uhr bis 17 Uhr). Nach einer Umfrage vom Bezirk Shinagawa geben 2002 19,96% der Erziehungsberechtigten der 1. Klasse der Grundschule, 13,13% der Erziehungsberechtigten der 1. Klasse der Mittelschule sowie 8,54% der Schüler der 1. Klasse der Mittelschule an, dass sie bei der Wahl der Schule berücksichtigt haben, ob an der Schule Schikanen vorkommen, oder Sachbeschädigungen zu beobachten sind (vgl. Shinagawaku (Bezirk Shinagawa), 2002).

Eine Mittelschule im Bezirk Shinagawa hätte zum Beispiel 2001 voraussichtlich 50 Schüler aufnehmen können. Die Zahl der angemeldeten Schüler betrug lediglich 9. Die restlichen 41 Grundschulabsolventen haben sich für andere Schulen entschieden. Der Grund für den Rückgang der Zahl neu aufzunehmender Schüler war laut einem Zeitungsbericht die Gewaltbereitschaft an dieser Schule. (vgl. Asahi Shimbun vom 14.10.2002).

(4) Pluralisierung der Oberschulen

Um auf die Differenzierung der Interessen von Schülern zu reagieren, wurden neue Typen der Oberschulen und Sonderklassen im Sekundarbereich eingeführt.

Oberschulen mit allgemeinbildenden und beruflichen Fächern (sogosei kotogakko) wurden 1994 eingeführt. 2003 gab es in ganz Japan 220 Oberschulen dieses Schultyps. In diesen Schulen haben die Schüler die Möglichkeit, aus einem großen Angebot nach eigenen Interessen Fächer auszuwählen. Die Oberschulen mit laufenden Leistungsnachweisen (tanisei kotogakko) nehmen keine Trennung der Jahrgänge vor. Falls ein Schüler die vorgeschriebenen Leistungsnachweise erbringen kann, wird ein Abschluss anerkannt. 2003 gab es in Japan 516 Oberschulen mit diesem System (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003b).

Beispielsweise ist die „Kirigaoka-Kotogakko“ in Tokio eine Oberschule mit allgemeinbildenden und beruflichen Fächern, bei der dieses System angewandt wird. Diese Schule nimmt häufig Schüler auf, die in der Mittelschulzeit Schulverweigerer bzw. Oberschulabbrecher waren. Unterrichtet wird hier von 8.30 Uhr bis 21 Uhr in drei Teilen, wobei die Schüler nach eigenen Interessen frei den Unterricht besuchen können. Dabei werden Mathematikunterricht auf Grundschulniveau oder Englisch auf Mittelschulniveau angeboten, damit ehemalige Schulversager das Lernen nachholen können. Ein großer Schwerpunkt des Unterrichtes liegt im Erlebnislernen. Schüler, die ehrenamtliche Arbeiten in einer Wohlfahrtseinrichtung verrichten, werden Leistungsnachweise der Teilnahme an einem praxisbezogenen Unterricht verliehen. Eine Klasse besteht aus 15 Schülern. Ihren Klassenlehrer können sich die Schüler selbst auswählen (vgl. Kirigaoka High School, 2004)

(5) Personalangelegenheiten

Für die Lehrereinstellung in der Schule war bisher ausschließlich die Schulbehörde der Präfektur zuständig. In einigen Präfekturen ist es jetzt ermöglicht worden, dass der Schulleiter selbst die Lehrer für seine Schule einstellt. In Tokio und Osaka sammelt die Schulbehörde zunächst Bewerber für die Einstellung an Schulen, in denen die Durchführung des

Unterrichts wegen bestehender Auffälligkeiten (Unterrichtsstörung, Gewaltbereitschaft oder Lernschwäche) der Schüler schwierig ist (vgl. Mainichi Shimbun vom 27.01.2003).

Lehrer, die nicht in der Lage sind, ein Vertrauen zu den Schülern aufzubauen, und deren Unterrichtsmethode ständig erfolglos war, wurden lange als problematisch angesehen. Seit 2002 ist durch eine Gesetzesänderung eine Versetzung dieser Lehrer in andere Bereiche als Beamte möglich geworden.

(6) Lehrerausbildung und Aufnahmeprüfung der neuen Lehrer

Um Lehrer zu werden, ist in Japan eine abgeschlossene Lehrerausbildung notwendig. Die Qualifikationsurkunde für Lehrer wird prinzipiell an der Universität dadurch verliehen, dass man bestimmte Leistungsnachweise der Lehrveranstaltungen erwirbt. Aus diesem Grund ist das Curriculum der Lehrerausbildung an der Universität zur Verbesserung des Ausbildungsstandes der Lehrer relevant.

Damit die Lehrer mit den Problemen der Schüler besser umgehen können, sind seit 2000 Lehrveranstaltungen für die Bratung von Schülern für Lehramtsstudenten verpflichtend geworden. Das Praktikum in der Mittelschule, in der Auffälligkeiten von Schülern am häufigsten vorkommen, ist ebenfalls verlängert worden. Zudem ist es für Lehramtsstudenten ebenfalls zur Pflicht geworden, dass sie in einer Wohlfahrtseinrichtung oder Sonderschule mehr als 7 Tage Alte oder Behinderte betreuen, um einen kompetenten Umgang mit Menschen zu erwerben (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003b).

Um als Lehrer an einer öffentlichen Schule eingestellt zu werden, ist ferner eine Aufnahmeprüfung bei der Präfektur abzulegen. Dabei war bisher die schriftliche Prüfung dominant. Inzwischen verbreiten sich verschiedene Formen der Prüfung. Beispielsweise werden Gruppendiskussionen oder Unterrichtssimulationen durchgeführt, wobei die Reaktionen auf das Problemverhalten von Schülern geprüft werden. Bewertet wird in der Prüfung ebenfalls, ob man praktische soziale Erfahrungen gesammelt hat. Als Prüfer werden zusätzlich nicht beamtete

Personen (zum Beispiel Personalsachbearbeiter in Privatunternehmen) oder Schulpsychologen eingesetzt.

(7) Fort- und Weiterbildung der Lehrer

Für Lehrer der öffentlichen Schule ist Fort- und Weiterbildung verpflichtend. Für neue Lehrer gibt es seit 1990 eine Fort- und Weiterbildung, die insgesamt 90 Tage umfasst. Weiterhin gibt es Fort- und Weiterbildungseinrichtungen für 5-jährig, 10-jährig und 20-jährig tätige Lehrer. Damit Lehrer verschiedene Erfahrungen in der Gesellschaft sammeln können, gibt es eine langfristige Fortbildung. In diesem Zusammenhang werden Lehrer in Privatunternehmen, Wohlfahrtseinrichtungen oder Sozialpädagogikeinrichtungen von einem Monat bis zu einem Jahr abgeordnet. 2001 haben etwa 1300 Lehrer in ganz Japan diese Art Fortbildung absolviert (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002c).

Bei einer derartigen Fortbildung lernen Lehrer als Verkäufer in einem Kaufhaus den Umgang mit Kunden. Ziel dieses Praktikums ist, dass die Lehrer den Aspekt erhalten, dass die Erziehung in der Schule als Service für Schüler und Erziehungsberechtigte zu betrachten ist. Lehrer werden auch in eine Kinderberatungsstätte abgeordnet. Dort beschäftigen sie sich mit Beratungen und sammeln dabei Kenntnisse über familiäre Hintergründe von Problemschülern.

(8) Neue Typen von öffentlichen Schulen

- 6-jährige öffentliche Sekundarschule:

Um bei Schülern mehr individuelle Leistungsfähigkeit im Sekundarbereich zu fördern und um den Belastungen bei der Aufnahmeprüfung in die Oberschule vorzubeugen, wurden 1999 6-jährige öffentliche Sekundarschulen eingeführt, die die Mittel- und Oberschulen umfassen. 2003 gab es 118 Schulen dieses Typs (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2003b).

- „Community School“:

Das Erziehungsministerium führt seit 2002 in 74 öffentlichen Grund- und Mittelschulen Forschungen als Pilotprojekt durch. 2000 hat der Bildungsreformvolksrat vorgeschlagen, einen neuen Typ von öffentlichen Schulen probeweise einzurichten, an deren Verwaltung sich die Kommunen beteiligen. Dieser Typ der Schule wird „Community School“ genannt. In diesen Schulen wird Folgendes versucht:

- Öffentliche Bewerbung für das Amt des Schuldrektors bei der regionalen Gemeinde. Öffentliche Bewerbung der Lehrer direkt bei der zuständigen Schule.
- Erweiterung des Ermessens der Schule in Bezug auf Budget und Personalangelegenheiten.
- Einsetzung von Lehrkräften aus anderen Berufsgruppen. Kooperation mit Unternehmern in der Region.
- Mehr Flexibilität im Lehrplan.
- Beteiligung der Bürger im Schulmanagement und Gremien.

Die Pilotschulen werden nicht vom Erziehungsministerium ausgewählt, sondern Gemeinden oder Schulen kandidieren mit ihren Vorschlägen für eine Innovativschule. (vgl. Monbukagakusho (Erziehungsministerium), 2002c)

- Öffentliche Schule für Schulverweigerer:

Überdies startet die Regierung unter dem Premierminister Junichiro Koizumi angesichts der schlechten Wirtschaftslage, Sonderbezirke für die Strukturreform einzurichten. In diesem Rahmen versucht die Regierung durch Bottom Up neue Typen von Schulen zu testen. Beispielweise plant die Stadt Musashino eine sogenannte „Meisterschule“, in der Schulverweigerer zusammengezogen werden. In dieser Schule wird hauptsächlich die Form des Erlebnislernens (handwerkliches Lernen) praktiziert. Ferner gab das Erziehungsministerium in diesem Rahmen die Genehmigung, dass die Nonprofit-Organisation (NPO) öffentliche Schulen verwalten kann, die Schulverweigerer aufnimmt (vgl. Asahishimbun vom 17.03 2004).

Diese Schulreform ist meines Erachtens in einigen Punkten nicht ausgereift. Die Fünftage-Woche in der Schule wurde in Japan zur Schaffung von geistigen Spielräumen bei Heranwachsenden eingeführt. Wie gesehen besteht die Erkenntnis, dass der Alltag heutiger Kinder und Jugendlicher von schulischer Prägung dominiert wird. Die Leistungskonkurrenz bei den Zulassungsexamen zu den weiterführenden Schulen wird von der Konzentration auf die Vorbereitung zur Aufnahmeprüfung beim schulischen Lernen begleitet. Durch die Einführung der Fünftage-Woche wird eine intensivere Förderung bei der Entfaltung der Humanität und der Lebenskraft der Kinder und Jugendlichen im Bereich der Familien und regionalen Gemeinschaften erwartet.

Es ist jedoch fragwürdig, ob gegenwärtige Familien oder Gemeinschaften, deren Erziehungskraft im Zuge der Gesellschaftsveränderung (wie Zeitnutzung, Wohnbedingungen oder Familiensituation) schwächer geworden ist, hilfreiche Angebote in ausreichenden Maßen aufzeigen können, die zur Entwicklung der Humanität und Kraft zum Leben bei Schülern beitragen. Humanität erwirbt man unter anderem in der Dynamik zwischenmenschlicher Beziehungen. Anders als in Deutschland, wo insbesondere Kinder- und Jugendhilfe vielfältige Betreuungen im außerschulischen Bereich anbieten, wurden bisher in Japan die Heranwachsenden, vor allem Mittelschüler, nach den Unterrichtsstunden überwiegend durch die Schule betreut. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Schüler ihre Orientierung verlieren, wenn sie ohne Betreuung sich selbst überlassen werden.

Es ist aber vorstellbar, dass solche Kinder selbständig ihre Zeit sinnvoll gestalten können. Es ist relevant, dass Kinder durch Gruppenspiele Fähigkeiten im Umgang mit anderen erwerben. Allerdings ist es heute immer seltener geworden, diese Form des Spielens außerhalb der Schule zu beobachten. Kinder spielen angesichts einer zunehmenden Beeinflussung durch die Medien kaum noch in kollektiver Form. Sie treffen sich zwar nach den Unterrichtsstunden mit ihrem Freund, spielen allerdings allein mit dem Computer. Zudem ist der Rückgang der Geburtenrate dafür verantwortlich, dass Kinder Schwierigkeiten haben,

gleichaltrige Freunde in ihrer Nachbarschaft zu finden. Die Urbanisierungen der Lebensräume nehmen ihnen die Chancen, auf der Straße oder im Freien in Gruppen zu spielen.

Das Konzept des japanischen Erziehungsministeriums betont zur Prävention von Schülergewalt und Schulverweigerung die Wichtigkeit der Förderung des sozialen Umgangs bei Heranwachsenden. Es appelliert außerdem an Eltern und Gemeinschaften, sich verstärkt an der Kindererziehung zu beteiligen. Ohne konkrete Maßnahmen ist es allerdings schwierig, das soziale Umfeld so zu verändern, dass es sich auf die Entwicklung der Kinder nicht negativ auswirkt. Es stellt sich die Frage, ob eine vom Erziehungsministerium erwünschte Entwicklung der Heranwachsenden ohne ausreichende Angebote von Betreuung in der unterrichtsfreien Zeit möglich ist

Die Reduzierung der schulischen Betreuung impliziert zudem die Möglichkeit, die gesellschaftliche Struktur in Japan zu ändern, die bisher vom Schulsystem mit dem Prinzip der Chancengleichheit geprägt wurde. In der verlängerten unterrichtsfreien Zeit sind die Kinder, deren Eltern sozial bzw. kulturell günstig geprägt sind, in der Lage, die Nachhilfeschule oder Vorbereitungskurse auf die Zulassungsexamen zur weiterführenden Schule häufiger in Anspruch zu nehmen. Es ist nicht auszuschließen, dass der Leistungsstand der Schüler zum Teil von den Einkommensverhältnissen und kulturellen Kapital der Eltern (vgl. Bourdieu, 1993) abhängig wird und damit bei der sozial benachteiligten Schicht zu einem Erschwernis beim Aufstieg in der Gesellschaft verantwortlich ist. Diese Situation kann eine Resignation, Frustration oder Unzufriedenheit bei den Jugendlichen auslösen, deren Elternhaus weniger kulturell geprägt ist.

Ein weiteres Diskussionsbedürfnis sehe ich in der Einführung der 6-jährigen Sekundarschule. Dieser Schultyp wurde eingeführt, um durch die Abschaffung der Aufnahmeprüfung zur Oberschule eine Leistungskonkurrenz zu vermeiden. In der 6-jährigen Sekundarschule könne eine langfristige Bildung und Erziehung ohne Belastungen der Prüfung praktiziert werden, so die Argumentation. Bei dieser Maßnahme ist es jedoch vorstellbar, dass eine neue Leistungskonkurrenz unter den

Grundschulern hervorgerufen wird. Bisher war die Leistungskonkurrenz vor allem beim Übergang von der Mittelschule zur Oberschule zu beobachten. Durch die Einführung der 6-jährigen Sekundarschulen könnte es sich auch auf der Ebene der Grundschulen ausdehnen, Kinder unter Leistungsdruck zu setzen. Wenn Kinder in noch früheren Jahren durch ein Versagen beim Zulassungsexamen als „gescheitert“ etikettiert werden, ist die Möglichkeit negativer Auswirkungen auf ihre psychische Situation nicht mehr auszuschließen. Auch wenn die getrennte Sekundarstufe generell abgeschafft werden sollte, wird vermutlich eine neue Rangordnung der Schulen oder Kursorientierungen innerhalb der Schule benötigt, weil die Schulen ihre Funktion der Selektion in die verschiedenen Gesellschaftsgruppen nicht vermeiden können.

Auch eine freie Wahl der Schule im Bereich der Pflichtschulen ist diskussionsbedürftig. Durch diese Maßnahme wird versucht, ein Marktprinzip im Bereich der Bildung und Erziehung an öffentlichen Grund- und Mittelschulen einzuleiten. Eltern wird damit die Freiheit eingeräumt, nach ihrem Bedarf die Schule auszuwählen, in die sie ihre Kinder gehen lassen möchten. Schulen, deren pädagogischer Service mit den Interessen der Eltern nicht übereinstimmen, haben bei ihrer Auswahl einen schweren Stand. In dieser Situation ist die Schule gehalten, ständig ihr Leistungsvermögen zu überprüfen.

Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die freie Schulwahl zu einer Beeinträchtigung der lokalen Gemeinschaft führen kann. Die Schule besitzt den Charakter eines kulturellen Zentrums innerhalb der regionalen Umgebung. Durch das Engagement der Eltern und Bürger bei verschiedenen Schulveranstaltungen wird ein bedeutender Beitrag im regionalen Gemeinschaftsleben geleistet. Der Schulbesuch am gleichen Wohnort bietet Eltern und Bürgern auch die Möglichkeit des Informations- und Erfahrungsaustausches sowie die gegenseitige Unterstützung bei der Betreuung und Erziehung der nächsten Generation. Die Einführung der freien Schulauswahl im Bereich der Pflichtschulen kann diese regionalen Impulse im gemeinschaftlichen Zusammenleben rund um die Schule in Frage stellen.

Die Aussagen der Betroffenen in der vorliegenden Arbeit zeigen, dass der Fokus der Kritik tendenziell auf die Schule gerichtet ist. Die Ursache ist darin zu suchen, dass die japanische Schule im Alltag der jungen Menschen zeitlich dominant ist. Die Probleme von Heranwachsenden entstehen somit überwiegend im Schulbereich. Gründe für das abweichende Verhalten bei Kindern und Jugendlichen sind aber mehrdimensional und multifaktoriell. Falls die Betreuung durch die Schule reduziert wird, kann der Topos der Problemphänomene bei Heranwachsenden vermutlich in den außerschulischen Bereich verlagert werden.

Die japanische Schule hat traditionell in der Sozialisationsfunktion einen Schwerpunkt gelegt. Dass sich Lehrer an der Förderung der Entfaltung der Schüler ganzheitlich beteiligen, war bisher eine Grundlage der Arbeit bei japanischen Lehrern. Diese Förderung hatte gleichzeitig das Ziel im Auge, auf einer Vertrauensbasis unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern ein Schulklima zu schaffen, welches einer effektiven Wissensvermittlung nützlich sein kann. Das Schulsystem hat eine enge Verbundenheit mit einer sich historisch entwickelten Struktur der jeweiligen Gesellschaft. Bei der Fragestellung, wie das gesamte Betreuungssystem der Kinder und Jugendlichen auszustatten ist, und damit auch, wie die zukünftigen Funktionen der Schule sein sollen, muss dieser Aspekt mit in Betracht gezogen werden.

6.3 Perspektive des Ausblicks

„Différence entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse. En l'un les principes sont palpables, mais éloignés de l'usage commun, de sorte qu'on a peine à tourner la tête de ce côté-là, manque d'habitude ; mais pour peu qu'on l'y tourne, on voit les principes à plein ; et il faudrait avoir tout à fait l'esprit faux pour mal raisonner sur des principes si gros qu'il est presque impossible qu'ils échappent. Mais dans l'esprit de finesse, les principes sont dans l'usage commun et devant les yeux de tout le monde. On n'a que faire de tourner la tête, ni de se faire violence ; il n'est question que d'avoir bonne vue, mais il faut l'avoir bonne ; car les principes sont si déliés et en si grand nombre qu'il est presque impossible qu'il n'en échappe. Or l'omission d'un principe mène à l'erreur ; ainsi il faut avoir la vue bien nette pour voir tous les principes, et ensuite l'esprit

juste pour ne pas raisonner faussement sur des principes connus.“
(Blaise Pascal, Pensées, zitiert 2000)

(„Unterschied zwischen dem Geist der Geometrie und dem Geist des Feinsinns. Die Prinzipien des einen sind handgreiflich, aber abseits alltäglicher Anwendung, deshalb macht es Mühe, sich ihnen zuzuwenden, da die Gewohnheit fehlt; sobald man sich aber ihnen zuwendet, übersieht man die Prinzipien vollständig, und man müsste einen völlig verkehrten Verstand haben, wenn man auf Grund von Prinzipien, die so fassbar sind, dass es fast unmöglich ist, dass sie uns ent schlüpfen, falsch schließen sollte. Die Prinzipien des Feinsinns aber sind im allgemeinen Gebrauch und jedem vor Augen. Man braucht sich weder nach ihnen umzuwenden noch sich Gewalt anzutun, man braucht nur ein gutes Auge, das aber muss gut sein, denn die Prinzipien sind so verstreut, und es gibt ihrer so viele, dass es fast unmöglich ist, keins zu übersehen. Nun, lässt man eins der Prinzipien fort, so führt das zum Irrtum, also muss man einen sehr sichern Blick haben, um alle Prinzipien zu sehen, und alsdann den rechten Verstand, um nicht Falsches an Hand bekannter Prinzipien zu folgern.“ (Übersetzung von Ewald Wasmuth 1995 S. 21f))

In der vorliegenden Arbeit wurde insbesondere herauskristallisiert, dass sowohl in Deutschland als auch in Japan ungünstige Reaktionen durch Lehrkräfte, Eltern oder Schulen auf Gewalt von Schülern und Schulverweigerung zu einer Verfestigung, Eskalation oder Verkomplizierung der Problemsituation sowie zu weiteren psychischen Belastungen bei Schülern führen können. Ursachen für diese Reaktionen sind Ängste, Panik, Belastung, Hilflosigkeit oder Wertorientierung seitens der Erwachsenen. Die Schule als Institution stellt zudem häufig gegenüber den Schülern und Eltern eine defensive Atmosphäre und fehlende Flexibilität dar, die eine zur Förderung der Problemlösung bei Schülern erforderliche kooperative Zusammenarbeit zwischen der Schule, den Schülern und Eltern erschweren.

Da generelle Maßnahmen gegen Schülergewalt und Schulverweigerung im vierten Kapitel bereits behandelt wurden, werden hier Intervention und Prävention der ungünstigen Reaktionen der Lehrkräfte, Eltern und Schule thematisiert.

Zu erwähnen ist, dass die ungünstigen Reaktionen der Lehrkräfte und Eltern nicht nur ein Ignorieren der Hilfsbedürftigkeit bei Schülern oder Vorwürfe gegenüber den Heranwachsenden beinhalten, sondern sie implizieren auch Hinweise auf Ablehnung, Protestverhalten, Problembewältigung durch Eigeninitiative oder Nachdenken über die

eigene Verhaltensweise bei Schülern, die von den beteiligten Erwachsenen als konstruktiv angesehen werden. Gründe dafür sind in der Wertorientierung, dem Glauben und der Weltanschauung der Lehrkräfte und Eltern zu suchen. Ein weiterer Grund liegt darin, dass Erwachsene dazu neigen, Heranwachsende zu belehren und zu führen. Da Erwachsene über mehr Lebenserfahrungen als Kinder und Jugendliche verfügen, versuchen sie aus rationalen Überlegungen, die Heranwachsenden vor vermeintlichen Fehlern zu bewahren.

Die jungen Menschen erwarten von Erwachsenen einerseits eine Art Nähe, andererseits aber auch eine Distanz, die ihnen ein Recht zur Selbständigkeit einräumt. Durch Fehlererfahrungen werden die Heranwachsenden in die Lage versetzt, sich mit den im Leben aufkommenden Problemen selbst auseinander zu setzen. Erwartet wird eine Akzeptanz, dass auch Kinder und Jugendliche eine eigene Existenzberechtigung haben, die von einer Unwiederholbarkeit und Einzigartigkeit geprägt ist, und sie damit eine eigene Persönlichkeit besitzen, die nicht manipuliert werden darf, sondern respektiert werden soll.

Anliegen der Schüler ist in erster Linie nicht ein unmittelbarer Eingriff in ihre Problemsituation, sondern vielmehr, dass sie das Gefühl haben, nicht alleine gelassen zu sein, es einen Menschen gibt, mit dem sie über ihre Probleme ernsthaft sprechen können und der ihre Angst, Verzweiflung und Verletzbarkeit akzeptiert, auch wenn sie unausgesprochen bleiben. Die Aussagen der betroffenen Schüler zeigen allerdings, dass bei den Erwachsenen die Bedürftigkeit der bedingungslosen Akzeptanz der Gefühle von Kindern und Jugendlichen häufig nicht erkannt wird.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte sind folgende Perspektiven der Intervention und Prävention, insbesondere hinsichtlich der ungünstigen Reaktionen der Eltern, Lehrkräfte und Schulen auf die Probleme um Schülergewalt und Schulverweigerung, denkbar:

(1) Intensivierung des Engagements von Schülern und Eltern

Die Beteiligung der Schüler und Eltern an der Schulverwaltung und den Aktivitäten in der Schule schafft eine wichtige Grundlage der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Schülern, Eltern und Lehrkräften

in der Intervention und Prävention. Schülergewalt und Schulverweigerung ereignen sich rund um den Schulalltag. Allerdings können diese Probleme von der Schule allein nicht gelöst werden. Hier ist ein Zusammenwirken aller Beteiligten notwendig. Eine gesetzliche Verankerung des Schülermitbestimmungsrechts ermöglicht es, die kooperative Zusammenarbeit in einer Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler zu praktizieren, nicht nur unter dem Aspekt der Schülergewalt und Schulverweigerung in der Situation der unterschiedlichen Wahrnehmung und der daraus folgernden Handlungsstrategien, sondern auch zur Lösung verschiedener Probleme rund um die Schule. Dabei können die Schüler durch den Bewältigungsprozess eine im Sozialleben erforderliche Kompetenz des Umgangs mit den Problemen erwerben. In Japan ist zudem in diesem Zusammenhang darauf zu hoffen, dass das Elternrecht und die Pflicht der Eltern in der Bildung und Erziehung des Kindes gesetzlich eindeutig verankert werden, um das Engagement der Eltern im Bereich der Schulerziehung zu gewährleisten.

(2) Einrichtung eines unabhängigen Komitees

Falls sich auf Grund der unterschiedlichen Wahrnehmung zwischen betroffenen Schülern, Eltern und Lehrkräften Differenzen bei abweichendem Verhalten von Schülern entwickeln, bietet ein unabhängiges Komitee die Möglichkeit, die Vorkommnisse zu überprüfen. Vor allem bei Schikanen bestehen besondere Schwierigkeiten bei der Aufklärung von Tat und der Identifizierung der Täter sowie in der unterschiedlichen Interpretation des Hergangs und der Entstehung des vermeintlichen Schadens. Diese Probleme sind in erster Linie eine pädagogische Angelegenheit innerhalb der Schule. Ein gerichtliches Verfahren soll aus diesem Grund möglichst vermieden werden. Während in Deutschland die Verfahrensweise bei derart anstehenden Problemen bis in die Zuständigkeit der Schulaufsicht hin geregelt ist, wird es in Japan in das Ermessen der Schule sowie Schulbehörde gelegt. Wie im 5. Kapitel gesehen, kann es in Japan Fälle geben, bei denen von der Erziehungskommission die unabhängige Beurteilung nicht eindeutig erkennbar ist. Die Erziehungskommission ist in Japan ein

Verwaltungsorgan mit Kollegialcharakter, bei dem die Schulaufsicht in Form eines Sekretariats eingerichtet ist. Jedoch funktioniert das Kollegium auf Grund der zentralisierten Struktur unter dem Erziehungsministerium in der Praxis nach Weisungen der höheren Instanz. Ein unabhängiges Komitee könnte diese Fehlentwicklung verändern. Zudem kann von dieser Einrichtung außer der Untersuchungsfunktion im Falle der Konfrontation zwischen den Betroffenen eine Evaluation des Präventionsprogramms der Schulen ausgehen.

(3) Stärkung und Unterstützung der Telephoneseelsorge

Wenn ein Schüler weder bei den Eltern, Lehrkräften oder einem Freund Beistand erhalten kann, bietet die Telephoneseelsorge die Möglichkeit an, Kontakt aufzunehmen und ihm zu zeigen, dass er mit seinen Problemen nicht allein gelassen wird. Bei der Telephoneseelsorge können Kinder und Jugendliche unabhängig von schulischen und familiären Vorurteilen ihre derzeitige Problemlage anonym äußern. Sie finden eine Möglichkeit der Aussprache und des Gehört-Werdens. Die Mitglieder dieser Einrichtung sind fachlich ausgebildet. Sie hören den Äußerungen der Schüler ohne zu bewerten und Kritik zu üben zu und bieten bei Bedarf Information und Beratung an. Die bereits bestehenden Telefonberatungsstellen sollten noch dadurch gestärkt werden, dass sie für junge Menschen jeder Zeit unentgeltlich erreichbar sind und ihre finanzielle Grundlage durch öffentliche Subvention unterstützt wird. Darüber hinaus sollten die Heranwachenden durch die verschiedenen Mittel der Medien über die Einrichtungen und die Hilfsangebote der Telephoneseelsorge verstärkt informiert werden. Vornehmlich in der Schule ist eine regelmäßige Information über das Hilfsangebot dieser Einrichtung für Schüler von großer Tragweite.

(4) Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte innerhalb der Schule

Den Lehrkräften sollen die Möglichkeiten der Vorgehensweise bei physischer Gewalt, Schikane und Schulverweigerung nach den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen vermittelt werden. Dabei dienen vor allem Fallstudien zur Umsetzung von Theorie zur Praxis. Aus dem Aspekt

der Notwendigkeit einer kooperativen Teamarbeit im Lehrerkollegium sollte die Fort- und Weiterbildung innerhalb der Schule angeboten und eine Teilnahme aller Lehrer ermöglicht werden. Als Berater und Referenten sind in erster Linie Schulpsychologen oder Beratungslehrer denkbar. Auch entsprechende Experten (z. B. Sozialarbeiter) und Eltern können dazu eingeladen werden. Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sollte als eine Vorbereitung auf die Strukturierung der schulinternen Intervention oder im Rahmen des Präventionsprogramms innerhalb der Schule durchgeführt werden.

(5) Elternforum

Angesichts der rasanten gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen und einer Schwemme von Informationen durch die Massenmedien fühlen sich viele Eltern in der Kindererziehung zunehmend verunsichert. Bei der Mehrheit der Eltern besteht zwar keine akute Hilfsbedürftigkeit, allerdings wünschen sie sich adäquate Informationen über den Umgang mit den Problemen der Kinder und Schule. Forum oder Kurse für Eltern können das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verstärken und ermöglichen so, die Umsetzung der Ansätze im Erziehungsalltag bewusster einzusetzen. Nonprofit-Organisationen (NPO), Elterngruppen oder Familienbildungsstätten sind denkbare Veranstalter. Bei der Theorievermittlung kann eine Beteiligung von Wissenschaftlern der Universität von Bedeutung sein, durch die wiederum die Forscher wichtige Erkenntnisse bei der Evaluation der Prävention erhalten. Das Wesentlichste dieses Angebots besteht jedoch in der Möglichkeit, dass Erfahrungen und Informationen zwischen den betroffenen Eltern ausgetauscht werden können.

(6) Einbeziehung der Bürger aus der lokalen Gemeinschaft

Prävention bei abweichendem Verhalten der Heranwachsenden kann mit den Interessen der Einwohner unter dem Aspekt der örtlichen Entwicklung und Ordnung angesehen werden. Die Bürger sind als Nachbarschaft und Gemeinschaft der Eltern bei der Prävention in der Lage, unabhängig von der Bewertung der schulischen Leistung, die Schüler zu beobachten. Sie

können als Dritte bei Schülergewalt und Schulverweigerung den Lehrern und Eltern wertvolle Impulse geben. Gleichzeitig treten sie nicht als politische Gemeinde in öffentlicher Funktion auf. Als Form der Bürgerbeteiligung sind neben der Mitwirkung im Schulgremium und bei Schulveranstaltungen außerhalb des Unterrichts fachbezogene Referate und Hilfsangebote im Unterricht oder Betreuungen nach den Unterrichtsstunden vorstellbar. Die jungen Menschen erfahren dabei eine Anerkennung außerhalb des Bereichs der Bewertung über ihre schulische Leistungsfähigkeit und können so spüren, dass die Bürger zusammen mit den Eltern und Lehrkräften die Entwicklung der nächsten Generation dadurch fördern, dass sie ihnen im gegenseitig unterstützenden gemeinschaftlichen Zusammenleben besondere Aufmerksamkeit schenken.

Literatur

Akashi, Y. (1997): ijime futoko wo meguru gakko to katei (Schikane und Schulverweigerung. Schule und Familie.). In: Shimonura (Hrsg.) Ijime, Futoko (Schikane, Schulverweigerung). 5. Aufl. Tokyo

Aoki, K. (2000): Ijime shogai jiken to kyoikuho ni okeru songaibaisho kyusairon (Schädigungsfälle als Folgen von Schikanen und Diskussionen über Schadensersatz sowie entsprechende Gesetzesanwendungen). In: Ichikawa (Hrsg.) Ijimesaiban (Schikanen-Prozesse). Tokyo

Arao, M. (1997): Watashi no hokoreru kodomotachi (Der Stolz auf meine Kinder) In: Tokyo shure fubo no kai (Elterngruppe Tokyo Schule) (Hrsg.) Chichioya ga kataru tokokyohi (Berichte von Vätern über Schulverweigerung). Tokyo

Avenarius, H. (2000): Schulrechtskunde. Neuwied, Kriftel

Balsler, H./Schrewe, H./Schaaf, N. (Hrsg.) (1997): Schulprogramm Gewaltprävention. Neuwied

Bayerische Staatsregierung (1994): Jugend und Gewalt. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Situation, Ursachen und Maßnahmen. München

Björkqvist, K., Österman, K., (1999): Finland. In: Smith/Morita/Junger-Tas/Olweus/Catalano/Slee (Hrsg.): The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspektive. London, New York

- Blumenhagen, U./Galas, D./Habermalz, W. (1996): Ist die Schule hilflos gegenüber Gewalt? In: SchulVerwaltungsBlatt für Niedersachsen. 48. Jg. Heft 4. Hannover
- Bohn, T./Münchmeier, R. (1997): Dokumentaion des Modellprojektes. Münster
- Böhm, T. (2000): Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen in der Schule. Schulrechtlicher Leitfaden. Mannheim
- Bourdieu, P. (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 6. Aufl. Frankfurt am Main
- Buber, M. (1959): Urdistanz und Beziehung . 2. Aufl. Kempten im Allgäu
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2000): Skinheads. Bands und Konzerte. Köln
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2001): Kriminalprävention in Deutschland. Länder-Bund-Projektsammlung. Wiesbaden
- Bundeskriminalamt (2002): Polizeiliche Kriminalstatistik 2002 Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden. <http://www.bka.de/pks/pks2002/index2.html>
- Bundesverband der Freien Alternativschulen in der BRD e.V. (2003): Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS). <http://www.partaet.org/bfas/>
- Chibaken kyoikucho (Schulbehörde der Präfektur Chiba) (2002): Seitoshido jujitsu no tame no hosaku (Konzepte zur Intensivierung der Schülerbetreuung). Chiba
- Dambach, K. E. (1998): Mobbing in der Schulklasse. München, Basel
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Doi, T. (1996): Amae: Freiheit in Geborgenheit; zur Struktur japanischer Psyche. Frankfurt am Main
- Duden (1997): Fremdwörterbuch. Hrsg. und bearb. von Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 6. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich
- Embu, M. (2004): Totsuka yotto sukuru no shinjitsu (Wahrheit von Totsuka-Yachtschule). Aichi. <http://totsuka-yacht.com/>

Erbacher-Probst, C./Hartwig, C. (1998): Schulpflichtverletzungen – wie können Schulen damit umgehen? In: SchulVerwaltungsBlatt. 50. Jag. Heft 11. Hannover

Erbe, A. (1994): Schikane an japanischen Schulen – Aspekte eines Erziehungsproblems. Bochum

Erbe, A. (1999): Schikane, Gewalt und Schulverweigerung an japanischen Schulen: Eine Bestandaufnahme. / Foljanty-Jost (Hrsg.): Materialien zu Jugend und Devianz in Japan: Occasional papers Band 4. Halle; Wittenberg

Erbe, A. (2000): Schulverweigerung (toko kyohi), Nicht-Schulbesuch (futoko) und Schulabbruch (chuto taigaku). In: Haasch (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan: ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin

Erbe, A./ Foljanty-Jost, G./ Metzler, A./ Metzler, M. (2000): Belehren und Integrieren – Empirische Befunde zur Gewaltprävention an japanischen Mittelschulen. In: Foljanty-Jost (Hrsg.) Schule, Schüler und Gewalt: Beiträge zu Deutschland, Japan, China und der Mongolei. München

Erikson, E. H. (1989): Identität und Lebenszyklus. 11. Aufl. Frankfurt am Main

Fliegel, S. (2000): Mobbing in der Schule
WWW:<http://www.wdr.de/radio/wdr/wdr2/westzeit/psychologie001108.htm>
(01-04-07)

Foljanty-Jost, G. (2000a): Devianz und Konformität an japanischen Mittelschulen – Forschung zu einem widersprüchlichen Phänomen. In: Foljanty-Jost (Hrsg.) Schule, Schüler und Gewalt: Beiträge zu Deutschland, Japan, China und der Mongolei. München

Foljanty-Jost, G. (2000b): Schule und Gewalt in Deutschland und Japan – Problemstand, Analyse und Prävention im Vergleich. / Foljanty-Jost (Hrsg.): Materialien zu Jugend und Devianz in Japan: Occasional Papers Band 11. Halle; Wittenberg

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.) (1992): Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg. Hamburg

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (Hrsg.) (2002): Gewalt in der Schule – was ist zu tun? Eine praktische Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Hamburg

Freie Schule Berlin (2003): Schulversager – Schulverweigerer – Quereinsteiger. <http://www.hypies.de/fs/fsversag.html>

- Freie Schule Pankow (2003): Was ist die freie Schule Pankow? Antworten auf viele Fragen. Berlin.
- Fuchs, M./Lamnek,S./Luedtke, J. (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 – 1999. Opladen
- Fujita, H. (1998): Kyoikukaikaku (Bildungsreform). 6. Aufl. Tokyo
- Galtung, J. (1975): Strukturelle Gewalt: Beiträge zu Friedens- und Konfliktforschung. Reinbeck bei Hamburg
- Gekkan seitoshido henshubu (Redaktion Zeitschrift für Schülerbetreuung) (Hrsg.) (1996): Muzukashikunatta tokokyohi no rikai to kakawari (Zunehmende Schwierigkeiten beim Verständnis und Umgang mit Schulverweigerung). In: Gekkan seitoshido henshubu (Redaktion Zeitschrift für Schülerbetreuung) (Hrsg.) Kurasutannin no tokokyohi nyumon (Einführung für Klassenlehrer: Umgang mit Schulverweigerung). 5. Aufl. Tokyo
- Goto, S. (1997): gakko ni ikanakute iino!?! (Ist es in Ordnung, wenn du nicht zur Schule gehst?). In: Tokyo shure fubo no kai (Elterngruppe Tokyo Schule) (Hrsg.) Chichioya ga kataru tokokyohi (Berichte von Vätern über Schulverweigerung). Tokyo
- Haasch, G. (Hrsg.) (2000): Bildung und Erziehung in Japan: Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin
- Hanzawa, M. (1997): Datsusara wo shite mietekita musume no kimochi (Gefühle meiner Tochter, Wahrnehmung nach meiner Kündigung als Angestellter) In: Tokyo shure fubo no kai (Elterngruppe Tokyo Schule) (Hrsg.) Chichioya ga kataru tokokyohi (Berichte von Vätern über Schulverweigerung). Tokyo
- Hara, T. (2004): Tsubasa toreiningu sukuru (Tsubasa Trainingschool). Kako. <http://www.rd.mmtr.or.jp/~tsubasa/index.html>
- Harenberg, B. (Hrsg.) (2003): Aktuell 2004. Dortmund
- Hayashi, K. (2000): Te wo tsunaida oyatachi (Gemeinsame Akltivität von Eltern) In: Hiko to mukiau Oyatachi no kai (Elterngruppe von Delikt betroffenen) (Hrsg.) Arashi, sonotoki. Shuki – Oya to ko no hikotaiken (Sturm der Zeit. Aufzeichnung – Erlebnisse von betroffenen Eltern und Kindern). Saitama
- Helge, P. (1998): Devianz und soziale Kontrolle. Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens. Weinheim, München
- Hirahara, H. (1998a): Sozugyoteidonintei shiken seido (Prüfungssystem für die Schulabschlussreife). In: Tsuchiya/Hirahara/Miwa/Muroi (Hrsg.) Encyclopedis of School Education. Tokyo

Hirahara, H. (1998b): Gakko shuitsukasei (Fünftage-Woche in der Schule). In: Tsuchiya/Hirahara/Miwa/Muroi (Hrsg.) Encyclopedis of School Education. Tokyo

Hirata, J. (1998): Chokai (Ordnungsmaßnahmen). In: Tsuchiya/Hirahara/Miwa/Muroi (Hrsg.) Encyclopedis of School Education. Tokyo

Hokkaido kyoikuiinkai (Erziehungskommission Hokkaido) (2001): Jidoseito hitorihitori no kokoro wo hiraku seitoshido wo mezashite (Schülerbetreuung zur Vertrauensbildung einzelner Schüler). Hokkaido

Hosoi, T. (1993): Komon no tokei dake ga shitteiru, watashi no „Komon asshi jiken“ (Nur die Uhr an den Schultoren weiß es, „Tod durch erdrückende Schultore“ – meine Wahrnehmung). Tokyo

Hurrelmann, K./Palentin, C. (1995): Gewalt als „soziale Krankheit“ der Gesellschaft. In: Hurrelmann, K./Palentin, C./Wilken, W. (Hrsg.) Anti-Gewalt-Report. Handeln gegen Aggression in Familie, Schule und Freizeit. Weinheim, Basel

Hurrelmann, K. /Rixius, N. /Schirp, H. (1999): Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention. Weinheim, Basel

Ichikawa, S. (2000): Gakko no oya ni taisuru ijime chosa hokoku gimu (Pflicht zur Untersuchung und Berichterstattung von Schikanen durch die Schule gegenüber Eltern). In: Ichikawa (Hrsg.) Ijimesaiban (Schikanen-Prozesse). Tokyo

Ichikawa, S. (Hrsg.) (2000): Ijimesaiban (Schikanen-Prozesse). Tokyo

Iemoto, Y. (2002a): Kyoikusureba suruhodo warukunaru (Dauerhafter Erziehungsdrank bewirkt negative Reaktionen). In: Gekkan Seitoshido (Zeitschrift für Schülerbetreuung) vom April 2002. Tokyo

Iemoto, Y. (2002b): Jissen suru shokuba wo tagayashu (Aufbau von Prävention zur praktischen Umsetzung im Kollegium). In: Gekkan Seitoshido (Zeitschrift für Schülerbetreuung) vom Mai 2002. Tokyo

Inoue, H, Chaya, K. (2001) Kyoikusodan no suishin ni kansuru kenkyu (Untersuchung über die Intensivierung bei der Schülerberatung). In: Kanagawakenritsu kyoikusenta kenkyuroku (Sammelung von Untersuchungen im Erziehungszentrum der Präfektur Kanagawa). Nr. 20. Knagawa

Ishii, S. (2001): Futoko ni ikiru (Leben mit Schulverweigerung). In: Watanabe/Ishii/Tanak/Okuchi (Hrsg.) Shinpaishinaide futoko (Keine Sorge bei Schulverweigerung). Tokyo

Ishikawa, N./Uchida, R./Yamashita, E. (Hrsg.) (1995): Kodomotachi ga kataru tokokyohi – 402 nin no messegi (Berichte von Kindern über Schulverweigerung – Messages von 402 Personen). 4. Aufl. Kanagawa

Ishikawa, N./Uchida, R./Yamashita, E. (Hrsg.) (1996): Kodomotachi ga kataru tokokyohi – 63 nin no keiken (Berichte von Kindern über Schulverweigerung – Erfahrungen von 63 Personen). Kanagawa

Kagoshimaken bengoshikai (Rechtsanwaltsband der Präfektur Kagoshima) (Hrsg.) (1997): Ijime taiken bunshu: „sakebi“ (Schikanenerfahrungsberichte: „Aufschrei“). Kagoshima

Kano, A. (1997): Tekioshidokyoshitsu de (In einem Reintegrationskurs). In: Shimonura (Hrsg.) Ijime, Futoko (Schikane, Schulverweigerung). 5. Aufl. Tokyo

Kamata, S. (1996): Semete anotoki hitokoto demo (Wär darüber nur ein Wort gefallen). 2. Aufl. Tokyo

Kariya, T. (1997): Taishokyoikushakai no yukue (Wohin Massenbildungsgesellschaft?). 4. Aufl. Tokyo

Kasper H. (1998): Mobbing in der Schule. Probleme annehmen. Konflikte lösen. Weinheim, Basel

Kasper H. (2002): Streber, Petzer, Sündenböcke. Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbing. Lichtenau

Kato, N. (1997): Seitoshido no hasso no tenkan wo (Konzeptionswechsel in der Schülerbetreuung). In: Kagoshimaken bengoshikai (Rechtsanwaltsband der Präfektur Kagoshima) (Hrsg.): Ijime taiken bunshu: sakebi (Schikanenerfahrungsberichte: „Aufschrei“). Kagoshima

Kawai, H. (1990): Die „Ewig Jungen“ in Japans materneller Gesellschaft. In: Heise (Hrsg.) Die kühle Seele. Selbstinterpretationen der japanischen Kultur. Frankfurt am Main

Kawai, H. (2001) : Bunka no yamai toshiteno futoko (Schulverweigerung als Krankheit der Kultur). In: Kawai (Hrsg.) Futoko (Schulverweigerung). 4. Aufl. Tokyo

Kawai, M. (2004): Free School Eimei. Tokyo.
<http://www.members.edogawa.home.ne.jp/eimei-jp/noproblem.htm>

Kawakami, K (2001): Futsu no kodomotachi no hokai, Geneki koritsu chugakukyoshi ichinenkan no kiroku (Katastrophe normaler Kindern, einjährige Dokumentation eines gegenwärtigen Lehrers der öffentlichen Mittelschule). Tokyo

Keisatsucho (Nationales Polizeiamt) (1999): Keisatsu hakusho (Polizeilicher Jahresbericht). Tokyo.
<http://pdc.npa.go.jp/hakusyoo/h11/h11index.html>

Kimiwada, K. (1995): Ijime genin to shidoho (Schikane: Ursachen und Maßnahmen). 2. Aufl. Kyoto

Kirigaoka High School (2004): Tokyo Metropolitan Kirigaoka High School. <http://www.kirigaoka-h.metro.tokyo-jp/>

Kodomo no Kenrijoyaku niigata no kai (Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Arbeitsgruppe Niigata) (Hrsg.) (1999): Niigata repoto futoko (Niigata Report Schulverweigerung). Niigata

Kokubu, Y. (1992): Koseiteki gurupu enkaunta (Structured Group Encounter). Tokyo

Kokubu, Y. (Hrsg.) (2001): Gendai kaunselingu jiten (Lexikon für moderne Beratung). Tokyo

Kokubu, Y. (Hrsg.) (2001): Kokubu kaunseringu ni manabu konseptu to giho (Lernen durch Kokubus Beratung. Konzepte und Methoden). Tokyo

Kokuritsu kyoikuseisaku kenkyujo (Staatliches Institut für Bildungspolitik) (2001): Sutoresu chekku risuto wo katsuyoshita seitoshidono kokoromi (Versuch der Schülerbetreuung mit Stress- Check-Liste). Tokyo

Kreitz-Sandberg, S. (2001): Reformen im japanischen Schulwesen. In: Bosse/Köllner (Hrsg.) Reformen in Japan. Hamburg

Krowatschek, D./Krowatschek, G. (2001): Cool bleiben? Mobbing unter Kindern. Lichtenau

Krüger, H. – H./Fritzsche, S./Pfaff, N./Sandring, S. (2003): Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 6. Weinheim

Kubota, S. (1997): Ijime futoko wo meguru horitsumondai (Probleme um Gesetzeslücken bei der Behandlung von Schikanen und Schulverweigerung). In: Shimonura (Hrsg.) Ijime, Futoko (Schikane, Schulverweigerung). 5. Aufl. Tokyo

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (1994): Konflikte – Aggression – Gewalt. Prävention und konstruktiver Umgang. Magdeburg

Kurokawa, A. (1996): Haha to tomoni naosu tokokyohi (Therapie mit der Mutter bei Schulverweigerung). 4. Aufl. Tokyo

Kurokawa, A. (2000): Tojikomori no genin to chiryo (Ursachen und Therapien bei Rückzug (Einschließung)). 4. Aufl. Tokyo

- La Trobe, M./Streb, I. (1985) Alltag in Japan. 2. Aufl. Düsseldorf, Wien
- Landesinstitut Mecklenburg-Vorpommern für Schule und Ausbildung (1993): Gewalt, Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit. Schwerin
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (1993): Gegen Haß und Vorurteile. Erziehung zu Toleranz und friedlichem Miteinander. Stuttgart
- Lauper, E. (2001): Mobbing im Bildungsbereich <http://www.neueslernen.ch/> (03-03-01)
- Leithäuser, T. /Meng, F. (2003): Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. Bremen. <http://www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/gewalt.pdf>
- Lösel, F./Bliesener, T. (1999) Germany. In: Smith/Morita/Jungertas/Olweus/Catalano/Slee (Hrsg.): The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspektive. London, New York
- Mainberger, B. (2000): Jede menge Zoff. Was tun gegen Mobbing und Gewalt? München
- Maki, S. (2000): gakko no boryokusei mishittsusei to ijime (Gewalt und Verschlussheit der Schule bei Schikanen). In: Ichikawa (Hrsg.) Ijimesaiban (Schikanen-Prozesse). Tokyo
- Maruyama, M. (2001): Nihon no shiso (Philosophie von Japan). 76. Aufl. Tokyo
- Matsuda, M. (2002): kodomo no kihanishiki no ikusei to nihon no pia sapoto puroguramu (Förderung vom Normbewusstsein bei Kindern und japanisches Peer-Suport-Programm). In: Kyoikukaihatsu kenkujo (Hrsg.) Kodomo no kihanishiki wo sodateru (Förderung vom Normbewusstsein bei Kindern). Tokyo
- Mattejat, F. (2000): Ängste, Phobien und Kontaktstörungen. In: Esser (Hrsg) Lehrbuch der Klinischen Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Stuttgart, New York, Thieme
- Metzler, A./ Erbe, A.(2000): Ausmaß und Tendenzen von Jugenddelinquenz und schulischer Devianz in Japan. In: Foljanty-Jost (Hrsg.) Schule, Schüler und Gewalt: Beiträge zu Deutschland, Japan, China und der Mongolei. München
- Micus-Loos, C. (2002): Friedfertige Frauen und wütende Männer? Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression. Weinheim, München

Mimizuka, H. (1997): Shingakuryokukan to ijime, futoko (Neue Leistungsbewertung, Schikane und Schulverweigerung). In: Shimonura (Hrsg.) Ijime, Futoko (Schikane, Schulverweigerung). 5. Aufl. Tokyo

Ministerpräsidentenkonferenz (2003): Ächtung von Gewalt und Stärkung der Erziehungskraft von Familie und Schule. <http://sachsen-anhalt.de/ics/LSA/pub/Ch1/fld2jz30i98ev/fldstrd4kwp/pgrnx6azaucq/index.jsp>

Miwa, S. (1998): Kyoshi no tabo ka (Intensivierung der Beschäftigungsnotwendigkeiten bei Lehrern). In: Tsuchiya/Hirahara/Miwa/Muroi (Hrsg.) Encyclopedis of School Education. Tokyo

Mölleken, R./Steinke-Schmickler, C. (1995): Gewalt an Kölner Schulen. Ergebnisse einer Umfrage. In: Harnischmacher R. (Hrsg.) Gewalt an Schulen. Theorie und Praxis des Gewaltphänomens. Bornheim-Roisdorf

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2000): Seitoshidojo no shomondai no genjo ni tsuite 2000 (Über die gegenwärtigen Probleme in der Schülerbetreuung). Tokyo. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/12/13/001219.htm

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2001a): Monbukagaku hakusho (Jahresbericht des Erziehungsministeriums) Tokyo. <http://www.wp.mext.go.jp/wp/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=hpab200101&id=null&no=>

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2001b): Fotoko ni kansuru jittaichosa (Sachverhaltsuntersuchung über Schulverweigerung). Tokyo. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/09/010999.htm

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2001c): Kokoro to kodo no netto waku (Netzwerke der Gefühlwelt und Verhalten). Tokyo. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/04/010410.htm

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2002a): Futoko ni kansuru chosakenkyu kyoryokusha kaigi dai sankai gijiroku (Arbeitsgruppe der Untersuchung über Schulverweigerungsprobleme, Protokoll der 3. Sitzung). Tokyo. <http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chosa/shotou/022/gijiroku/021201.htm>

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2002b): Futoko ni kansuru chosakenkyu kyoryokusha kaigi dai sankai gijiroku (Arbeitsgruppe der Untersuchung über Schulverweigerungsprobleme, Protokoll der 5. Sitzung). Tokyo. <http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chosa/shotou/022/gijiroku/030101.htm>

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2002c): Futoko ni kansuru chosakenkyu kyoryokusha kaigi dai sankai gijiroku (Arbeitsgruppe der

Untersuchung über Schulverweigerungsprobleme, Protokoll der 6. Sitzung). Tokyo. <http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chosa/shotou/022/gijiroku/030102.htm>

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2002c): Monbukagaku hakusho (Jahresbericht des Erziehungsministeriums) Tokyo. <http://wwwwp.mext.go.jp/wp/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=hpab200201&id=null&no=>

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2003a): Seitoshidojo no shomondai no genjo ni tsuite 2003 (Über die gegenwärtigen Probleme in der Schülerbetreuung). Tokyo. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/12/03121902/htm

Monbukagakusho (Erziehungsministerium) (2003b): Monbukagaku hakusho (Jahresbericht des Erziehungsministeriums) Tokyo. <http://wwwwp.mext.go.jp/wp/jsp/search/IndexBodyFrame.jsp?sd=hpab200301&id=null&no=>

Morita, Y./Shimizu, K. (1994): Ijime – kyoshitsu no yamai (Schikanen – Krankheit im Klassenraum). 2. Aufl. Tokyo

Morita, Y. (Hrsg.) (2001): Ijime no kokusai hikaku kenkyu (Internationale Vergleichsstudie über Schikane). Tokyo

Morita, Y./Taki, M./Hata, M./Hoshino, K./Wakai, J. (Hrsg.) (2001): Nihon no ijime (Schikane in Japan). 2. Aufl. Tokyo

Mukoda, K. (1997): Kaisezu iwaki ijime hanketsu (Kommentar zum Urteil über Schikanen in Iwaki). In: Gekkan seitoshido henshubu (Redaktion Zeitschrift für Schülerbetreuung) (Hrsg.) imasugudekiru ijime taisaku (Schikanenmaßnahmen, die sofort durchgeführt werden können). 2. Aufl. Tokyo

Naganoken chuokyoikusenta (Generalerziehungszentrum der Präfektur Nagano) (2002): Kenkyukiyo (Untersuchungsberichte) Nr. 8. Nagano

Nakamura, Y. (2000): Soredemo sokoni hattatsu no mega aru (Trotz allem gibt es da Keime von Entwicklung). Tokyo

Naikakufu (Amt für Kabinett) (1998): Seishonen to Terebi, Geimu to ni kakawaru boryokusei ni kansuru kenkyu (Untersuchung über die Zusammenhänge von Gewaltbereitschaft und Fernsehen, Game u.a. bei Jugendlichen). <http://www8.cao.go.jp/youth/index.html>

Naikakufu (Amt für Kabinett) (2001): Seishonen hakusho (Weißbuch: Jugendliche). Tokyo

NHK shonenshojo Projekt (NHK Projekt für Jungen und Mädchen) (Hrsg.) (1998): Chugakukyoshi no mune nouchi (Innere Meinungen von Mittelschullehrern). Tokyo

Niedersächsisches Kultusministerium (1992): Frieden schaffen in den Klassen. Mit Alpträumen in die Schule oder Alp-Traum-Schule? Hannover

Niedersächsische Landesregierung (2002): Eckpunkte für Programm der Niedersächsischen Landesregierung zur Vermeidung von unentschuldigter Abwesenheit vom Unterricht.
http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1538970_L20.pdf

Niigatanippo (1997): Tabidachi jugo no haru ni (Aufbruch im Frühling bei Fünfzehnjährigen). Niigata. <http://www.niigatanippo.co.jp/kyoiku/tabindex.html>

Niigatanippo jigyosha (Hrsg.) (1995): Niigata no ijime (Schikanen in Niigata). Niigata

Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata) (2000a): Ijime no okinai gakkozukuri no tameni (Zur Schulentwicklung ohne Schikanen). Band 1. Niigata

Niigataken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Niigata) (2000b): Ijime no okinai gakkozukuri no tameni (Zur Schulentwicklung ohne Schikanen). Band 2. Niigata

Nishio, K. (1997): Nihon no kyoiku doitsu no kyoiku (Erziehung und Bildung in Japan und Deutschland). 24. Aufl. Tokyo

Nohara, A. (1993): Nihon no kyoiku (Bildung in Japan). Tokyo

Oda, K. (Hrsg.) (1997): Tokokyohi karano Jiritsu – imadakara katareru kodomotachi to oya no kiroku – (Überbindung der Schulverweigerung – Zustand, der nun angesprochen werden kann -) Tokyo

Ogi, N. (Hrsg.) (1997): Tasukete! Ijime, gakkokyohi, Jusatsu: Chugakusei 10608 nin no shinjitsu no koe (“Hilfe!” Schikane, Schulverweigerung und Selbstmord: Stimmen von 10608 Mittelschülern). Tokyo

Oitaken kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Präfektur Oita) (2002): Kenzenikusei to Seitoshido (Prävention und Schülerbetreuung). Oita

Okuchi, S. (1997): Ko wa gakkō kara, oya wa kaishakara hanarete (Distanzieren von der Schule als Kind und von der Firma als Eltern). In: Tokyo shure fubo no kai (Elterngruppe Tokyo Schule) (Hrsg.) Chichioya ga kataru tokokyohi (Berichte von Vätern über Schulverweigerung). Tokyo

Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim

Olweus, D. (1999): Sweden. In: Smith/Morita/Junger-Tas/Olweus/Catalano/Slee (Hrsg.): The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspektive. London, New York

Olweus, D (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 3., korrigierte Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle

Pascal, B. (2000): Oeuvres complètes. 2. Aufl. Paris

Pascal, B (1995): Gedanken. Eine Auswahl. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Ewald Wasmuth. Stuttgart

Polizeidirektion Nürnberg (2003) : Das Nürnberger Schulschwänzenverfahren. Nürnberg.
http://sicherheitspakt.nuernberg.de/download/schulschwaenzer_lang.pdf

Preuß, E (1978): Schulschwänzen und Schulverweigerung. In: Klauer (Hrsg.) Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Berlin

Reißig, B. (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werksattbericht. Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier. München, Leipzig

Ricking, H. (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg

Rixius, N. /Sturzenhecker B. (1999): Hinsehen, hinhören, aussprechen. Wie Menschen aus pädagogischen Berufen auf Gewalt unter Kindern und Jugendlichen reagieren können. In: Hurrelmann, K./ Rixius, N./ Schirp H. (Hrsg.) Gewalt in der Schule. Ursachen –Vorbeugung – Intervention. Weinheim, Basel

Saito, T. (1998): Shakaiteki hikikomori (sozial withdrawal). Tokyo, Kyoto
Schaaf, N. (Hrsg.) (1997): Gewaltprävention. In: Schäfer, M. /Frey, D. (Hrsg.) Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen

Schaub, H./Zenke. K. G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. 4. Aufl. München

Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2000): Bibliographie Schulverweigerung. Werksattbericht. Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier. München, Leipzig

Schreiber-Kittl, M. (2001): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht. Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier. München, Leipzig

Schreiber-Kittl, M. (Hrsg.) (2001): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle. München, Leipzig

- Schuab, H./ Zenke, K. G. (2000): Wörterbuch Pädagogik
- Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen. Empirische Ergebnisse. Praxismodelle. Neuwied, Kriftel
- Schubert, V. (1992): Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt
- Schulze, G. (2003): Unterrichtsvermeidende Verhaltensmuster. Formen, Ursachen, Interventionen. Hamburg
- Schwind, H.-D. (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Berlin
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin (1992): Gruppengewalt und Schule. Berlin
- Sekine, M. (1997): Ijime futoko ni torikumu gakkokeiei (Schulmanagement zu Schikane und Schulverweigerung). In: Shimonura (Hrsg.) Ijime, Futoko (Schikane, Schulverweigerung). 5. Aufl. Tokyo
- Selg, H./Mees, U./Berg, D. (1997): Psychologie der Aggressivität. Göttingen, Bern, Toront, Seattle
- Shimomasujo-Jonan-Chugakko (2001): Gakkyukeieian (Plan des Klassenmanagements). Kumamoto
- Shimomura, T. (1997): Educational and Legal Issues at Present. Tokyo
- Shinagawaku (Bezirk Shinagawa) (2002): Tsugaku kuiki no danryokuka anketo kekka (Ergebnisse einer Befragung über Flexibilisierung von Schulzonen).
<http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/d/d04/danryokukutyu.html>
- Simon, T./Uhlig S. (Hrsg.) (2002): Schulverweigerung: Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen
- Simon, T (2002): Empirische Befunde zu Fragen der Schulverweigerung. In: Simon/Uhlig(Hrsg.) Schulverweigerung: Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen
- Somucho gyosei kansatsu kyoku (Abteilung für Beobachtung der Regierungsverwaltung Amt für Management) (1999): Ijime Futoko nadono genjo to kadai (Gehewärtige Situationen von Schikane und Schulverweigerung u.a.). Tokyo

Somusho (Ministerium für Management) (2004): Kokuseichosa (Volkszählung) 2000. Tokyo.
<http://www.stat.go.jp/data/kokusei/2000/gaikoku/00/02.htm>

Sorifu (Amt des Ministerpräsidenten) (1998): seishonen no mondaikodo ni kansuru sern chosa (Befragung über Problemverhalten von Jugendlichen).
<http://www8.cao.go.jp/survey/seishinen.html>

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2001): Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland.

Statistisches Bundesamt (2003): Über 270 000 Zuwanderungen netto nach Deutschland in 2001. Pressemitteilung vom 07.02.2003. Wiesbaden.
<http://www.destalis.de/presse/deutsch/pm2003/p0520025.htm>

Statistisches Bundesamt (2004): Zahl der ausländischen Personen blieb 2003 fast unverändert. Pressemitteilung vom 19.04.2004. Wiesbaden.
<http://www.destalis.de/presse/deutsch/pm2004/p1710025.htm>

Strauch, B. (2002): Pilotprojekt der Landesregierung zum Thema Schulschwänzen. In: Schulverwaltung. NI. SH. Nr.9. Hannover

Tada, T. (2002): Hogosya to gakko-unei, renrakukyougikai tonon renkei – sono genjo to kadai- (Eltern und Schulverwaltung, Kooperation mit Einrichtungen außerhalb der Schule – die Situation und Aufgaben -) In: Seitoshido (Schüleranleitung). Tokyo

Tanaka, E. (1991): „Nebanaranu“ toko nado shitenitemo (Wenn ein Kind mit „Muss“ zur Schule geht.) In: Watanabe/Ishii/Tanaka/Okuchi (Hrsg.): Tokokyohi, gakko ni ikanaide ikiru (Schulverweigerung: Leben, ohne in die Schule zu gehen) Tokyo

Tanaka, Kenichi (2001): Futoko de yokatta (Schulverweigerung war gut). In: Watanabe/Ishii/Tanaka/Okuchi (Hrsg.) Shinpaishinaide futoko (Keine Sorge bei Schulverweigerung). Tokyo

Tanaka, Kyoko (2001): „Anou, ima iidesuka?“ Kodomo no Ibasho zukuri wo mezashita sodankatsudo („Haben Sie jetzt Zeit?“ Beratungsaktivitäten über Aufhaltungsmöglichkeiten für Kinder). Tokyo

Tanaka, R. (2002): Pia sapoto (Peer-Support). In: Jidoshinri vom August 2002. Tokyo

Thimm, K. (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene – Hindergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Berlin

Thimm, K. (2000): Schulverweigerung: Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster

Tillmann, K.- J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem : verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München

Tokorozawashi kyoikuiinkai (Erziehungskommission der Stadt Tokorozawa) (2000): Maruchimedia wo katsuyoshita hojoshido nitsuite no kenkyu (Untersuchung über ergänzende Lernhilfen mit Multimediansystemen). Tokorozawa

Tokyo Shure (Hrsg.) (2002): Furi sukuru towa nanika (Was ist Free School?). Tokyo

Tokyo Shure (2004): Tokyo Shure. Tokyo. <http://www.shure.or.jp/>

Tokyoto (Stadt Tokyo) (2004): Kokoro no Tokyo kakumei (Tokyo-Revolution von Seelen). Tokyo. <http://www.kokoro-tokyo.jp/kazoku.htm>

toshobunka (2004): Structured Group Encounter. <http://toshobunka.co.jp/sge/>

Uhlig, S. (2002): Handlungsstrategien im Umgang mit Schulverweigerung – Versuch einer Systematisierung In: Simon, T. / Uhlig, S. (Hrsg.) Schulverweigerung. Muster – Hypothesen – Handlungsfelder Opladen

Umegaki, H. (1996): Tokokyohi wa „byoki“ nanoka (Ist Schulverweigerung eine Krankheit?) In: Gekkan seitoshido henschubu (Redaktion Zeitschrift für Schülerbetreuung) (Hrsg.) Kurasutannin no tokokyhi nyumon (Einführung Schulverweigerung für Klassenlehrer). 5. Aufl. Tokyo

Wahrig, G. (1997): Wörterbuch der deutschen Sprache. München

Warzecha, B (2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) Schulverweigerung Absentismus Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung vom 23. September 1999. Hannover

Warzecha, B. (2001): Schulschwänzen und Schulverweigerung: eine Herausforderung an das Bildungssystem. Hamburg

Wassermann, B. (1992): Staatliches Gewaltmonopol: Garant oder Hindernis für die Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft? In: Heitmeyer/Möller/Sünker (Hrsg.) Jugend-Staat-Gewalt. Politische Situation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. Weinheim, München

Watanabe, H. (2001): Datte futoko dakara (Weil ich Schulverweigerer bin.). In: Watanabe/Ishii/Tanak/Okuchi (Hrsg.) Shinpaishinaide futoko (Keine Sorge bei Schulverweigerung). Tokyo

WEISSER RING (Hrsg.) (1997): Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum: mit einem kurzen Überblick zu den bisherigen Schuluntersuchungen, zu den möglichen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, zu den präventiven Handlungskonzepten und zu „Tips für die Praxis“. Mainz

Weißmann I. (2003): Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Modelle der Gewaltprävention. Marburg

Wittrock, M. (2000): Handlungskonzepte im Umgang mit Schulschwänzern – Erfahrungen in schulischen und außerschulischen Einrichtungen – Konsequenzen und Anregungen für unsere Schulen In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) Schulverweigerung Absentismus Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung vom 23. September 1999. Hannover

Woirgardt-Kobayashi, R./Hoppstädter, A. (2000): Gewalt in der Schule – kulturell bestimmt? Ein Vergleich der Situation in Japan und Deutschland. Hamburg

Würtz, S./Hamm, S./Willems, H./Eckert, R. (1996): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willens, H. (Hrsg.) Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen

www.hausunterricht.de (2003): Home Schooling – ein Bürgerrecht. http://hausunterricht.de/hs_recht/hs_recht.html

Zeidler, M. (1995): Wie geht man mit der Schule um? Eltern und ihre Rechte in der Schule – Elternratgeber. Bonn