

Thomas Feltes
**ABWEICHENDES VERHALTEN UND GEWALT IN DER SCHULE -
PÄDAGOGISCHE REAKTIONEN UND KONSEQUENZEN**

1. Sind (oder werden?) wir ein Volk von GewalttäterInnen? Mythos und Realität der Gewaltkriminalität	1
1.1 Schulische Realität	1
1.2 Analyse.....	2
2. Schule und Jugendkriminalität - besteht ein Zusammenhang?	3
2.1 Prognose abweichenden Verhaltens	3
2.2 Zusammenhang zwischen Kriminalität, schulischer Situation und Behandlung durch den/die Lehrer/in.....	4
2.3 Das Dunkelfeld - wer wird eigentlich delinquent?.....	5
3. Schule und Kriminalprävention	6
3.1 Schule als Lebenswelt	6
3.2 Schule und Gesellschaft	7
3.3 Gewalt: Woher? Wohin?	7
3.4 Gewalt in Gruppen.....	9
3.5 Gewalt und Reaktion der Schule.....	9
4. Konfrontation mit Jugendkriminalität - wie verhalte ich mich?.....	9
4.1 Möglichkeiten pädagogischen Handelns in der Schule	10
4.2 Schule: Stigmatisierung oder Lernen am Modell?.....	10
4.3 Kriterien für Lehrerverhalten bei Konflikten	11
4.4 Lehrer-Schüler-Konferenz	12
4.5 Verdrängung von Konflikten	12
4.6 Ausschluß.....	13
4.7 Kompromiß und Konsequenzen	13
4.8 Integration und ihre Folgen.....	13
4.9 Konflikt als Lernmöglichkeit	14
4.10 Rationale Konfliktlösung	14
4.11 Möglichkeiten der Thematisierung eines Konfliktes	14
5. Der Lehrer.....	15
5.1 Information allein genügt nicht.....	15
5.2 Persönlich betroffen machen.....	16
5.3 Lebensnahe Curricula.....	16
5.4 Normfindung: Verständigung und Alltagsnormen.....	17
6. Möglichkeiten erziehenden Unterrichts heute.....	17
7. Literatur.....	18

1. Sind (oder werden?) wir ein Volk von GewalttäterInnen? Mythos und Realität der Gewaltkriminalität Jugendlicher

Die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr von der Familie auf die Peer Group und die Schule verlagert. Allein der zeitliche Umfang der schulischen Sozialisation (er beträgt 40-60 % der verfügbaren Zeit eines Schülers ab dem 6. Lebensjahr) macht deutlich, welche Bedeutung die Schule auch für die Ausformung sozialen oder abweichenden Verhaltens hat. Ist eine Schule ausschließlich auf Qualifikation, Selektion und bildungsmäßige Integration der Schüler ausgerichtet und vergißt dabei die Förderung sozialer Verhaltensweisen teilweise bewußt (Leistungsprinzip), teilweise unbewußt, dann wird sie zum wichtigen Faktor im Kriminalisierungs- und Deklassierungsprozeß von Kindern und Jugendlichen. Die generelle Überbetonung kognitiver Lernziele bei gleichzeitiger Vernachlässigung emotionaler Aspekte muß notwendigerweise zu einem Sozialverhalten führen, das egoistisch am Recht des Stärkeren orientiert ist und wichtige Erfahrungen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens (z. B. Rücksichtnahme) vernachlässigt.

1.1 Schulische Realität

Die Beschädigung schulischer Einrichtungen durch Schüler wird inzwischen als ubiquitäres Geschehen angesehen. Bereits Anfang der 70er Jahre war das Thema Gewalt (gegen Sachen und Personen) von Schulämtern und Schulbehörden verstärkt thematisiert und abweichendes Verhalten und Schule im Zusammenhang gesehen worden. Zumindest bis Anfang der 90er Jahre gab es aber keine empirischen Hinweise auf eine dramatische Zunahme von Gewalt im schulischen oder außerschulischen Bereich, worauf die "Gewaltkommission" der Bundesregierung ausdrücklich hinwies.

Die Qualität der Gewalt soll sich allerdings verändert haben, wobei empirische Untersuchungen neueren Datums dies nicht unbedingt bestätigen.

Berichtet wurde und wird, daß sich die Umgangssprache der Schüler negativ verändert hat, Spiele und Raufereien der Schüler härter, aggressiver und brutaler wurden, Lehrer und Verwaltungspersonal tätlich angegriffen werden, Drohungen und Nötigungen gegen Mitschüler sowie Sachbeschädigungen in verschiedenster Form verübt werden.

Nach einer im Herbst 1993 in Bochum durchgeführten Untersuchung von Schwind (befragt wurden alle 123 Schulleiter in Bochum, 208 Lehrer und 934 Schüler, sowie Sekretärinnen und Hausmeister) nehmen die Aggressionsphänomene nach Einschätzung der Befragten zu, wobei die Vermutung, daß (ernstere) körperliche Auseinandersetzungen unter Schülern auf breiter Front zu beobachten sind, nicht zutrifft. Ähnliche Ergebnisse hatte zuvor auch eine Untersuchungen in Schleswig-Holstein (Ferstl/Niebel/Hanewinkel 1993) gezeigt, nach der etwa ein Viertel der Befragten der Auffassung war, daß Gewalt in der Schule in den letzten drei Jahren "etwas gestiegen" sein. Lediglich 1,8% meinten, die Gewalt sei "stark gestiegen", 60% hingegen sie sei "gleich geblieben" und 10,9% glaubten sogar, sie sei "etwas gesunken". Eine 1994 in Hessen durchgeführte Befragung von Meier und Tillmann zeigte, daß dort Nötigung und Diebstahl gleichgeblieben sind, Sexualdelikte abgenommen und Vandalismus zugenommen hat (Meier/Tillmann 1994). Danach kommt Vandalismus an etwa 40% der hessischen Schulen "gelegentlich" oder "häufig" vor, während Schutzgelderpressung (6%) oder "gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen Schülergruppen" (5%) eher selten sind.

Nach der Bochumer Studie von Schwind (Schwind 1995) kommen ernstere Schlägereien (mit

Verletzungen) einmal im Monat an fünf (von 123) Schulen vor, ein- bis fünfmal im Jahr an weiteren 45 Schulen. Dabei sind Grund-, Haupt- und Gesamtschulen stärker belastet als Realschulen und Gymnasien. Der Kreis der Täter (meist sind es Jungen aus den 7. bis 10.Klassen) ist relativ klein: der harte Kern umfaßt etwa 5% der Schüler, womit sich das Problem zwar auf einige wenige (meist 2 bis 5) Schüler pro Klasse verengt, dadurch aber nicht geringer wird. Zum einen gelingt es diesen wenigen Schülern, das Sicherheitsgefühl der anderen Schüler (und auch der Lehrer) z.T. erheblich zu stören; zum anderen sind die pädagogischen Maßnahmen (auf die später eingegangen werden soll) gegen diese Schüler umso problematischer, weil sie leicht zu einer Stigmatisierung dieser Personen führen können.

1.2 Analyse

Wichtiger als diese Phänomenologie der "Gewalt" in den Schulen erscheinen allerdings die Angaben der Befragten zu den Ursachen der Gewalt und zu den Möglichkeiten, diese Gewalt zu verhindern. So sehen die befragten Erwachsenen die Ursachen eher in den gesellschaftlichen Verhältnissen außerhalb des Einwirkungsbereiches der Schule (Medien, Wertewandel, familiäre und soziale Probleme), während die Schüler hinter der Gewalt "Suche nach Anerkennung", "Ärger und Kummer zu Hause", "Feindseligkeit gegenüber Ausländern" (75%) und "Freude an der Gewalt" sehen.

In Bezug auf Präventionsmöglichkeiten werden von den Befragten die Vorschläge, die bereits anderenorts (z.B. von der Gewaltkommission der Bundesregierung) gemacht wurden, wiederholt: Förderung des Wir-Gefühls, Verringerung der leistungsbedingten Schulfrustration, Rückbesinnung der Schule auf ihren Erziehungsauftrag etc. Lehrer und Schulleiter wünschen sich kleine Klassen und Schulen und verweisen im übrigen eher auf Präventionsmöglichkeiten im außerschulischen Bereich, während die Schüler mit deutlicher Mehrheit mehr schulinterne Prävention verlangen: So sollen Lehrer die von ihnen selbst begangenen Fehler richtigstellen, es soll Hilfe für leistungsschwache Schüler angeboten und ein stärkeres Mitspracherecht für Schüler eingeführt werden. Das Thema Gewalt sollte im Unterricht angesprochen werden, Vertrauenslehrer sollten eingesetzt und eine schönere Gestaltung des schulischen Umfeldes erreicht werden. Schließlich wird mehr Gerechtigkeit bei der Leistungsbenotung verlangt.

Viele Lehrer klagen im übrigen darüber, daß die Lehrerausbildung nicht hinreichend auf die Aggressionsphänomene, die heute an den Schulen zu beobachten sind, vorbereitet.

2. Schule und Jugendkriminalität - besteht ein Zusammenhang?

2.1 Abweichendes Verhalten

Zu den sogenannten "gesicherten Erkenntnissen" der Kriminologie gehört es, daß sich bei bestraften Jugendlichen und insbesondere bei Jugendstrafgefangenen wesentlich häufiger als beim Bevölkerungsdurchschnitt schulische Mißerfolge wie Sitzenbleiben, Verweis von der Schule, sowie ein generell niedrigeres Bildungsniveau finden. 1984 hatten etwa die Hälfte aller jugendlichen Strafgefangenen keinen Hauptschulabschluß (Bevölkerungsdurchschnitt: 7 %) und bis zu 30 % besuchten die Sonderschule (Bevölkerungsdurchschnitt: 4-6 %). Die Arbeitslosenquote jugendlicher Strafgefangener lag bei 80 %. Diese Zahlen dürften sich angesichts des gestiegenen Anteils ausländischer jugendlicher Strafgefangener noch erhöht haben.

Da aber abweichendes Verhalten insgesamt bei Schülern unterschiedlicher Schulformen generell relativ gleich verteilt ist (wie überhaupt die These von der Normalität des Verbrechens für alle Alters- und Schichtgruppen gilt) - wobei die Formen dieses abweichenden Verhaltens durchaus

unterschiedlich sind - kann man generell davon ausgehen, daß schulische Faktoren ebenso wie andere soziale Merkmale eher zur Erklärung von Registrierung und Sanktionierung herangezogen werden können, als daß sie kausal für delinquentes Verhalten verantwortlich zu machen sind.

"Jugendliche und Heranwachsende mit niedrigem Bildungsniveau und ohne schulische Abschlüsse sind stets eher kriminalitätsgefährdet als solche mit besseren schulischen Qualifikationen; ebenso sind junge Leute mit Verbindungen zu kriminellen Szenen/Cliquen einem stärkeren Risiko ausgesetzt, eine Laufbahn der körperlichen und psychischen Gefährdung zu durchschreiten, zu der auch Kriminalität gehört. ... Die Masse der männlichen Jugendlichen und Heranwachsenden verhält sich jedoch konform oder wird nicht oder nur selten erwischt" (Kersten 1995).

Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der Kohortenstudie von Marvin Wolfgang, Robert M. Figlio und Thorsten Sellin in den USA zu Beginn der 70er Jahre ist bekannt, daß einer relativ kleinen Anzahl von Tätern ein überproportional großer Anteil von Taten zuzurechnen ist. In dieser Studie waren rund 10.000 Jungen des Jahrgangs 1945 untersucht worden. Dabei zeigte sich, daß bei denjenigen, die bis zum 18. Lebensjahr auffällig geworden waren (dies waren rund 35% aller Personen) kein einziges Einzelkriterium aus dem Gesamtbereich sozio-biographischer Variablen von Bedeutung war, das besondere Erklärungskraft für die Frage besessen hätte, welche jugendlichen Täter überhaupt oder nur einmal oder bis zu fünfmal bei der Polizei und anderen Verfolgungsbehörden auffällig geworden sind. Aus dem Umstand, daß sich bis zur fünfmaligen Auffälligkeit keine prognostisch sicheren Einzelkriterien entwickeln ließen, leiteten Wolfgang u.a. die Schlußfolgerung ab, daß es für die praktische Strafverfolgung und auch für die Kriminalpolitik insgesamt eine sinnvolle Strategie sein könne, bis zur fünften Straffälligkeit eines Jugendlichen überhaupt keinen Eingriff vorzunehmen. Sowohl bei der ersten als auch bei der inzwischen durchgeführten noch umfangreicheren zweiten Kohortenstudie zeigte sich allerdings, daß es ab der fünften Auffälligkeit eine konstant höher werdende sogenannte "Übergangswahrscheinlichkeit" zur nächsten Tat gibt. Die jeweils nächste Tat konnte für die entsprechende Tätergruppe als Funktion der Menge der vorherigen Auffälligkeiten definiert werden. Insoweit ergab sich eine Bestätigung der Ergebnisse früherer Rückfallforschungen traditioneller Art, die darauf hinausliefen, daß mit wachsender Vorstrafenzahl das Intervall bis zur erneuten weiteren Straffälligkeit sinkt (Kerner 1986).

Auch die Ergebnisse der Studie von Kerner und Janssen, die 20 Jahre Verlauf nach Entlassung aus dem Jugendstrafvollzug erfaßt und auszuwertet, gehen in die ähnliche Richtung. Danach "besteht Anlaß zu der Vermutung, daß die Legalbewährung nach Jugendstrafvollzug von (diesen) früh festgestellten Persönlichkeitsmerkmalen unabhängig ist bzw. wird (Kerner/ Janssen 1983).

Schulbildung und schulische Sozialisation sind zwei Merkmale unter vielen, die soziale Bevorzugung oder Benachteiligung ausdrücken. Für die Begehung von Delikten spielen Schulbildung und damit zusammenhängende Faktoren so gut wie gar keine Rolle; wohl aber für die Sanktionierung.

Eine Reihe von Faktoren sind für den Kriminalisierungsprozeß, d. h. für die Tatsache, daß ein Jugendlicher nach einem Delikt sanktioniert und ggf. wieder straffällig wird, bedeutsam, nicht dagegen für die Entstehung von Delinquenz, d. h. für die Tatbegehung selbst: Unvollständige Familie, Heimerziehung, Berufstätigkeit der Mutter, Störungen in der familiären Sozialisation, Weglaufen von zu Hause, Etikettierung im sozialen Umfeld, u. ä.

Kinder aus sog. intakten, unauffälligen Familien werden offensichtlich auch delinquent, aber seltener sanktioniert. Auch ein Zusammenhang zwischen Kriminalisierung und ungünstigen

schulischen Situationen, schlechten schulischen Noten, abweichendem Verhalten in der Schule und dem Wiederholen von Klassen scheint zu bestehen. Dies bedeutet, daß Kinder und Jugendliche, die diese Merkmale aufweisen, eher sanktioniert werden als andere und dadurch leichter in den Teufelskreis Straftat - Polizeikontakt - Gerichtsverfahren - Strafe - Straftat geraten.

2.2 Zusammenhang zwischen Kriminalität, schulischer Situation und Behandlung durch den/die Lehrer/in

Untersuchungen haben auch nachgewiesen, daß ein deutlicher Zusammenhang besteht zwischen der Tatsache, daß ein Schüler sich in der Schule wohlfühlt, und der Behandlung durch den/die Lehrer/in.

"Je ungünstiger die schulische Situation war oder ist, desto größer ist somit die Wahrscheinlichkeit, Kontakte zu Gruppen oder Freunden mit bestimmten kriminellen Merkmalen zu haben. Kriminalisierte Jugendliche waren häufiger unangenehmen Situationen und Erlebnissen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch ausgesetzt als die unbestraften Probanden. ... Je ungünstiger die schulische Situation war, desto höher war auch die Deliktintensität" (Lamnek 1982).

Eine weitere Feststellung von Lamnek zeigt, daß das Lehrerverhalten durchaus Bedeutung für die weitere kriminelle Sozialisation des Jugendlichen haben kann:

"Bei tendenziell gleicher Belastung mit abweichendem Verhalten (auch abweichendem Schulverhalten) ist die stereotype Erwartungshaltung von Lehrern im Hinblick auf Straftaten ihrer Schüler bei mehrfach kriminalisierten erheblich höher als bei mehrfach delinquenten". Hierbei ist unter "mehrfach delinquent" die Tatsache der Begehung einer Straftat, ohne erwischt worden zu sein, zu verstehen, und "mehrfach kriminalisiert" meint die Tatsache der mehrfachen Sanktionierung für begangene Straftaten. Dagegen gehen "schulische Fähigkeiten offensichtlich einher mit der sozialen Kompetenz, sich einer Deliktaufklärung und Strafverfolgung zu entziehen" (Lamneck 1982).

Horst Schüler-Springorum faßt in seinem Vorwort zu der obengenannten Untersuchung die Ergebnisse zusammen: "Diese Merkmale wie gestörte Familien, ehemalige Heimkinder, Berufs- oder Arbeitslose fungieren ... eher als Erklärungsgrund für die Registrierung: Registrierte Tatverdächtige, und darunter vor allem Mehrfachtäter, entstammen im Gegensatz zu den polizeilich nicht erfaßten, aber gleichwohl delinquenten Jugendlichen aus dem aufgezeigten Potential sozial Deklassierter. Ob es nun Probleme in der Familie, in der Peer-Group, in der Schule und im Berufsleben sind, meistens sind die damit Belasteten eher unter den Kriminalisierten zu finden, während sich die weniger Belasteten - aber gleichwohl Delinquenten - der Strafverfolgung entziehen konnten bzw. ihr entzogen wurden."

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß bei der Sanktionierung - und insbesondere bei der Mehrfachsanktionierung - Merkmale sozialer Randständigkeit eine im Endeffekt für den Jugendlichen negative Rolle spielen. Diese Merkmale sind aber für die Tatsache der Tatbegehung eher sekundär, wenn nicht sogar unbedeutend.

Die Schule ist in diesem Prozeß an zentraler Stelle eingebunden. Durch kulturelle Vereinheitlichung vermittelt sie den Schülern ein intuitives Wissen über die Außengrenzen der Gesellschaft. Durch die selbstverständliche Beteiligung ausländischer Kinder am Unterricht dürfte sie beispielsweise mehr zu deren Integration beigetragen haben als alle anderen Institutionen. Durch die Definition von Leistungserfolg und Leistungsversagen dirigiert die Schule die Schüler auf einen bestimmten Platz in der Gesellschaft. "Die Kategorisierung als

'leistungsschwach' oder 'versagend' führt in der Regel zu einer Verunsicherung des Selbstwertgefühls und einer Minderung späterer sozialer und beruflicher Chancen. Aggressivität und Gewalt können insofern als Verteidigungs- und Kompensationsmechanismen gegen diese psychischen und sozialen Verunsicherungen gewertet werden, die in der Schule entstehen" (Hurrelmann 1990).

2.3 Das Dunkelfeld - wer wird eigentlich delinquent?

Geht man davon aus, daß die Rate der bekanntgewordenen Straftaten in der Regel nicht mehr als 50 % erreicht, bei der Mehrzahl der kleineren Delikte sogar bei 10 % oder darunter bleibt, so stellt sich die Frage, ob die Feststellungen zur registrierten Kriminalität auch für den Gesamtbereich krimineller, d. h. gegen Strafgesetze verstoßender Handlungen gelten. Als wesentliche Ergebnisse von Dunkelfelduntersuchungen, mit denen versucht wird, auch nichtregistrierte Delikte und Täter zu erfassen, können angesehen werden:

- Die "offizielle" (d. h. registrierte) Kriminalität stellt nur die Spitze eines Eisberges dar, der tatsächliche Täterkreis ist um ein vielfaches größer als der offiziell ausgewiesene. Kriminalstatistiken vermitteln kein verlässliches Bild von Kriminalität.
- Im Bagatellbereich der Kriminalität sind quasi alle Jugendlichen (und auch die Erwachsenen) schon einmal mit Rechtsnormen in Konflikt geraten. Es ist offensichtlich statistisch normal, im Jugendalter eine Tat zu begehen, es ist jedoch nicht normal, deshalb auch sanktioniert zu werden.

Im Zusammenhang von Schulbildung, Delinquenzbelastung und Polizeikontakt ergeben sich aus verschiedenen Untersuchungen Annahmen dafür, daß sich die tatsächliche durch Befragungen ermittelte Delinquenzbelastung fast gleichförmig auf die Schüler aller Schularten erstreckt. Dabei zeigt sich allerdings, daß bereits bei dem polizeilichen Ermittlungsverfahren Haupt-, Real- und Sonderschüler überrepräsentiert sind, d. h. diese Schülergruppen haben häufiger Kontakt mit der Polizei als z. B. Gymnasiasten - und dies, obwohl die tatsächliche Deliktsbelastung nur unwesentlich höher ist.

Die Schulbildung prägt somit die soziale Randständigkeit, die ihrerseits entscheidendes Merkmal für Kriminalisierung und Mehrfachtäterschaft ist. Schlechte Abschlußzeugnisse oder fehlender Schulabschluß führen zu schlechten Aussichten für einen befriedigenden Beruf und dies wiederum u. U. zu Leerlauf und Arbeitslosigkeit bereits vor der ersten Arbeitsstelle. Absolvierte "Überbrückungskurse" oder Nachschulungskurse können als weiteres Stigma für soziale Randständigkeit und Deklassierung gelten.

Jugendliche müssen zunehmend jeden Job annehmen, der ihnen angeboten wird, um überhaupt arbeiten zu können. Die sich daraus ergebende Unzufriedenheit wirkt sich auf das Arbeitsverhalten aus.

Die einer Kündigung folgende Arbeitslosigkeit mündet in Langeweile, Aggressivität, Nichtstun, Alkoholgenuß und u. U. Straffälligkeit. Diesen Teufelskreis zu durchbrechen ist um so schwieriger, je öfters er sich wiederholt.

Aggressives Verhalten, oft im Zusammenhang mit Alkoholgenuß, wird meist innerhalb der eigenen sozialen Gruppe toleriert. Spielt es sich jedoch im Kontakt mit anderen, z. B. sozial höher gestellten Personen ab, so sind Anzeige und Strafverfolgung vorprogrammiert. Ob dabei das verbale Austragen von Konflikten unbedingt positiver zu bewerten ist als das "nonverbale",

handgreifliche, ist fraglich. Diese Differenzierung hat sicherlich auch etwas mit der Trennung von Kopf- und Handarbeit (und -arbeitern) und damit mit dem sozialen Status zu tun. Wer sich die Hände nicht schmutzig macht, trägt seine Konflikte lieber verbal aus, wobei die Folgen für den Unterlegenen nicht unbedingt harmloser sein müssen.

3. Schule und Kriminalprävention

Die Schule wird insbesondere in Zeiten verstärkten Leistungsdrucks und hoher Arbeitslosigkeit zur sozialen Kontrollinstanz, die direkt und indirekt Einfluß auf kriminelle Karrieren von Jugendlichen nimmt. Da die Art der Schullaufbahn und der Schulerfolg stark von der Sozialschicht der Eltern abhängen, verstärkt die Schule zumindest indirekt bestehende soziale Benachteiligungen. Sie erzeugt und verfestigt unter Umständen abweichendes Verhalten, indem sie Aufstiegs- und Qualifikationschancen beschneidet. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß in Schulklassen Stigmatisierungsprozesse ablaufen, denen insbesondere Schüler mit schlechten Leistungen sowie Unterschichtsangehörige ausgesetzt sind. Dazu kommt, daß Lehrer die Ursache für abweichendes Verhalten meist in der Persönlichkeit des Schülers oder im Elternhaus, nicht jedoch in schulischen Bedingungen suchen. Durch die Etikettierung als Außenseiter können Schüler dann erst recht zu abweichendem Verhalten getrieben oder in ihrer abweichenden Rolle verstärkt werden.

"Trotz ihres teilweise parapädagogischen Charakters ist die Schule ein Ort zivilisierter Gewaltbeziehungen. Ihre Eigenständigkeit als Sozialisationsystem verdankt sie nicht nur dem reibungslosen Funktionieren als Selektionsinstanz, sondern hat sie auch unter den Anspruch gewaltfreier Kultivierung gestellt. Die Pädagogisierung der Binnenbeziehungen hat nicht nur Tendenzen der Infantilisierung freigesetzt, sondern auch gewaltfreie oder -arme Streitkulturen ermöglicht und die Subjektorientierung von Unterricht als Anspruch begründet. In der Lehrerbildung wurde auch die Gewaltkritik der 60er und 70er Jahre vermittelt, mit der zugleich die Vorstellungen einer "gerechten Gemeinschaft" und einer flexiblen und fairen Leistungsbewertung verbunden waren" (Hamburger 1994).

"Schülerinnen und Schüler lernen in der Institution Schule das Umgehen mit sich selbst, mit Frustrationen und Belastungen im Leistungsbereich und im Sozialbereich, entwickeln Handlungskompetenzen in den verschiedensten Sektoren ihrer Persönlichkeitsentwicklung und erhalten die Gelegenheit, sich auf vielfältige Anforderungen nicht nur der Schule, sondern auch der sie umgebenden Gemeinde und ihrer sozialen Institutionen vorzubereiten" (Hurrelmann 1990). Die indikative Formulierung von Hurrelmann ist wohl weniger beschreibend als normativ gemeint: daß die Schule dies ermöglichen sollte, und nicht, daß sie es tatsächlich auch ermöglicht.

Versuche, in der Schule kriminalpräventiv tätig zu werden (z. B. durch Beratungslehrer, schulpsychologischen Dienst, Rechtskundeunterricht, Trainingsprogramme für Lehrer, Schüler und Eltern) werden im Ergebnis solange erfolglos bleiben, wie "störende" Schüler an Sonderschulen abgegeben werden und die Leistungsorientierung als Leitprinzip aller schulischen Maßnahmen nicht aufgegeben oder zumindest relativiert wird und die Entwicklung von Moral und Ethik allein dem Religionsunterricht überlassen bleibt.

3.1 Schule als Lebenswelt

Kohlberg, der sich mit der Frage beschäftigt hat, wie Schüler Moral lernen können, kommt zu

dem Ergebnis, daß das postkonventionelle Stadium der moralischen Entwicklung, auf dem das Individuum in der Lage ist, moralische Werte und Prinzipien (z.B. die Achtung des Eigentums anderer) nicht nur aufgrund der Autorität anderer Personen zu akzeptieren, sondern aufgrund eigener Einsicht und unabhängig von der Identifikation mit den Meinungen anderer Gruppen, 1. erst nach der Pubertät und 2. nicht durch moralisches Indoktrinieren z.B. seitens der Lehrer erreicht werden kann. Es kann nur auf demokratischem Wege stimuliert und in der Entwicklung gefördert werden. Baacke zieht daraus den Schluß, daß jede Moralerziehung neben dem kognitiven Training in moralischer Argumentation die emotionale Dimension der Betroffenheit mit einbeziehen und die lebensweltliche Eingebundenheit moralischer Urteile berücksichtigen muß. Entwicklung und Lebenswelt, kognitive Förderung und deren soziokulturelle Einlagerung sind nicht zu trennen, auch und schon garnicht in der Schule.

Entsprechende Schulversuche, in denen konsequent die Trennung zwischen Kognition und Emotion aufgegeben wurde und ein ganzheitlich-lebensweltlicher Ansatz zur Ausbildung gewählt wurde, wurden (z.B. von Hartmut von Hentig in Bielefeld) bereits in den 70er Jahren begonnen. Sie sind aber, auch weil sie mit verschiedensten internen und externen Problemen zu kämpfen hatte, Einzellösungen geblieben. Für den Bereich der "normalen", allgemeinbildenden Schulen sind solche Ansätze nur vereinzelt entwickelt und umgesetzt worden, weil sie meist nicht mit Lehrplänen in Einklang zu bringen sind. Zudem sind solche Versuche mit einem nicht unerheblichen zeitlichen wie persönlichen Zusatzaufwand verbunden, den zu leisten kaum einer der betroffenen Lehrer bereit und in der Lage ist.

Auf der Grundlage der Entwicklungstheorie von Kohlberg wurde von ihm und anderen auch das Konzept der 'Gerechten Gemeinschaft' entwickelt und in verschiedenen Situationen erprobt. In diesem Konzept fließen Elemente zusammen, die aus der demokratischen und reformpädagogischen Tradition vertraut sind. Hamburger (1994) nennt die wichtigsten Perspektiven:

- Lernen am Gegenstand und der Eigenerfahrung
- Größere Identifikation durch Partizipation
- Verantwortliches Handeln durch Verantwortungsübernahme
- Entwicklung als Ziel der Erziehung
- Demokratisierung der Lebenswelt
- Ermöglichung von Rollenübernahme und Empathie
- Prinzip der pädagogischen Zumutung
- Prinzip der Bindung.

Wie die Untersuchungen von Milgram im übrigen gezeigt haben, ist "Erziehung", die ausschließlich auf Gehorsam gegenüber Autoritäten basiert, kein Garant dafür, daß so "Erzogene" friedfertiger mit Mitmenschen umgehen. Die Gewaltbereitschaft wird nur kanalisiert und aktivierbar auf Abruf von Autoritäten (auch Gleichaltrige). Dies bedeutet, daß eine Erziehung zur Friedfertigkeit als erstes Friedfertigkeit der Erziehenden voraussetzt und unabdingbar mit herrschaftsfreien Räumen und Diskursen verbunden ist.

3.2 Schule und Gesellschaft

Wenn den Kindern heute größere Handlungsspielräume und mehr Entscheidungsmacht über ihre eigenen Lebensverhältnisse zugewiesen werden (was ihnen zynischerweise teilweise auch noch vorgeworfen wird, wenn sie diese "Chancen" nicht nutzen), dann liegen darin auch erhebliche Hindernisse und Risiken, die Funke (1994) in vier Kategorien aufteilt:

Erstens sind dies die Lebensbedingungen des Drittels der Gesellschaft, das der sogenannten Zweidrittelgesellschaft hinzuzuaddieren ist und die dazu führen, daß diese Kinder ständig bestrebt sind, die (materiellen) Zielvorgaben des wohlhabenden Drittels zu erreichen (mit welchen Mitteln auch immer), weil nur dieses in der postkapitalistischen Gesellschaft zählt und sie im Fall des permanenten Nichterreichens (interpretiert als permanentes Versagen) sich andere, nicht unbedingt von allen anerkannte Möglichkeiten der persönlichen Bestätigung suchen müssen.

Zweitens gehört dazu die zunehmende, strukturelle Kinderfeindlichkeit der Lebensumwelt von Kindern, die diese auch selbst sehr wohl spüren und auf die sie reagieren, die aber auch ihre Eltern verunsichert oder aggressiv macht.

Drittens ist die Schwierigkeit von Müttern, zu nennen, Kinderbetreuung und Erwerbsarbeit miteinander zu verbinden bzw. unter dem Druck zu stehen, Hausfrauentätigkeit als minderwertige Tätigkeit zu sehen.

Schließlich spielt viertens die Struktur der modernen Familie selbst eine erhebliche Rolle die dadurch geprägt ist, daß Individualismus vor Kollektivität und Egoismus vor Altruismus geht.

Wenn von den 15 Millionen Bundesbürgern unter 18 Jahren bereits jetzt eine Million selbst oder mittelbar auf Sozialhilfe angewiesen sind und es Städte gibt, in denen bis zu 20% und mehr der dort lebenden Kinder unter den Bedingungen der Lebensgestaltung durch Sozialhilfe aufwachsen müssen (und dies in einem System, das nach wie vor Armut als individuelles Versagen interpretiert), so liegen die Auswirkungen auf der Hand. "Die Situation der Arbeitslosigkeit wirkt auf das familiäre System gleichsam als Katalysator, sie bringt latente Probleme zum Ausdruck, spitzt Situationen zu, so daß sie sich entladen. ... Das kann zum Zusammenbruch des familialen Systems führen" (Hornstein 1988, S. 264). Die Kinder geraten "zwischen die Fronten ihrer Eltern" (Funke). Die Ohnmachtserfahrung, die Kinder arbeitsloser Eltern machen (können), führt zu einer gefährdeten Identitätsbildung, mit dem Ergebnis, daß abweichende Identitätsangebote leichter angenommen werden.

Der Mainzer Erziehungswissenschaftler Franz Hamburger beschreibt dies so:

"Seit 1982 wird in der Bundesrepublik Deutschland eine aktive Politik sozialer Ungleichheit betrieben. Zunächst wurden am unteren Rand der Gesellschaft (Sozialhilfe) und bei den Lohnersatzleistungen Kürzungen vorgenommen. ... Beim alltäglichen Schulbesuch wirkt sich dies gravierend aus. Weil die sozialen Unterschiede größer werden, werden offene Konflikte häufiger - generell wird die Konkurrenz um die knappen Güter der Gesellschaft härter. Darin hat die Gewalt an Schulen, soweit sie tatsächlich sich ausweitet, einen wichtigeren Hintergrund als in anderen Veränderungen. Eine Reaktion auf verschärfte Konkurrenz und größer werdende soziale Differenzen ist aktiv, außengewendet und kann sich auch in Aggressivität äußern. Eine andere Reaktion ist passiv, nach innen gewendet und zeigt sich in Apathie und Desinteresse am schulischen Geschehen. Egal wie die Kinder reagieren - ihre ungünstige Situation verschlechtert sich; die einen werden als Gewalttäter bestraft, die anderen vernachlässigt. Weil die soziale "Bändigung" des Kapitalismus gelockert wird, setzt sich die "Ellenbogengesellschaft" durch. Sie verschärft die Konkurrenz um das knappe Gut der Bildung in der Schule. Die Belastung von Lehrern und Lehrerinnen nimmt zu, weil sich in ihren Klassen soziale Konflikte verschärfen" (Hamburger 1994).

3.3 Gewalt: Woher? Wohin?

Überlegungen dazu, woher Gewalt kommt und wohin sie zielt, lassen sich aus den folgenden Bemerkungen des bereits zitierten Heidelberger Sonderschulprofessors Edmund Funke

entnehmen, wobei schon jetzt darauf hinzuweisen ist, daß das rationale Verstehen und Einordnen von Gewalt noch lange nicht bedeutet, daß der oder die von der Gewalt Betroffene (LehrerIn) damit auch "richtig" umgehen kann.

"Gewaltbereitschaft ist keine fixe Größe in der Biographie von Menschen. Gewaltbereitschaft wird am Modell durch eigenes Erleiden von Gewalt und/oder durch die mittelbare Erfahrung gelernt, daß im Sinne der Zweck-Mittel-Relation Gewaltanwendung eine (scheinbar) einfache und effektive Zielerreichung verspricht. Gewaltbereitschaft kann auch "verlernt" werden. Dies ist aber umso unwahrscheinlicher, je mehr die Kinder und Jugendlichen, die keine oder nur geringe Chancen haben, ihre Subjekthaftigkeit anerkennende Sozialerfahrungen zu machen, sich daran gewöhnen, Gewaltanwendung als primäre Konfliktlösungsstrategie in Situationen subjektiv empfundener und anders nicht zu bewältigender Hilflosigkeit einzusetzen.

Gewaltbereitschaft ist auch nicht ziellos (inhaltslos). Aggressive Attacken, die Beobachter oft als (scheinbar) sinnlose Gewalt interpretieren, ist vielfach nichts anderes als die Transaktion der Gewalthandlungen in Räume, die dafür geeignet erscheinen - zum eigenen Schutz und/oder zur subjektiven Demonstration von Stärke.

Gewaltbereitschaft gegen andere Menschen und/oder Sachen wird in Situationen subjektiv empfundener Gefahr des Verlustes eigener Kompetenz entwickelt, und zwar als eine Form, mit diesen Streß induzierenden Situationen fertig zu werden. Eine Alternative wäre, Gewalt gegen sich selbst zu richten, also selbst zu leiden. Psychosomatische Reaktionen und psychische Störungen ... sind die milderer Formen dieser Alternative, Suicid ist die extreme" (Funke 1994, S. 86 f.).

Dies alles und auch die Einsicht, daß Gewalt immer aus Interaktionen heraus entsteht, wird den meisten derjenigen, die im pädagogischen Bereich Schule arbeiten, keineswegs fremd sein. Die Frage jedoch, wie diese Einsichten umzusetzen sind und ob dies alles überhaupt etwas mit Schule als System und Schule als Handlungsraum zu tun hat (oder haben sollte) ist damit noch nicht beantwortet. Wenn es insgesamt stimmt, daß eine gravierende Zunahme der Aggressivität und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen nicht festzustellen ist, daß aber die Gereiztheit zunimmt, schneller und häufiger aggressiv reagiert wird, und daß die Formen körperlicher Auseinandersetzungen zum Teil brutaler werden, dann muß hier angesetzt werden. Wenn die Leistungserwartungen, die von den Eltern, aber auch vom sozialen Umfeld an Kinder und Jugendliche herangetragen werden, steigen und wenn (zumindest teilweise) die Kinder und Jugendlichen diese Erwartungen auch an sich selbst stellen, dann sind Mißerfolgserlebnisse umso schwerer zu verkraften und diejenigen, sie sich nicht diesem Leistungsdruck beugen, quasi per se die Störenfriede. Wenn belegt ist, daß Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten häufiger psychische Störungen und auch eine erhöhte Neigung zu Aggressivität und Gewalt aufweisen, dann gilt dies ebenso auch umgekehrt, und kausale Ursachenzuweisungen werden im Zweifel nach dem "Henne-und-Ei-Prinzip" erfolglos verlaufen. Daher kann es nur darum gehen, mit dem Problem der Aggressivität, ebenso aber auch mit dem Problem, daß die Aggressivität einzelner (weniger) vielen anderen immer mehr Angst macht, vernünftig umzugehen.

Wenn vieles darauf hin deutet, "daß die unseren Kulturkreis prägenden Prinzipien und Gesetze des Geldes, des Konsums und des Erfolgs um jeden Preis eine Gesellschaftsordnung begünstigen, der es an mitmenschlichen, solidarischen und damit gewalthemmenden Normen und Werten mangelt" und "die Art der Aggressivität, die der egoistischen Durchsetzung eigener Interessen dient und dabei die Schädigung anderer in Kauf nimmt, ... somit kein "Jugend"-Phänomen, sondern symptomatisch für das System einer spät-kapitalistischen Gesellschaft" ist (Trenz 1994), dann muß dies ebenso Folgen für die individuelle Zuschreibung des Etiketts "gewalttätig" haben wie für den Umgang mit den diversen Formen der Gewalt gegen sich und

andere.

Dies gilt im übrigen auch für rechtsradikale Gewalt, zu der Oskar Negt schreibt: "Zum ersten Mal in der deutschen Nachkriegsgeschichte kann man mit Fug und Recht von einem faschistischen Potential reden. ... Der räuberische, jede Form der Solidarität und der Gefühlswelt des Mitleidens beschädigende Kampf um Erfolg, dieser Sozialdarwinismus, bei dem nur die Bestausgestatteten überleben, hat jetzt jene erfaßt, die bei diesem Kampf auf der Strecke geblieben sind. Sie sind Kinder dieser Gesellschaft, Opfer und blutige Täter in einem" (Negt 1994).

Gewalttätiges Verhalten konfrontiert Eltern und Erzieher immer auch mit eigenen Gefühlen der Angst, Unsicherheit, Ohnmacht und Wut. Gewalt ist daher eine persönliche und professionelle Herausforderung, die eine große Bereitschaft zur Reflexion und zur Besonnenheit erfordert, die aber auch der Solidarität aller bedarf, die mit dem oder der von Gewalt direkt oder indirekt betroffenen LehrerIn zu tun haben. Nur wenn der oder die LehrerIn keine Angst haben muß, "falsch" zu handeln und dafür vom Vorgesetzten oder (in welcher subtilen Form auch immer) von KollegInnen zur Rechenschaft gezogen zu werden, nur dann kann mit der notwendigen Ruhe und Gelassenheit darauf reagiert werden. Nur wer selbst in einem herrschaftsfreien Raum agiert und mit der nötigen Solidarität der KollegInnen rechnen kann, der kann auch herrschaftsfrei (und das heißt gewaltfrei) auf Gewalt reagieren. Und nur die gewaltlose Reaktion auf Gewalt hat überhaupt eine Chance, positiv wahrgenommen zu werden und mittel- bis langfristig eine Verhaltensveränderung zu bewirken. Ähnlich wie bei Polizeibeamten, für die der Stuttgarter Polizeipräsident Dr. Volker Haas fordert, daß sie "in einem hierarchiefreien Gespräch" berufsethische Einstellungen reflektieren sollen, müssen auch Lehrer die Möglichkeit haben, der "Gefährdung ihrer eigenen Integrität durch die Herausforderungen des Alltags" dadurch entgegenzuwirken, daß sie ihre Belastungen im Gespräch mit Berufskollegen und Vorgesetzten aufarbeiten.

3.4 Gewalt und Reaktion der Schule

Eine im Rahmen einer empirischen Untersuchung zum Thema "Gewalt durch Gruppen Jugendlicher" durchgeführte Expertenbefragung (Ohder 1992) brachte (fast) einstimmige Zustimmung zu folgenden statements:

- Die Schule darf ihre Aufgabe nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken.
- Die Schule muß lebensweltbezogene Ansätze stärker betonen, Gemeinwesenbezüge erkennen und diese aktiv gestalten.
- Lehrer müssen die gesamte Lebenssituation ihrer Schüler besser kennen, diese aufgreifen und pädagogisch umsetzen.
- Schüler müssen in das Geschehen in der Schule verantwortlich integriert werden.
- Disziplinarische Mittel wie Schulverweise und das Herbeirufen der Polizei bieten keine Ansätze für eine Lösung der durch Jugendgruppen verursachten Probleme.

Die Ablehnung disziplinarischer Mittel ist allerdings nicht unumstritten. Eine eher gegensätzliche Auffassung vertritt Korte. Für ihn besteht die Gefahr, daß in der Schule aggressives Verhalten mit Erfolg belohnt wird. "Nach den Gesetzen der Lerntheorie ist zu erwarten, daß positiv erlebte Tatfolgen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens weiterer aggressiver Akte erhöht... Wenn Schüler durch aggressive Akte persönliche Vorteile erlangen, einen Aufstieg in der Rangordnung erfahren oder schlicht Schadenfreude genießen, muß von einer positiven Rückkopplung gesprochen werden, die zu einer Eskalation des unerwünschten Verhaltens führen kann. Das bloße Auftreten von Aggression kann selbstverstärkend wirken.

Berkowitz, ein bekannter Aggressionsforscher, hat gesagt: 'Aggression folgt immer Aggression.' Wenn man diesen Satz erst einmal verstanden hat, weiß man, daß man es gar nicht erst zu einem hohen Aggressions- oder Gewaltlevel kommen lassen darf" (Korte 1993).

Für Korte ist Kritik am Umgang mit aggressivem Verhalten und Gewalt in der Schule angebracht. "Die üblicherweise angewendeten Sanktionen stehen weder formal noch inhaltlich in einem angemessenen Verhältnis zur Schwere und Art des Delikts. Sie verstoßen gegen fundamentale Prinzipien der Lernpsychologie. Sie stehen inhaltlich mit den Verstößen in kaum erkennbarem Zusammenhang. Sie werden wegen einzuhaltender Prozeduren verzögert wirksam, so daß der zeitliche Konnex zum Verstoß verloren geht. Sie wenden sich ausdrücklich an die Eltern, so daß die Sanktionierung eine höchst fragwürdige Umleitung erfährt, die sowohl in Richtung elterlicher Strafgerichte als auch in Richtung elterlicher Papierkörbe gehen kann" (Korte 1993). Aus diesem Grund sei es zu empfehlen, "Gewalt und Aggression im Unterricht fächerübergreifend zu thematisieren. Dabei kommt der Aktivierung des Mitgefühls mit den Opfern besondere Bedeutung zu. Zeigen wir auf, was es heißt, angegriffen zu werden, welche Schmerzen und welche Ängste dabei erlebt werden" (Korte 1993).

Leider sagt Korte nicht, wie dies geschehen kann; stattdessen fordert er Sanktionen, die (zumindest von den Betroffenen) aber gerade als die Gewalt empfunden wird, die Korte selbst als "Aggression folgt Aggression" kritisiert.

"In Fällen von Androhung und Ausübung von Gewalt sehe ich keinen Grund, keine Sanktionen zu verhängen. Es ist selbstverständlich, daß es sich dabei um keine "feindlichen" Maßnahmen handeln darf. Aus diesem Grund empfehle ich kurzfristige Schulausschlüsse und Auflagen, die wiedergutmachenden Charakter haben. Im übrigen liegt mir daran, darauf hinzuweisen, daß Interventionen - jenseits aller lernpsychologischen Verstärkungstheorien, die ja das Verhalten des Individuums ins Visier nehmen - mehr beinhalten als negative Verstärkung des Täters. Sie sind - und das ist für den friedlichen Schulbetrieb von großer Bedeutung - ein Signal, das sowohl vom Opfer als auch von der beobachtenden Gemeinschaft gesehen wird. Gerade die Leidtragenden der unerfreulichen Entwicklung sollten erkennen können, daß die Erwachsenen handeln und auf der Seite des Angegriffenen stehen (und damit den Angreifer in's Abseits drängen, wo er dann stigmatisiert ist und Sanktionen als Gewalt empfindet, T.F.). Über die Nachteile des Unterrichtsausschlusses ist sich kaum jemand klarer als ich. Aber bei Abwägung aller Vor- und Nachteile bleibe ich dabei, daß diese Sanktion nicht aus der Hand der Schule gegeben werden sollte" (Korte 1993).

4. Konfrontation mit Jugendkriminalität - wie verhalte ich mich?

Die Schule stellt als Sozialisationsinstanz wichtige Weichen für die individuelle Zukunft jedes einzelnen Schülers. Schon in den 70er Jahren hatte Flitner darauf hingewiesen, daß die Schule in einem Maße zur Anstalt für Auslese und Chancenverteilung, für Wettbewerb und Unsolidarität wird, wie sie es in der deutschen Bildungsgeschichte noch nie gewesen ist. Diese Tendenz dürfte sich in den 80er und 90er Jahren mit stetiger Zunahme der Arbeitslosigkeit eher noch verstärkt haben. Offensichtlich hat aber nicht nur der oftmals weit entfernt liegende Schulabschluß, sondern auch der alltägliche Unterricht in der Schule Bedeutung für die individuelle Entwicklung des Schülers.

Höhere Leistungsanforderungen können zu höheren "Ausfallquoten" und "Schulstreß" führen; unsoziales Verhalten wird direkt oder indirekt belohnt, wenn es zu zählbarem Erfolg (gute Zensuren) führt. Die generelle Überbetonung von kognitiven Lernzielen bei Vernachlässigung

emotionaler Aspekte (obwohl bekannt ist, daß intellektuelle Förderung ohne entsprechende emotionale Geborgenheit und Sicherheit nicht möglich ist) fördert das Desinteresse an persönlichen Problemen von Mitschülern, aber auch von Lehrern/innen. Vielleicht liegt darin auch ein Grund für gestiegene Aggressionen gegenüber Lehrern/innen. Existenzangst kommt auch bei Schülern zum Vorschein; damit verbunden sind egoistische Erfolgsperspektiven, "Recht des Stärkeren", negatives Sozialklima, Frustrationen und ggf. Aggressionen. Wo keine Zukunftsperspektive ersichtlich ist, verfallen Schüler in Lethargie, Desinteresse, Aggression. Sie befriedigen augenblickliche Bedürfnisse.

4.1 Möglichkeiten pädagogischen Handelns in der Schule

Welche Möglichkeiten pädagogischen Handelns bleiben dem/der Lehrer/in noch innerhalb dieses Rahmens? Kann man sich überhaupt noch pädagogisch verhalten? Kann man soziales Lernen ermöglichen? Man kann es bei der individuellen Konfrontation mit abweichendem Verhalten und bei der abstrakten Beschäftigung mit dem Problem "Jugendkriminalität" im Rahmen des Unterrichts versuchen.

Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie der/die Lehrer/in in Situationen individueller Konfrontation mit jugendlichem Fehlverhalten agieren oder reagieren kann, um im Rahmen einer adäquaten Konfliktbewältigung eine Verschärfung der Situation und der Lage des Jugendlichen zu vermeiden. Darüber hinaus sollen präventiv weitere Konfrontationen mit (Rechts-) Normen vermieden werden.

Dazu muß der/die Lehrer/in Probleme aufgreifen. Er/Sie darf sie nicht auf die Zeit nach der Schule und damit auf die Familie "abschieben", sondern ist selbst gefordert, zu reagieren. Dabei bedeutet jugendliches Fehlverhalten nicht nur den direkten Verstoß gegen Strafnormen (Beispiel: Diebstahl von Schul- und Schülereigentum, Sachbeschädigungen und Körperverletzungen vor dem Unterricht, in Pausen etc.), sondern auch der viel weitere Bereich der Verstöße gegen Normen aller Art (Beispiele: verbale und nonverbale Störungen des Unterrichts, Hausaufgabenverweigerung, Verstöße gegen Kollektivnormen der Schule: Schulbeginn, Pausenlänge etc.) ist hier mit zu nennen.

Dies deshalb, weil der Unterschied, ob gegen eine Strafnorm oder "nur" gegen eine allgemeine Norm verstoßen wird, dem Jugendlichen oftmals nicht so deutlich bewußt ist, wie vielleicht dem Erwachsenen; aber auch, weil hinter beiden Verstößen die gleiche Problematik steht: Der Bruch einer Norm, der "Folgen" für den betreffenden Schüler hat oder zumindest haben sollte, damit ihm die Tatsache des Normbruches bewußt wird.

4.2 Schule: Stigmatisierung oder Lernen am Modell?

Man kann davon ausgehen, daß der Schule und damit dem/der Lehrer/in ein bedeutender, wenn ihm/ihr auch oft unbewußter Anteil am Sozialisationsprozeß des Jugendlichen zukommt. Daher ist die Frage zu stellen, wie diese Sozialisationsleistung der Schule aussehen muß, soll sie im weitesten Sinne "präventiv" in bezug auf delinquentes Verhalten wirken. Selbst wenn man die Untersuchungen zur Stigmatisierungsleistung der Schule vorsichtig interpretiert, so ist zu berücksichtigen, daß bestimmte Merkmale des Schülers wie z. B. schwache Schulleistung u. ä. die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß er vom/von Lehrer/in als "abweichend", als "Außenseiter" eingestuft wird. Diese Einstufung hat aber negative Folgen: Über interaktionales feedback (wechselseitige Beeinflussung) kann es zu einer entsprechenden Prägung des Selbstbildes des Schülers und entsprechendem Rollenverhalten kommen: "Wenn der/die Lehrer/in glaubt, daß ich

so bin, dann muß ich ja wohl auch so sein" - diese Schlußfolgerung wird insbesondere der Schüler ziehen, der nicht über ein gefestigtes Selbstbild verfügt.

Der/Die Lehrer/in ist für die meisten Schüler immer noch die Bezugsperson, an der sie sich, ihr Verhalten und ihr Wissen messen, auch wenn sie dies oft nicht zu erkennen geben. Einschätzungen persönlicher und intellektueller Fähigkeiten durch den/die Lehrer/in werden intensiver übernommen (auch unbewußt), als die dem/der Lehrer/in vielleicht deutlich wird. Der Schüler übernimmt aber nicht nur diese Einstufung, sondern richtet sein Verhalten im Sinne eines "Modellernens" auch an dem des/der Lehrers/in aus. So gewinnen "Nebensächlichkeiten" (das Verhalten des/der Lehrers/in in der Pause, die Bereitschaft zu einem Gespräch, das Vertrauen in die Klasse und in einzelne Schüler) oft mehr an Bedeutung als viele Stunden "intellektueller" Unterricht. Wie der/die Lehrer/in einen Konflikt löst oder auf eine Konfrontation reagiert, kann zum Leitbild für den Schüler werden.

Lehrer/in und Schüler sind in aller Regel zu einem längerfristigen "Miteinander" verpflichtet, ohne daß einer von beiden dies ändern kann. Dabei hat der/die Lehrer/in die pädagogische Kompetenz, die ihm/ihr als "Autorität" auch seine Bewertungs- und Sanktionsmacht ermöglicht. Treffen z. B. Lehrer/in A. und Schüler B. zusammen, so stehen sie sich nicht nur als "Person" A und "Person" B gegenüber, sondern sie verkörpern (in der Auffassung des anderen) auch einen Teil der "anderen" Gruppe: der Gruppe der Lehrer und der Gruppe der Schüler. Diese Gruppenzugehörigkeit kann - bedingt durch Vorurteile, Erfahrungen etc. - entscheidend kommunikationshemmend wirken. Dennoch hat der/die Lehrer/in als Bezugsperson des Schülers (wenn auch nicht freiwillig gewählte) entscheidende pädagogische Einflußmöglichkeiten. Er/Sie kann durch sein/ihr Verhalten und seine/ihre Interaktion mit dem Schüler diesen prägen, er/sie kann ihm Leitbild und (ggf. unbewußt) Richtschnur für spätere Handlungen sein. Gerade wenn ein Schüler als abweichend auffällig wird, spielen in dieser konkreten Situation die sog. "Umweltgegebenheiten" eine wesentlich geringere Rolle als das Verhalten von Bezugspersonen. Oftmals wird erst sehr viel später bei Befragungen deutlich, welche entscheidende Rolle in solchen Konfliktsituationen der (erste) Kontakt mit dem/der Lehrer/in oder auch anderen Personen (z. B. Polizeibeamten bei der Verhaftung) gespielt hat: Gerade solche "Schlüsselerlebnisse" bleiben sehr lange im Gedächtnis haften, die Reaktion des/der Lehrers/in als positiv oder negativ empfunden bleibt eingeprägt.

Für den/die Lehrer/in bedeutet dies alles, daß er/sie

- sein/ihr Verhalten pädagogisch reflektiert, insbesondere seinen Kontakt mit "Problemjugendlichen";
- neben pädagogisch-didaktischen auch sozialpädagogische Überlegungen anstellt;
- in seinem/ihrer Lehrplan entsprechende Konsequenzen zieht (z. B. die Behandlung eines auf dem Lehrplan stehenden Themas zugunsten einer aktuellen Konfliktdiskussion verschiebt).

So könnte verhindert werden, daß aus "primärem" abweichendem Verhalten "sekundäres", d.h. künstlich geschaffenes wird. Die Schule sollte dabei subjektiv problemlösendes oder probierendes Verhalten der Schüler nicht über Prozesse der Typisierung ("ein typischer Störenfried") und schulinternen Ausgrenzung (Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe) zu Formen "sekundärer" Abweichung verfestigen. Der/Die Lehrer/in sollte

versuchen, sich ständig der Folgen seines/ihres Handelns bewußt zu sein - sowohl bei Handlungen direkt dem Jugendlichen gegenüber als auch indirekt bei Kontakten mit anderen Institutionen wie Jugendamt, Polizei.

Man muß versuchen, seine Affekte, seinen (berechtigten) Unmut, seine Ablehnung und seine Antipathie dem Schüler gegenüber in den Griff zu bekommen. Um dies zu erreichen, kann man versuchen, Sache (Delikt) und Person (Täter) zu trennen und so dem Schüler das Gefühl geben, daß trotz der Verurteilung der Handlung er als Person nicht verdammt wird.

Der/Die Lehrer/in kann sich in diesem Zusammenhang folgende Fragen stellen:

- Stimmen meine Deutungen und Definitionen der Situation, des Verhaltens, des Konfliktes mit denen des oder der Jugendlichen überein?
- Wenn nein, welche Deutungen stehen sich gegenüber?
- Nutze ich meinen Kompetenzvorsprung in Interaktionen zur Durchsetzung eigener Interessen, Deutungen, Ziele?
- Welcher Methoden bediene ich mich, um alltägliche Situationen zu bewältigen und welcher Methoden bedienen sich die Jugendlichen?
- Reagiere ich auf Abweichung mit Sanktionen und Anpassungsversuchen oder leite ich eine Reflektion, ein Gespräch über das Verhalten ein, um Problemlösungen zu erörtern und zu erproben?

Gerade weil Lehrer/innen besser über das Auftreten delinquenter Verhaltensweisen bei Jugendlichen informiert sind als andere, haben sie eine erhöhte Verantwortung, die sie im Interesse ihrer Schüler wahrnehmen müssen. Sie dürfen sich nicht durch Abgabe der Konflikte, durch Weitergabe des "Falles" an das Jugendamt, durch Nichtversetzung, Schulverweis o.a. aus dieser Verantwortung stehlen.

4.3 Umgang mit Konflikten

An welchen Kriterien soll nun aber ein/eine Lehrer/in sein/ihr Verhalten in einer solchen (Konflikt-)Situation ausrichten? Was soll er/sie tun, wenn er/sie von Diebstählen eines Schülers innerhalb der Schule oder auch außerhalb erfährt? Wenn ihm/ihr ständig Schlägereien bestimmter Schüler mitgeteilt werden? Wenn er/sie (z. B. bei einer Klassenfahrt) von sexuellen Belästigungen von Schülerinnen durch Schüler erfährt? Wenn er/sie ständig mit aggressivem, unaufmerksamen, aufmüpfigem Verhalten im Unterricht konfrontiert wird?

Zuerst einmal ist vorwegzuschicken, daß fertige Rezepte hier nicht gegeben werden können. Vielmehr soll versucht werden aufzuzeigen, welche Reaktionen des/der Lehrers/in welche Folgen im weiteren Verhalten des Schülers provozieren können (nicht müssen).

Der/Die Lehrer/in ist dabei aufgefordert, die unterschiedlichen Konfliktlösungen an erlebten oder erfundenen Beispielen aus seinem/ihrem Schulbereich durchzuspielen.

Dazu kann er/sie sich folgende Fragen stellen:

- Welches war der Konflikt?
- Wie habe ich mich verhalten?
- Wie hat der Schüler darauf reagiert?
- Wie hätte ich mich anders verhalten können, um ggf. ein anderes Verhalten des Schülers zu provozieren?

Gordon schlägt in seinem Buch zur "Lehrer-Schüler-Konferenz" zur Lösung von Konflikten sechs Prozeßstufen vor, die bei Anwendung in der Schule für den/die Lehrer/in als Richtlinien gelten können:

1. Definition des Problems
2. Sammlung möglicher Lösungsvorschläge
3. Wertung der Lösungsvorschläge
4. Entscheidung für die beste Lösung
5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung
6. Bewertung der Effektivität der Lösung

Problematisch erscheint hierbei der Punkt 4 ("Entscheidung für die beste Lösung"), da hier der eigentliche Konflikt ausgetragen werden muß. Für den Schüler kann die eine Lösung "besser" sein, während der/die Lehrer/in einer anderen Lösung nähersteht. Wichtig ist jedoch, daß mittels dieses Schemas versucht wird, das Problem überhaupt erst einmal zu definieren, bevor man darüber in Streit gerät. Damit kann in vielen Fällen dem Konflikt die Schärfe genommen werden, und Ansätze zur gemeinsamen Problemlösung können entwickelt werden. Daß im nachhinein eine Bewertung der Lösung erfolgt, ist für spätere, ähnlich gelagerte Konfliktsituationen wichtig, für die man dann aus den gemachten und ausgewerteten Erfahrungen profitieren kann. Zuerst sollen - im Überblick - mögliche Konfliktsituationen zusammengestellt werden:

Aggressives Verhalten Prügeleien

Störendes Verhalten Im Unterricht, in Pausen

Selbstbeobachtete Delinquenz Lehrer ertappt Schüler bei Diebstahlversuch

Berichtete Delinquenz Schüler berichten dem/der Lehrer/in über Ladendiebstähle eines Mitschülers, über Schwarzfahrten u.a.

Selbstberichtete Delinquenz Schüler erzählt dem/der Lehrer/in von der eigenen Tat

Zu ermittelnde Delinquenz Schüler zeigt dem/der Lehrer/in einen Diebstahl im Klassenraum an; Schulleiter beauftragt den/die Lehrer/in, einer Sachbeschädigung nachzugehen

Auf diese Konflikte, auf diese Konfrontationen mit Aggressionen, abweichendem Verhalten etc. kann der/die Lehrer/in reagieren mit

- (1) Verdrängung
- (2) Ausschluß
- (3) Kompromiß
- (4) Integration

Für diese Arten der Reaktion sollen nun Beispiele zusammengestellt und mögliche Folgen aufgezeigt werden.

Verdrängung

Hier nimmt der/die Lehrer/in den Konflikt nicht zu Kenntnis, er/sie geht "zur Tagesordnung" (zum Lehrplan etc.) über, ohne auf den Konflikt einzugehen. Oder er/sie lenkt von dem Konflikt ab, indem er/sie die Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenkt. Er/Sie kann sich prügelnde Schüler "übersehen", und er/sie kann das Interesse dieser Schüler z. B. auf eine wichtige Neuigkeit lenken.

Nimmt der/die Lehrer/in den Konflikt nicht zur Kenntnis, so kann dieser in der gleichen oder in ähnlicher Form wiederkommen. Die beiden Schüler werden sich immer wieder prügeln, wenn zwischen ihnen ein Problem besteht. Die Prügelei kann aber auch ein "Zufall" sein, ein spontaner Konflikt, der z. B. durch Augenblicksstimmungen hervorgerufen wurde. Hier liegt die Aufgabe des/der Lehrers/in darin, die Bedeutung und ggf. die Hintergründe des Konfliktes zu erkennen (z. B. die aufgestauten Aggressionen eines "Versagers", der sich am Klassenprimus abreagiert; oder die Tatsache, daß der Schüler Prügeln als einzig mögliche Form der Konfliktlösung in seiner sozialen Umwelt erlebt und gelernt hat). Darauf aufbauend kann er/sie entscheiden, ob es sinnvoll ist, sich mit dem Konflikt und seinen Hintergründen auseinanderzusetzen oder nicht und entsprechend die Folgen zu beeinflussen. Auch eine Ablenkung kann hilfreich sein, wenn Ort, Zeit, Personen o. a. es schwierig machen, den Konflikt zu diesem Zeitpunkt bedachtsam anzupacken. Hat man einige Distanz gewonnen ("einmal darüber schlafen"), lassen sich viele Probleme distanzierter betrachten.

Ausschluß

Hier setzt sich der/die Lehrer/in mittels physischer oder verbaler Gewalt durch und bestimmt von sich aus die Konfliktlösung: Er/sie läßt Strafarbeiten anfertigen, verfügt einen Eintrag in das Klassenbuch, oder er/sie gibt mehr Hausaufgaben als gewöhnlich. Hierher gehört auch der Versuch, einen "unliebsamen" Schüler herabzusetzen, ihn lächerlich zu machen und die Meinung oder die Gefühle der Klasse gegen ihn zu mobilisieren; oder aber Schuldgefühle bei ihm hervorzurufen ("Du hast die ganze Klasse in Aufruhr und Unordnung gebracht").

Auch subtilere Mechanismen (von der Notengebung bis zur Schenkung besonderer Aufmerksamkeit für "Lieblingsschüler") können dazu führen, daß der Konflikt nicht nur verdrängt wird (das hinter dem aktuellen Konflikt stehende Problem wird außer acht gelassen), sondern sich sogar verschärft. Mit der Zeit kann sich der Konflikt sogar zu einem "Ritual" herausbilden (aufmüpfiger Schüler - strafende/r Lehrer/in), ohne daß ein eigentlicher Anlaß oder ein Hintergrund ersichtlich ist, weil sich eine Situation "eingespielt" hat. Diese Art der Reaktion auf einen Konflikt bringt dem/der Lehrer/in vielleicht kurzfristig Ruhe, auf längere Sicht gesehen aber meist eine Konfliktverschärfung - zu Lasten aller Beteiligten.

Kompromiß

Bei einem Kompromiß gibt jede Seite ein wenig auf, um Frieden zu haben - und nicht, um das Problem zu lösen. Der Schüler schränkt sein störendes Verhalten ein wenig ein, der/die Lehrer/in "übersieht" den Rest geflissentlich. Oder der Schüler verspricht, nicht mehr zu stehlen, und der/die Lehrer/in verzichtet auf eine offizielle Meldung an Jugendamt oder Polizei.

Da es sich manchmal um einen "faulen" Kompromiß handelt, der entweder vom/von Lehrer/in vorgeschrieben wurde oder nur eine oberflächliche Beruhigung bringt, wird auch hier der Konflikt nicht gelöst, sondern wiederum verdrängt. Bei passender Gelegenheit (wenn z. B. der Schüler dem/der Lehrer/in eins auswischen will) wird der "Vertrag" gebrochen, und der Konflikt ist erneut auf der Tagesordnung. Niemand gibt gerne etwas auf, besonders wenn er es mehr oder weniger tun muß.

Integration

Eine rationale Konfliktlösung bedeutet, daß sich der/die Lehrer/in mit dem Konflikt beschäftigt, daß er/sie den Konflikt thematisiert und seine Hintergründe problematisiert. Daß dies nur dort sinnvoll ist, wo es sich nicht um "Spontankonflikte" handelt, ist bereits oben betont worden. Bemerkt der/die Lehrer/in aber, daß sich hinter einem bestimmten Konflikt, hinter einem aggressiven Verhalten, hinter einem Diebstahl ein Problem verbirgt, das den Schüler vielleicht in diese Situation gebracht hat, so kann er/sie den Konflikt nicht lösen, ohne sich mit dem (dahinterstehenden) Problem zu beschäftigen. Ein Schüler stiehlt, um sich durch das Verschwenken der Beute Anerkennung zu verschaffen. Oder ein anderer stört ständig den Unterricht, weil er aufgrund schlechter häuslicher Verhältnisse aggressiv und unvorbereitet zur Schule kommt. In beiden Fällen muß der Lehrer sich mit den Hintergrundproblemen auseinandersetzen. Nur so kann er ähnliche Konfliktsituationen in Zukunft vermeiden und den Schülern eine echte Hilfestellung anbieten.

Konkret bedeutet das Thematisieren und Problematisieren von Konflikten und ihren Hintergründen, daß der/die Lehrer/in den Schülern die Möglichkeit gibt, in lernadäquater Weise (Rollenspiel, Diskussion o. a., s. u.) sich zu artikulieren, ihre Probleme und Bedürfnisse vorzubringen, ihre Meinungen und Auffassungen zu diskutieren. Damit kurbelt der/die Lehrer/in einen Lernprozeß an, der den Schülern die Beschäftigung mit ihren Problemen im Kontakt und im "Schlagabtausch" mit Mitschülern und auch Lehrern/innen ermöglicht.

Konflikt als Lernmöglichkeit

Eine solche "rationale Konfliktlösung" bedeutet zum einen eine echte Lösung des Konfliktes, da er weder verdrängt noch verschleiert oder überspielt wird. Darüber hinaus enthält diese Art der Konfliktlösung für den Schüler verschiedene Lernmöglichkeiten. Ihm wird vielleicht deutlich, wie er mit seinen eigenen Problemen besser zurechtkommen kann. Er sieht, daß sich der/die Lehrer/in für ihn und nicht nur für sein Wissen interessiert und bringt ihm mehr Vertrauen entgegen - was wiederum spätere Konfliktlösungen erleichtert. Der Schüler kann neue Lösungsstrategien entwickeln, die über sein bisheriges Repertoire (prügeln, stehlen) hinausgehen. Dazu ist allerdings ein gewisser Freiraum nötig, der es dem Schüler erlaubt, auch ungewöhnliche Konfliktlösungen zu erproben. Zudem muß der/die Lehrer/in neuartige, über die bisherigen Fähigkeiten des Schülers hinausgehende Lösungen verstärkend aufnehmen (loben, zur Wiederholung auffordern).

Diese "rationale Konfliktlösung" verlangt vom/von Lehrer/in, daß er/sie ein Verhalten des

Schülers nicht unbedingt als Angriff auf seine/ihre Person oder Position ansieht - damit wäre ein neuer Konflikt geschaffen - oder den Schüler nicht in eine Außenseiterrolle drängt. Besonders bei Schülern, die bereits zu Hause in solchen Randsituationen leben, ist diese Gefahr gegeben. Der/Die Lehrer/in steht dabei sicherlich oft selbst im Konflikt zwischen seiner/ihrer Verantwortung, ein einwandfreies Funktionieren seiner/ihrer Klasse, einen ordnungsgemäßen Ablauf des Lehrplanes zu garantieren und auf der anderen Seite als Erzieher für das pädagogische Wohl seiner/ihrer Schüler verantwortlich zu sein. Diesen, seinen/ihren Konflikt kann der/die Lehrer/in vielleicht am besten dadurch lösen, daß er/sie ihn seinen/ihren Schülern bewußt macht und gemeinsam mit ihnen nach einer angemessenen Lösung sucht.

Die "rationale Konfliktlösung" versucht, den Konflikt als Lehr- und Lernmöglichkeit zu nutzen und ihn nicht als Quelle von Unordnung und Unsicherheit zu verdammen.

An dieser Stelle soll nun ein Überblick über Möglichkeiten der Konfliktthematization gegeben werden. Diese Möglichkeiten kann der/die Lehrer/in entweder spontan nutzen, wenn sich der Konflikt artikuliert, oder er/sie kann bei Gelegenheit damit auf den Konflikt zurückkommen.

4.11 Möglichkeiten der Thematisierung eines Konfliktes

Unterrichtsbausteine

Einer oder mehrere der hier vorgestellten Unterrichtsbausteine werden gezielt zu dem Konflikt ausgewählt und eingesetzt; z. B. in Form von "programmierter Gruppenarbeit": Die Schüler bekommen eine Geschichte, eine Bildgeschichte o. a. zur Diskussion in Kleingruppen vorgelegt.

Rollenspiele

Die Schüler "spielen" improvisiert, nur nach Vorgabe eines konfliktartigen Problems die Rollen z. B. von Vater, Mutter, Kind; von Lehrer, Schüler, Direktor; von Polizist und Jugendlichen (vgl. hierzu auch die "Vorbemerkungen zu den Materialien").

Planspiele

Die Schüler simulieren mit Hilfe bestimmter Techniken (Gruppenbildung, schriftliche Kommunikation, Spielleitung u. a.) Entscheidungsprozesse. Dabei wird eine vorgegebene Aufgabenstellung (z. B. Aufklärung einer Sachbeschädigung in der Schule) innerhalb einer festgesetzten Zeitspanne mit einzelnen Gruppen durchgespielt: z. B. Lehrervertretung; Schülervertretung; Kriminalpolizei; Pressevertreter (jeweils von Schülern gespielt).

Filme

Neben dem bekannten Filmgespräch können hier Teile des Films nachgespielt und dabei auf die eigene Situation übertragen werden; das (nicht gezeigte) Ende eines Films kann verbal, spielerisch oder zeichnerisch erfunden werden u. a. m.

Podiumsdiskussion

Z. B. zum Thema "Schwarzfahren" mit einem Polizeibeamten, einem Busfahrer, einem "Schwarzfahrer", einem zahlenden Fahrgast; jeweils von den Schülern gespielt.

Schlichtungsausschuß und Tutorensystem

Korte macht den Vorschlag, einen Schlichtungsausschuß einzurichten oder mit einem Tutorensystem Erfahrungen zu sammeln. "Die Handlungsspielräume der Schule sind diesbezüglich noch nicht ausgereizt. Und schließlich: wenn es gelingt, in der Schule ein bestimmtes Maß an Vertrautheit und Solidarität zu erreichen, kann man durchaus eine Art

Schulmoral entwickeln: An "unserer" Schule wird Gewalt geächtet Zum Schluß noch der Hinweis, daß präventive, intervenierende und nachbetreuende Maßnahmen in einem Programm gegen Gewalt zusammengefaßt werden können. Es kann im Rahmen von Projekttagen im Unterricht erarbeitet werden. In meinem Buch "Faustrecht auf dem Schulhof" stelle ich ein solches Programm vor" (Korte 1993).

5. Regeln für den Umgang mit dem Thema

Als vorläufige Zusammenfassung 10 Punkte als Hinweise, wie der/die Lehrer/in durch seine/ihre Reaktion in einer Konfliktsituation dem betroffenen Schüler weiterhelfen kann.

1. Die Reaktion auf das abweichende Verhalten eines Jugendlichen sollte immer so beschaffen sein, daß sich der Schüler nicht persönlich verstoßen oder verachtet fühlt. Ist dies der Fall (z. B. durch moralische Vorwürfe, "Herunterputzen" vor der gesamten Klasse), so hat sich der/die Lehrer/in seine pädagogische Einflußmöglichkeit für längere Zeit (vielleicht sogar auf Dauer) verbaut, weil der Schüler zu ihm/ihr kein Vertrauensverhältnis entwickelt. Der/Die Lehrer/in sollte zwischen "Tat" und "Täter" trennen; das ermöglicht ihm/ihr auch das Artikulieren von persönlichen Auffassungen (Beurteilung einer Tat als verwerflich), ohne den Schüler als Person zu verletzen.

2. Sanktionen jeglicher Art führen nicht zum Erlernen neuer, erwünschter Verhaltensweisen, sondern fordern den Schüler eher auf, die Entdeckung zu vermeiden, ohne das Verhalten zu ändern (sofern nicht die eigene Einsicht, daß das Verhalten falsch war, vorhanden ist). Eine Verbindung von "Sanktion" und pädagogischer Maßnahme (wie z.B. bei einer "verordneten" Entschuldigung oder Wiedergutmachung) ist mit Vorsicht zu handhaben, weil die positive Maßnahme (Entschuldigung) nur dann einen "pädagogischen Effekt" hat, wenn sie freiwillig und aus Überzeugung heraus erfolgt (und nicht durch Druck von außen oder nach Androhung schärferer Maßnahmen).

3. Die Verstärkung positiver Verhaltensweisen (z. B. einen Konflikt verbal und nicht mit den Fäusten auszutragen) beim betreffenden oder auch bei anderen Schülern kann eher den erwünschten verhaltensändernden Effekt haben. Ebenso können Angebote, neue, bislang unbekannte Konfliktlösungstechniken zu entwickeln (z. B. in spielerischer Form), diesen Erfolg haben. Generell ist eine positive Einstellung dem Schüler gegenüber nötig, es dürfen nicht nur die "Schwachstellen" des Schülers in den Vordergrund gestellt werden, sondern auch seine Stärken sollten berücksichtigt werden.

4. Restriktives, d. h. autoritäres Lehrerverhalten führt dabei eher zur Verstärkung abweichenden Verhaltens und zu Aggressionen als zur Abschwächung (dies ist empirisch belegt worden).

5. Die Einstufung eines Schülers als "dumm", "unfähig" o. ä. hat negative Auswirkungen auf den sozialen Status des Schülers (durch Einstufung der Klassenkameraden wie durch die Selbstwahrnehmung). Dies wiederum kann zu abweichendem Verhalten prädestinieren: Wenn ich schon zum Lernen nicht taugte, so will ich wenigstens auf anderen Gebieten (bei Schlägereien o. a.) meine "Fähigkeiten" beweisen. Auch deshalb sollten (positive) Fähigkeiten des Schülers hervorgehoben und verstärkt werden und unerwünschte Verhaltensweisen nicht öffentlich getadelt werden. Im persönlichen Gespräch kann und sollte dem Schüler eine Reaktion auf sein Verhalten gegeben werden.

6. Ein Konflikt kann, wenn er pädagogisch genutzt wird, die Chance der Überprüfung übernommener Verhaltensweisen bieten und konstruktive neue Möglichkeiten aufzeigen. In einer i. d. R. "geladenen" Situation ist die Aufmerksamkeit und die Aufnahmebereitschaft des Schülers größer als im normalen Unterricht.

7. Konflikte bieten dem Schüler Lernmöglichkeiten auf der emotional-affektiven Ebene. Wie reagiere ich, wie reagiert der/die Lehrer/in, wie die Mitschüler in "Ausnahmesituationen" ? Ebenso auf der intellektuellen Ebene: Was "darf" man und was nicht; welche offiziellen Reaktionen drohen mir; welche Auswirkungen hat mein Verhalten für mich und für andere (Schaden)?

8. Konflikte bieten dem/der Lehrer/in Ansatzpunkte, pädagogisch tätig zu werden: Er/Sie kann mit den Schülern soziales Verhalten einüben, er/sie kann die Relevanz sozialer Normen verdeutlichen u. a. m.

9. Das Verhalten des/der Lehrer/in in Konfliktsituationen hat wesentliche Bedeutung für die Beziehungen des/der Lehrers/in zu seinen Schülern (insbesondere auf der emotionalen Ebene) und damit sowohl für soziales Lernen der Schüler als auch für den "normalen" Lehrplan-Unterricht. Wenn die Beziehung eines/einer Lehrers/in zu seiner/ihrer Klasse gestört ist, ist eine effektive Stoffvermittlung doppelt schwierig.

10. Bei alledem sollte der/die Lehrer/in nicht nur auf die Aktionen und Reaktionen der Schüler achten, sondern auch sich selbst im Auge behalten: Er/Sie "spielt eine Rolle" im Rahmen des Unterrichts und in der Schule generell; nicht nur gruppendynamisch betrachtet als Lehrer/in und für die Schüler; er/sie ist ihnen wichtig, von ihm/ihr hängen Zensuren, Arbeitsklima u. a. m. entscheidend ab. Der /Die Lehrer/in kann sich als Person den Schülern noch näher bringen, wenn er/sie sich nicht als "emotionales Neutrum" gibt, sondern Gefühle erkennen läßt. So kann er/sie eine (auch) emotionale Basis für seinen/ihren Unterricht, für seine/ihre Erziehung im Unterricht schaffen, die es ihm/ihr ermöglicht, pädagogisch und nicht nur intellektuell auf den Schüler einzuwirken.

5.1 Information allein genügt nicht

"Schulen sollten auf aggressives und gewaltförmiges Verhalten soweit wie möglich mit ihren ureigensten Mitteln als pädagogische Institution eingehen. Je konsequenter sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Stimulierungs- und Kontrollmöglichkeiten umgehen, desto überzeugender können sie in ihrem Einzugsbereich der Entstehung und Verbreitung von Aggressivität und Gewalt entgegenwirken. Sie bieten für alle Jugendlichen vielfältige soziale und intellektuelle Lernmöglichkeiten, darunter auch die Erfahrung des Umgangs mit Aggressivität und Gewalt, und es kommt auf die Art und Weise der pädagogischen Verarbeitung dieser Erfahrungsmöglichkeiten an, ob sie zu einer Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Schülers genutzt werden oder nicht. Je günstiger das soziale Schulklima, je gerechter und fairer die in der Schule geltenden Regeln für Bewertung und Beurteilung, je klarer die Chancenstruktur und die demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten, je eindeutiger also das eigene Regelsystem der Schule mit den impliziten Steuerungs- und Stimulierungsmechanismen im Unterricht und im gesamten Schulleben, desto eher werden die Schulen von Schülerinnen und Schülern als wichtiger Bestandteil eines formativen Lebensabschnittes wahrgenommen und

anerkannt. Schülerinnen und Schüler lernen in der Institution Schule das Umgehen mit sich selbst, mit Frustrationen und Belastungen im Leistungsbereich und im Sozialbereich, entwickeln Handlungskompetenzen in den verschiedensten Sektoren ihrer Persönlichkeitsentwicklung und erhalten die Gelegenheit, sich auf vielfältige Anforderungen nicht nur der Schule, sondern auch der sie umgebenden Gemeinde und ihrer sozialen Institutionen vorzubereiten. Je breiter das Erfahrungsspektrum und je vielfältiger die sinnlichen, motorischen, ästhetischen und intellektuellen Anregungsmöglichkeiten sind, die die Schule zur Verfügung stellt, desto günstiger ist die Ausgangslage für die Bekämpfung von Aggressivität und Gewalt" (Hurrelmann 1990. S. 379).

Unterrichtsbausteine, die im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur Jugendkriminalität oder auch unabhängig davon z. B. im Gesellschaftskundeunterricht, Religionsunterricht o. a. eingesetzt werden, dürfen sich nicht auf Information und Faktenvermittlung über den Umfang der Jugendkriminalität, die Zusammensetzung der Täter, die in Frage kommenden Rechtsnormen u. a. m. beschränken. Im Rahmen von "sich selbst erfüllenden Prophezeiungen" können die Schüler sich genau die Merkmale zu eigen machen, die ihnen zugeschrieben werden. Ihr noch ungefestigtes Selbstbild kann im Sinne eines Sich-damit-abfinden-müssens geprägt werden, was dazu führt, daß sie ihre eigenen delinquenten Handlungen als durchaus "normal" bzw. nicht von ihnen selbst abhängig ansehen. Ein (eventuell beabsichtigter) Schockeffekt dürfte demgegenüber kaum auftreten, und Aufforderungen zur Achtung von Rechtsnormen dürften sinnlos sein, zumal - wie oben dargestellt - die strafrechtlichen Sanktionen, mit denen Jugendliche rechnen müssen, meist relativ harmlos sind.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, daß z. B. bestimmte "Tätermerkmale" benutzt werden, um Klassenkameraden zu typisieren. Auch dadurch können neue, vorurteilsbehaftete Stigmatisierungstendenzen in den Klassen ausgelöst werden.

5.2 Persönlich betroffen machen

Wichtiger als die Vermittlung eines Faktenwissens erscheint der Aufbau oder die Stützung positiver, normakzeptierender Verhaltensschemata.

Persönlich betroffen machen darf aber nicht heißen, Schuldgefühle wecken und moralisieren, ohne Auswege aufzuzeigen. Die Feststellung, daß ein Verhalten "kriminell" war, kann den Jugendlichen in einen Wertungswiderspruch führen, wenn er dieses Verhalten als für sich positiv empfunden hat, weil es sich z. B. um eine Tat in Gemeinschaft mit anderen handelte, und er sich in dieser Gemeinschaft wohl fühlte. Hier wird der Schüler eine Straftat vielleicht objektiv und distanziert betrachtet als "falsch" einstufen, in einer erneuten, ähnlichen Situation sich aber wiederum genauso verhalten. Er hatte positive (Gruppen-)Erfahrungen gemacht, die nicht ohne weiteres durch die Wertung als "negativ" z. B. durch den/die Lehrer/in verdrängt werden können. Dieses Phänomen, das im übrigen auch bei Insassen von Strafvollzugsanstalten zu beobachten ist (diese fordern oft für die Delikte, die sie selbst begangen haben, die schärfsten Strafen), macht deutlich, daß intellektuelles Wissen um Kriminalität und um das "Verbotensein" ebenso wie um mögliche Strafen noch nicht von der Begehung einer Tat abhält. Auch hier kann soziales Lernen nicht über Faktenvermittlung erfolgen, sondern nur durch konkretes, emotionales Lernen, sich in Konfliktsituationen so und nicht anders zu verhalten.

Unterrichtsbausteine können als "Aufhänger" zur Diskussion genereller Probleme dienen. Sie dürfen aber nicht einmaliges, folgenloses Zwischenspiel (z. B. nur in einer Vertretungsstunde)

bleiben. Gerade weil im Bereich der Jugendkriminalität eine deutliche Diskrepanz zwischen kognitivem Wissen, etwas Verbotenes zu tun, und affektiv-emotional geprägten Erfahrungen vorliegt, wird die alleinige Vermittlung von "Basiskonntnissen" wenig bringen. Ein rein intellektuell aufgezogenes Programm "Jugendkiminalität" wird dann die gleichen Nicht-Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler haben wie die Geschichte der Punischen Kriege oder Kenntnis der Höhe des Brutto-Sozialproduktes der EWG-Staaten.

5.3 Lebensnahe Curricula

Unterricht, der abweichendes Verhalten verhindern soll, muß versuchen, Schülern alternative Lösungsmöglichkeiten ihrer Alltagsprobleme und Alltagskonflikte aufzuzeigen, in denen sie nicht wie sonst Gefahr laufen, sich für die "kriminelle Alternative" zu entscheiden. Diese didaktischen Einheiten müssen bei typischen Lebenssituationen ansetzen, um so in Lernprozessen das Durchschauen der Situation und das Lernen von Bewältigungsstrategien zu ermöglichen.

Das Aufeinanderbeziehen von Schule und sonstiger Lebenswelt der Schüler erscheint nötig, soll Lernen auch Verhaltenskonsequenzen haben: Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir! Rollen- und Kooperationsspiele können entwickelt werden, in denen alternative, gewaltfreie und an Rechtsnormen orientierte Konfliktlösungen eingeübt werden.

5.4 Normfindung: Verständigung und Alltagsnormen

Auf dem Hintergrund des immer wieder beklagten "Zerfalls von Normen" erscheint es nötig, Fragen von Normanerkennung, Normentstehung etc. im Unterricht zu behandeln. Will man Normen nicht nur abstrakt rechtfertigen (und damit die Gefahr der Nichtanerkennung begründen), so erscheint es nötig, daß Schüler

- lernen, was unter einer Norm verstanden wird;
- wissen, welche Bedeutung eine Norm im täglichen Leben hat;
- die Notwendigkeit von Normen für die Existenz von Gemeinschaft erkennen;
- lernen, selbst die Regeln (Normen) ihrer Alltagssituationen zu erkennen, zu verbalisieren und mit allgemein-gesellschaftlichen Normen zu vergleichen.

Generell muß sich der/die Lehrer/in, der/die das Thema Jugendkriminalität im Unterricht behandelt, darüber klar sein, daß durch eine Unterrichtsstunde allein kein Schüler von der Begehung einer Straftat abgehalten werden kann. Vielmehr muß der/die Lehrer/in flexibel auf die Situationen reagieren, in denen sich in der Klasse oder auch außerhalb Anknüpfungspunkte für eine Thematisierung des Problems bieten. Dies können aktuelle gesellschaftliche Probleme sein, die die Tagespresse aufgreift oder aber auch ein "großer" Kriminalfall, der die Gemüter erhitzt. Aber auch "Alltagsprobleme" im Unterricht, in der Schule, auf Klassenfahrten etc. sind geeignet, soziale und unsoziale Formen der Konfliktlösung aufzuzeigen und bewußt zu machen.

Insbesondere aggressives Verhalten in den Klassen sollte, da es oftmals Vorstufe oder Beiwerk zu späteren Straftaten ist, aufgearbeitet werden. Ansatzpunkte dazu sind in den Unterrichtsbausteinen zu finden.

6. Möglichkeiten erziehenden Unterrichts heute

Der lehrende Leser wird zu Recht fragen, wie er dies denn alles leisten soll unter den derzeit in der Schule herrschenden Bedingungen (z. B. Einbindung in den Lehrplan, Abstimmung mit den Kollegen und dem Kollegium etc.). Der hier vertretene Ansatz des sozialen Lernens in der Schule kann aber auch und gerade für den/die Lehrer/in positive Effekte haben.

Gelingt es ihm/ihr, die Schüler für seinen/ihren Unterricht zu begeistern, so wird auch seine/ihre eigene Motivation steigen. Ein zufriedenes Arbeitsklima schafft sowohl ein gutes Lernklima für Schüler als auch erhöhte Schulzufriedenheit bei Schülern und Lehrern/innen und trägt damit gleichzeitig dazu bei, Frustrationen und Aggressionen abzubauen. Die hierzu erforderlichen Freiräume sollten im Rahmen der Schulorganisation erweitert und vom/von Lehrer/in genutzt werden. Diese Freiräume pädagogischen Tätigwerdens sind durchaus abgedeckt in den Richtlinien und Lehrplänen. Es lohnt sich sicherlich, hier einmal die für den eigenen Tätigkeitsbereich geltenden Vorschriften zu sichten und in einer Lehrerkonferenz, aber auch bei Elterngesprächen zu thematisieren. Der Klage, daß gerade die Eltern es sind, die Schüler und Lehrer unter Leistungsdruck setzen, könnte so entgegengewirkt werden.

Im Unterricht muß bei der Aufarbeitung sozialer Erfahrungen deutlich werden, daß das Ziel von sozialen Auseinandersetzungen und der Bewältigung von Konflikten ein gerechter sozialer Ausgleich ist. Dies schließt die Schulung der Fähigkeit ein, zu erkennen und zu beurteilen, unter welchen Bedingungen ein Kompromiß befriedigend ist .

Da Verhalten allein auf kognitivem Wege nur begrenzt zu verändern ist, müssen besonders der Unterrichtsstil und die Formen der Zusammenarbeit, wie sie der Schüler im Unterricht erlebt, auf die genannten Lernziele ausgerichtet sein (Stärkung des Selbstgefühls, Gespür für fremde Wirklichkeit, Offenheit und Toleranz, Kritik und aktiver Wille zur Zusammenarbeit).

Die Grundlagen und Möglichkeiten der Ausgestaltung dieser "Generalklauseln" sind zu entwickeln - ebenso wie die immer wieder geforderte "Lernzielkontrolle" auch für affektive Lerninhalte, wobei letzteres vielleicht eher dem Gefühl und der Intuition des/der Lehrers/in überlassen bleiben sollte als Eingang in ein Raster oder Notenspektrum zu finden.

Eine wichtige Rolle für die subjektive Zufriedenheit des/der Lehrers/in als Grundlage jeder guten Lehrtätigkeit können dabei Fortbildungsveranstaltungen und insbesondere Trainingskurse zum Lehrerverhalten spielen; ebenso aber auch der Erfahrungsaustausch mit Kollegen (speziell auch zum Thema Jugendkriminalität), der unorganisiert genauso sinnvoll ist wie organisiert. Lehrerselbsthilfegruppen existieren bereits und sind kein Zeichen von Schwäche, sondern von pädagogischer Stärke.

(Abschluß des Manuskriptes: Mai 1995)

7. Literatur

Feltes, Th.: Gewalt in der Schule. In: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), hrsg. von H.-D. Schwind u.a., Band III (Sondergutachten), Berlin 1990, S. 317 ff.

Ferstl, R., G. Niebel, R. Hanewinkel: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und

- Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel 1993
- Funke, E.H.: Subjekt oder Objekt: Anmerkungen zu gesellschafts- und sozialstrukturellen Entwicklungen und zur Dynamisierung von Gewalt. In: W. Wölfling (Hrsg.), Was ist nur mit unserer Jugend los", Schriftenreihe des Instituts für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Kontakt Band Nr.18, Weinheim 1995
- Hamburger, F.: Erziehung gegen Gewalt. Die Schule vor neuen Aufgaben. In: Pädagogik zeitgemäß, Heft 14, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach 1994
- Hornstein, W.: Vater ist arbeitslos. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Wei geht's der Familie? München 1988, S. 259 ff.
- Hübner, G.-E., M. Quedzuweit, Prognose anhand von Kriminalakten, Holzkirchen 1992
- Hurrelmann, K.: Gewalt in der Schule. In: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), hrsg. von H.-D. Schwind u.a., Band III (Sondergutachten), Berlin 1990, S.363 ff.
- Kerner,H.-J., Mehrfachtäter "Intensivtäter" und Rückfälligkeit. Eine Analyse der Strukturen neuerer kriminalistisch-kriminologischer Erhebungen. In: Rückfallkriminalität. Führerscheinenzug. Hrsg. von Göppinger,H., Vossen,R., Stuttgart 1986, S. 103 ff.
- Kerner,H.J., Janssen,H., Rückfall nach Jugendstrafvollzug - Betrachtungen unter dem Gesichtspunkt von Lebenslauf und krimineller Karriere. In: Kriminologie - Psychiatrie -Strafrecht. Festschrift für H. Lefrenz, hrsg. von Kerner,H.J., Göppinger,H., Streng,F., Heidelberg 1983, S.211 ff.
- Kersten, J., Konfrontation, Feindbildkonstruktion und Gewaltbereitschaft als öffentliche Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit. In: K.D. Bussmann u.a. (Hrsg.), Neuere theoretische Perspektiven in der Kriminologie, Opladen 1995
- Korte, J., Gewalt als pädagogische Herausforderung. In: Verhaltensauffälligkeit und Gewaltbereitschaft bei Kindern - Möglichkeiten zur Prävention und Intervention. Dokumentation des Fachgesprächs der SPD-Landtagsfraktion Baden-Württemberg, Stuttgart, 26.8.1993
- Lamnek, S., Sozialisation und kriminelle Karriere. Befunde aus zwei Erhebungen. In: Mehrfach auffällig. Untersuchungen zur Jugendkriminalität, hrsg. von H. Schüler-Springorum, München 1982, S. 133 ff.
- Meier, U., K.-J. Tillmann: Gewalt in der Schule: Die Perspektive der Schulleiter. Bericht aus dem Sonderforschungsbereich "Prävention und Intervention", Universität Bielefeld, 1994
- Negt, O.: Kältestrom. Göttingen 1994
- Ohder, C.: Gewalt durch Gruppen Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Berlins. Berlin 1992
- Rat für Kriminalitätsverhütung, Analyse der Arbeitsgruppe "Gewalt an Schulen", Henstedt-Ulzburg Juli 1994 (unveröff. Manuskript)
- Polizeipräsident in Berlin, Zwölf Fragen zur Gruppengewalt. Berlin 1993
- Schwind, H.-D., Kriminologie, 6. Auflage Heidelberg 1995
- Schwind/Roitsch/Ahlborn/Gielen (Hrsg.): Gewalt in der Schule-am Beispiel von Bochum, Mainz 1995
- Trenz, C.: Aggressivität und Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes, 1995