

Gewalt in der Schule - Lässt PISA grüssen? ¹

„Wenn die Gesellschaft den Menschen der heranwachsenden Generation eine kreative Sinnerfüllung versagt, dann finden sie schließlich ihre Erfüllung in der Zerstörung.“

Norbert Elias, Studien über die Deutschen, Frankfurt 1989

1. Gewalt und Schule, Gewalt in der Schule, Gewalt durch Schule? Oder: Bestimmt das Sein das Bewusstsein? Und hat Karl Marx doch recht?

„Gewalt in der Schule“ beschäftigt seit vielen Jahren Wissenschaft und Praxis gleichermaßen. Auch wenn durch spektakuläre einzelne Gewalttaten in Schulen die Öffentlichkeit wieder verstärkt auf dieses Problem aufmerksam wurde: Es ist weder neu noch derart dramatisch, wie oftmals der Eindruck erweckt wird. Bereits in den beiden Sondergutachten, die **Feltes** und **Hurrelmann** Ende der 80er Jahre für die Gewaltkommission der Bundesregierung erstellten (**Feltes 1990, Hurrelmann 1990**), wurde der damalige Wissensstand aufbereitet und das Problem relativiert. Ungeachtet des Streits, wie die quantitative Entwicklung von Schulgewalt zu beurteilen sei, wurde bereits damals darauf hingewiesen, dass eine gefährliche Tendenz zur Entfremdung der Schule und der in ihr Tätigen von ihrem sozialen Umfeld zu beobachten ist. Schule „*wird zur (anonymen) Arbeitsstätte, für die man über die unbedingt notwendigen Verpflichtungen hinaus keine besondere Sympathie und keine besondere Verantwortungsverpflichtung empfindet*“ (**Feltes 1990, S. 335**).

Trotz der bereits vor vielen Jahren und auch heute noch gesammelten positiven Erfahrungen mit Schulreformmodellen (wie z.B. der von **Hartmut von Hentig** gegründeten Laborschule in Bielefeld; vgl. v. **Hentig 1998; Demmer-Dieckmann 2001**) hat sich Schule insgesamt einer grundlegenden Reform entzogen. Dass sie jetzt wieder im Mittelpunkt steht, wenn es um Leistungs- (PISA) und Gewaltdiskussionen (Erfurt) geht, hat sie aber bei weitem nicht alleine zu vertreten. Trotz positiven Engagements der Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer fehlt es nach wie vor an der notwendigen Unterstützung aus Politik und Gesellschaft. Diese Unterstützung wäre aber notwendig, um den Bildungsauftrag der Schule, der auch soziales Lernen umfasst, tatsächlich und effektiv unter den sich insgesamt negativ entwickelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wahrzunehmen. Der Ende letzten Jahres verstorbene **Ivan Illich** hatte in seinem Buch „Entschulung der Gesellschaft“ (1971) darauf hingewiesen, dass große Gesellschaftsmechanismen wie z.B. die Schule kontraproduktiv werden, wenn sie einmal ein bestimmtes Stadium überschritten haben. Je weiter sich ein solches System entwickle – so seine These – desto größer werde die Abhängigkeit des Individuums und desto geringer dessen Autonomie. Dem entgegenzuwirken ist bzw. wäre Aufgabe von Politik und Gesellschaft.

¹ Für die Unterstützung bei der Literaturrecherche danke ich Frau Ref.jur. Melanie Kretzer, Bochum. Den Beitrag selbst widme ich meinem leider viel zu früh verstorbenen pädagogischen Lehrer Dieter Baacke, der mich solidarische Kinder- und Jugendforschung gelehrt hat, sowie den Lehrerinnen, Lehrern, Schulleiterinnen und Schulleitern, die durch persönliches Engagement in der Schule aktiv Gewalt verhindern und Schülerinnen und Schüler vor den alltäglichen Persönlichkeitsschädigenden Einflüssen bewahren; dass sie dabei leider auch mit negativen Auswirkungen des Handelns (oder Nicht-Handelns) von Kolleginnen und Kollegen konfrontiert werden, macht ihre Arbeit nicht leichter.

Die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr von der Familie auf die unmittelbare Freunde (die sog. „peer group“) und insbesondere auf 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 bewusst oder unbewusst, dann spielt sie eine wesentliche Rolle im Kriminalisierungs- und Deklassierungsprozess von Kindern und Jugendlichen. Die generelle Überbetonung kognitiver Lernziele, wobei wichtige Erfahrungen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens vernachlässigt werden, führt bei gleichzeitiger Vernachlässigung emotionaler Aspekte zu einem Sozialverhalten, das egoistisch am Recht des Stärkeren orientiert ist.

Eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Diskussionen um das Problem der Gewalt in der Schule spielt die Frage, was eigentlich genau „Gewalt“ ist. „Gewalt“ wird im umgangssprachlichen Bereich für ganz unterschiedliche Sachverhalte gebraucht und jede Person empfindet „Gewalt“ anders. Während für einige bereits verbale Beleidigungen Gewalt darstellen, beginnt für andere Gewalt erst bei körperlichen Auseinandersetzungen. Verbale Gewalt bei Jugendlichen wird in vielen Studien und Feldforschungen thematisiert. Der Bericht eines Projektes der Universität München beginnt mit folgendem Zitat eines der befragten Jugendlichen, mit dem er Ausländer beschreibt: „*Das sind doch keine Menschen*“ (**Schad 2001**). Der Projektbericht beschreibt sehr direkt den Sprachgebrauch verschiedener Gruppen von Jugendlichen und macht verbale Ausgrenzungen und Abwertungen deutlich. Der Bericht weist aber ausdrücklich darauf hin, dass solche ausländer- oder randgruppenfeindlichen Äußerungen im Zusammenhang gesehen werden müssen mit entsprechenden Bekundungen von Erwachsenen. Was bei Erwachsenen vornehm „Ressentiments“ genannt wird, schlägt sich bei Jugendlichen häufig in einer klaren und deutlichen Sprache nieder. Ist dies verwerflich oder einfach nur ehrlicher? Zumindest fremdenfeindliche Straftäter sind sich der Unterstützung der von ihnen proklamierten Motive in einer breiten (medialen) Öffentlichkeit bewusst (**Willems 1993**). Solche Aussagen und entsprechende Handlungen können aber auch als Selbstinszenierung von Jugendlichen gesehen werden, die wenig zu sagen haben in unserer Gesellschaft. Das Selbstwertgefühl, das ihnen mangels entsprechender Profilierungsgelegenheiten verwehrt wird, holen sie sich durch martialische Darstellung in Wort und Tat – auch und besonders in der Schule, wo ihnen Aufmerksamkeit sicher ist.

Die öffentliche Abqualifizierung und Degradierung bestimmter Menschen bereitet erst das Feld, auf dem verbale und nonverbale Gewalt gedeihen können. Die Abgrenzung der eigenen Gruppe, Randgruppe oder Subkultur gegenüber anderen Gruppen in der Gesellschaft ist weder neu noch etwas besonderes, wie uns die Geschichte zeigt. Ohne Berücksichtigung des gesellschaftlichen und familiären Umfeldes lassen sich weder Einstellungen noch Sprechweisen oder nonverbales Verhalten adäquat erklären. Nur wenn wir etwas wirklich erklären können, sollten wir auch entsprechende Maßnahmen fordern oder gar anordnen. Ansonsten sind solche Maßnahmen Versuche am lebenden Objekt, die ethisch bedenklich und ineffektiv sind und letztendlich die Situation eher verschlechtern als verbessern.

Gewalt als fehlgeschlagene Kommunikation ist sicher eine Variante; Gewalt als nonverbale Kommunikation eine andere, und Gewalt als Hilferuf, als oftmals letzter, verzweifelter Versuch, Aufmerksamkeit und Anerkennung zu bekommen (und sei es auch negative) eine weitere. Wir reden und berichten oft über offene Gewalt, nicht aber über die subtile, oftmals wesentlich schwerere psychische Gewalt, die zudem länger anhaltende Schäden verursacht.

Die alltägliche Unterdrückung, die alltägliche Ausübung von Macht durch Kommunikation – wir alle kennen sie aus unserem privaten und beruflichen Alltag. Wissen wir, wie viel Leid Kinder und Jugendliche ertragen müssen, weil sie Opfer solcher Gewalt sind? Auf der anderen Seite wird – zum Beispiel im Zusammenhang mit der Diskussion um die Wirkungen von Medien – immer wieder betont, dass verbale und nonverbale Gewalt zusammenhängen, dass gewalttätige Sprache auch irgendwann in Gewalt umschlägt. Ungeachtet dessen, dass es an empirischen Belegen für diese These mangelt: Gewalttätige Sprache kann ebenso Ventil wie Katalysator für nonverbale Gewalt sein. Es kommt offensichtlich auf die Umgebung, auf den Sinn- und Lebenszusammenhang an, in dem sich dies abspielt. Und vieles deutet tatsächlich darauf hin, dass nicht die Medien die entscheidenden Signale setzen, sondern das unmittelbare Umfeld, die Umgebung, die peer-group, die Familie, die Schule. Schon lange weiß man, dass sich mediale Gewalt ganz unterschiedlich auswirkt, je nachdem, ob sie alleine oder im vertrauten Kreis „genossen“ wird. Was ist aber, wenn es keine solcher „vertrauten Kreise“, keine „sicheren Häfen“ für Kinder und Jugendliche mehr gibt? Wenn sie im Lebensalltag wieder und immer wieder erfahren „dürfen“, dass nicht Moral und Werte siegen, sondern Unverfrorenheit und Ellenbogen? Entscheidend ist, was rauskommt: Hast Du was, bist Du was, hast Du nichts, bist Du nichts.

Die Schule spielt für Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft in vielen Fällen die wesentliche Rolle in ihrem Alltags- und Sozialleben. Nach einer Studie des Max-Planck-Institutes haben Nachbarschaften einen (statistisch) geringeren Einfluss auf Art und Umfang von Jugendkriminalität als Schulen. Bedeutsamer sind lediglich individuelle, d.h. aus der Familie kommende Effekte (*Oberwittler u.a. 2001*). Dennoch wird die Schule allgemein immer wieder als „schwieriger Partner“ bei Bemühungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gesehen (vgl. *DJI-Projektgruppe Delinquenz von Kindern 1999*). Die Schule scheint gleichsam ein Schlüsselement im Umgang mit problematischem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu sein, was auch eine im letzten Jahr in Reutlingen abgeschlossene Studie gezeigt hat (*Feltes/Spiess 2002*). Hier haben Interviews bestätigt, dass sich Probleme von und mit Jugendlichen in Schulen konzentrieren und dort artikulieren. Während die Dokumentation des DJI den Eindruck erweckt, dass sich die Schulen der Verantwortung in diesem Bereich durch Verweigerung oder Nicht-zur-Kenntnisnahme von Problemlagen entziehen, konnte von uns für Reutlingen positiv vermerkt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer hier die Bedeutung der Problematik erkannt haben.

Wenn die jüngst veröffentlichte **PISA-Studie (Baumert 2001; PISA 2002)** gezeigt hat, dass das deutsche Bildungssystem vor allem deshalb im internationalen Vergleich schlecht abschneidet, weil es Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen nur sehr geringe Kenntnisse vermittelt, dann muss das Thema „Gewalt in der Schule“ auch aus diesem Blickwinkel betrachtet werden. Der – umstrittene - Bericht zur Bielefelder Laborschule zeigt, dass bewusste pädagogische Schwerpunktsetzung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und die Entwicklung demokratischer Einstellungen nicht mit Einbußen bei den Fachleistungen einhergehen muss (deshalb kann auch dahin stehen, ob die Laborschule tatsächlich bessere Ergebnisse erzielt; s. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/laborschule.html>). Jedenfalls produziert die Laborschule deutlich weniger Gewalt als andere Schulen.

Migrantenkinder sind in Sonderschulen überrepräsentiert, und es ist von der sozialen Entmischung der Hauptschule die Rede. Durch den ökonomischen Strukturwandel sehen sich zudem vor allem beruflich unqualifizierte Migranten einer immer prekäreren wirtschaftlichen Situation gegenüber. Die zunehmende Segregation der Stadtteile nach Nationalitätskriterien führt zu einer steigenden Kluft zwischen Zugewanderten und Einheimischen. Der Schwei-

zer Soziologe und Jugendforscher **Eisner** formuliert dies so: „*Im individualisierten Kontext der Städte entstehen ethnische Enklaven, die immer weniger in den Gesellschaftsvertrag moderner Gesellschaften eingebunden werden*“ (**Eisner 2001, S. 20**) – die Konsequenzen hieraus liegen auf der Hand.

In Deutschland war in den letzten Jahren ein statistischer Anstieg der polizeilich registrierten Jugendkriminalität zu verzeichnen². Es gibt aber mehr als nur Indizien dafür, dass dieser Anstieg wesentlich auf leichtere Straftaten zurückzuführen ist. Die polizeilich registrierten Gewalttaten junger Menschen sind in den letzten Jahren nicht brutaler geworden und der Anstieg der Jugendgewalt fällt erheblich schwächer aus, als es die polizeilichen Daten signalisieren: Vergleicht man nämlich die Polizeiliche Kriminalstatistik mit der gerichtlichen Verurteiltenstatistik, so zeigen sich wichtige Unterschiede: Die Zahl der von Gerichten wegen schwererer Straftaten verurteilten Jugendlichen ist in den letzten Jahren kaum bzw. bei weitem nicht so stark angestiegen, wie dies die Zahlen der Polizei vermuten lassen. Dennoch werden Jugendliche zunehmend Opfer von Straftaten bzw. berichten in Dunkelfeldstudien von solchen Opfererfahrungen (**Forschungsgruppe Kommunale Kriminalprävention 1998**). Dabei wird die Mehrzahl der Taten gegen Jugendliche von Personen der gleichen Altersgruppe, also ebenfalls von Jugendlichen, begangen. Gewalt von Jugendlichen gegenüber Erwachsenen ist die absolute Ausnahme. Jugendliche haben häufig Angst vor einer Opferwerdung in der eigenen Wohngegend - ein Phänomen, das wir von Erwachsenen nicht kennen. Bei ihnen ist es eher umgekehrt, d.h. die eigene Wohngegend wird unabhängig von der tatsächlichen Kriminalitätsbelastung eher als sicher eingestuft, die "fremde" Wohngegend eher als "gefährlich". Insofern wundert es nicht, dass mehr als die Hälfte der von uns befragten Jugendlichen häufigere Polizeistreifen im eigenen Wohngebiet befürworten.

Bereits Anfang der 70er Jahre war das Thema Gewalt in der Schule von Schulämtern und Schulbehörden verstärkt thematisiert worden. Zumindest bis Anfang der 90er Jahre gab es aber keine empirischen Hinweise auf eine dramatische Zunahme von Gewalt im schulischen oder außerschulischen Bereich und auch danach ist durchaus umstritten, ob und ggf. welchen Anstieg es in diesem Bereich gegeben haben soll. Ebenso unklar ist, ob sich die Qualität der Gewalt verändert hat.

Bielefelder Kollegen konnten zuletzt in einer Befragung von 3.540 Kindern und Jugendlichen und 448 Lehrern und beim Vergleich der Daten mit einer Studie von 1972 keinen massiven Anstieg des Gewaltverhaltens in den letzten drei Jahrzehnten feststellen. In dieser Studie wurden allerdings alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede ebenso festgestellt wie Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen (**Tillmann u.a. 2000**).

Nach einer im Herbst 1993 in Bochum durchgeführten Untersuchung von **Schwind u.a. (1995)** nehmen die Aggressionsphänomene nach Einschätzung der Befragten zwar zu; die Vermutung, dass (ernstere) körperliche Auseinandersetzungen unter Schülern auf breiter Front zu beobachten sind, trifft aber nicht zu. Nach der Studie 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)

² Pro Jahr werden weniger als 150.000 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren von der Polizei als „Straftäter“ registriert, aber nur etwa 15% dieser als „Straftäter“ registrierten Jugendlichen wird von Gerichten verurteilt. Von diesen 17.000 Verurteilungen erfolgen 40% wegen einfachen Diebstahls und Unterschlagung (idR Ladendiebstahl), 15% sind Körperverletzungen, 13% Einbrüche, 9% Raubüberfälle, 6% Straftaten im Verkehr. Insgesamt sind es deutlich weniger als 1% der Jugendlichen, die jedes Jahr in Deutschland wegen eines Gewaltdeliktens polizeilich registriert werden, und deutlich weniger, die auch verurteilt werden.

ist relativ klein: der harte Kern umfasst etwa 5% der Schüler. Diesen wenigen Schülern gelingt es aber, das Sicherheitsgefühl von Schülern und Lehrern zum Teil erheblich zu stören, wobei die pädagogischen Maßnahmen gegen diese Schüler durchaus problematisch sind, weil sie zu einer Stigmatisierung dieser Personen führen können. Die befragten Erwachsenen sehen die Ursachen für Gewalt in der Schule 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" und "Freude an der Gewalt" sehen. Ähnliche Ergebnisse hatte zuvor auch eine Untersuchung in Schleswig-Holstein (*Ferstl/ Niebel/ Hane-winkel 1993*) erbracht, 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 gleich geblieben 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. Im Berliner Stadtbezirk Neukölln führte *Düffer* 1995/96 an mehreren Schulen eine empirische Untersuchung zur Gewalt an der Schule durch (*Düffer 2000*). Zu den Erscheinungsformen von Gewalt zählen danach verbale Aggressionen, die „fast täglich“ von 21% der Gymnasiasten, 26% der Realschüler, 21% der Hauptschüler und 32% der Gesamtschüler beobachtet werden. Prügeleien oder gar angedrohte Waffengewalt wird hingegen wesentlich seltener beobachtet: Hier liegen die Prozentzahlen jeweils bei 0% für Gymnasien und Realschulen, 4 bzw. 5% bei Hauptschulen und 2,5% bei Gesamtschulen. In Sachsen begann man 1995/96 mit einer empirischen Untersuchung über die Gewalt von Jugendlichen an verschiedenen Schulen, die 1998 wiederholt wurde. Eine wesentliche Zu- oder Abnahme der (sich auf niedrigem Niveau befindlichen) Gewalt war im Laufe der zwei Jahre nicht festzustellen. Sowohl das quantitative, wie auch das qualitative Niveau der Gewalt-handlungen wird eher zurückhaltend eingeschätzt. Auch die von *Fuchs u.a. (2001)* durchgeführte Studie an Schulen in Bayern (Befragungen von 1994 und 1999) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Mit Ausnahme der verbalen Gewalt wird auch hier keine Veränderung in dem Gewaltverhalten der Schüler festgestellt, wobei die Autoren betonen, dass zudem das Gewaltniveau durchgängig ziemlich gering sei. Parallel zu der Gewaltentwicklung der Schüler untereinander hat die Gewalt der Schüler gegen ihre Lehrer ebenfalls nicht zugenommen. Im Gegenteil: Physische Gewalt und Nötigung sind nach dieser Studie sogar eindeutig rückläufig. 1997 führten Schüler des Bertolt-Brecht-Gymnasiums in Brandenburg/Havel eine Befragung an verschiedenen Schulen durch. Danach berichten 22% von oftmaligem „Schubsen oder Anrennen“, 13% wurden „oft“ von Mitschülern angebrüllt und 10% „oft“ verspottet. Eher selten wird hingegen von schwereren Gewalttätigkeiten berichtet: 3% sind bedroht oder erpresst worden, 4% berichten von Körperverletzungen. Relativ verbreitet wiederum wurde von Diebstählen berichtet: 14% haben dies „manchmal“ erlitten, 50% „selten“ und nur 36% „nie“. Die Schüler sehen als Hauptauslöser für die Aggressivitäten in der Schule vor allem Stress (15 %), Frust (14 %) und Langeweile (12 %) an. 24 % der Schüler gaben zu, eine Waffe (vor allem Messer, Reizgas, Pistole, Schere) bei sich zu führen; Mindestens einmal eingesetzt haben sie 2 %.

Die Ergebnisse dieser und vieler weiterer empirischer Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass die Situation an deutschen Schulen rationaler diskutiert und stark entdramatisiert betrachtet werden muss (*Holtappels u.a. 1999*). Die gilt vor allem auch deshalb, weil sich

die Funktion und die Rolle der Schule in den letzten Jahren dramatisch verändert hat: „*Die Kirchen haben an Einfluss verloren, der Staat wird von den meisten nicht mehr als Bedrohung, eher als 'Lachnummer' wahrgenommen. Arbeitslosigkeit und Leistungsdruck zer schlagen Familienstrukturen*“; diese Feststellung der Leiters der Glocksee-Schule in Hannover (zitiert nach **Maron 2003**) macht deutlich, in welchem Umfeld Schule heutzutage agiert und was sie kompensieren muss. Die Klage, dass diese Kompensation nicht wirklich Aufgabe der Schule sein könne, ist ebenso berechtigt wie die Veränderung dieser Bedingungen in der gegenwärtigen Situation unrealistisch ist: Das Sein bestimmt das Bewusstsein, die Schule existiert und hat mit den Problemen klarzukommen. Sie kann sich nicht dieser Aufgabe verweigern. Wenn Politik und Gesellschaft ihr bei der Bewältigung dieser Probleme nicht helfen, dann sollte sich ein (berechtigter) Protest der Lehrer dorthin und nicht in Form von Frustration, Dienst nach Vorschrift oder Flucht in Zynismus gegen die Schüler richten. „*Das Sein VERstimmt das Bewusstsein*“ – so steht es auf einem Nach-Wende-Graffiti in Ostberlin, neben einer Büste von Karl Marx, der man Pappnase und Karnevalshütchen aufgesetzt hatte.

Generell spiegeln quantitative wie qualitative Entwicklungen von Gewalt in der Schule prinzipiell die Entwicklung dieser Problematik in der Gesamtgesellschaft wider. Dies wird auch in einem umfangreichen Bericht zu den Indikatoren zu Gewalt und Kriminalität in der Schule deutlich, der Ende 2002 in den USA veröffentlicht wurde. Der dort in den letzten Jahren zu verzeichnende Rückgang von Gewalt in der Schule verläuft absolut parallel mit der entsprechenden Entwicklung bei den polizeilich registrierten Straftaten (**National Center for Education Statistics 2002**).

2. Von der subjektiven Wahrnehmung von Gewalt in der Schule. Oder: Das Bewusstsein bestimmt das Sein – hat also Friedrich Hegel recht?

Im Gegensatz zu diesen eher quantitativen Untersuchungen zeigen qualitative Studien, dass die Gewalt in der (**subjektiven**) **Wahrnehmung** der Lehrer und Schüler zugenommen hat. Dabei muss man davon ausgehen, dass die subjektive Wahrnehmung nicht unbedingt mit objektiven Fakten übereinstimmt. Die in Befragungen wiedergegebene Angst ist oftmals eine „Angst aus zweiter Hand“, die allerdings, wie in einer anderen Studie gezeigt werden konnte, durchaus dramatische Auswirkungen auf die Verbrechensfurcht und das subjektive Sicherheitsgefühl haben kann. Im Ergebnis zeigen solche „Opfer vom Hörensagen“ sogar höhere Verbrechensfurcht und mehr Ängste, als Personen, die selbst Opfer wurden (**Feltes 2001**). Wird das Schlagwort „Gewalt“ vorgegeben, sprudeln die Beispiele: So wurden in einer im letzten Jahr in Reutlingen durchgeführte Studie (**Feltes/ Spiess 2002**) von den Schüler „*Schlägereien wegen Kleinigkeiten*“, Erpressung und Diebstahl als häufigste Delikte genannt, wobei die Gefahr weniger von einzelnen Schülern, sondern von Gruppen ausgehe. Angst auf dem Schulweg („*Da wollen mich welche verhauen*“) spielt ebenso wie der Schulbus eine Rolle, wo die Gewalt zugenommen habe. Zur Opferrolle von Schülern wird formuliert: „*Die, die am meisten Angst haben, werden am meisten traktiert.*“ Die Jugendlichen berichten auch von rechter Gewalt, die nicht öffentlich gemacht werde, von Waffen in der Schule sowie von Problemen mit türkischen oder russlanddeutschen Jugendlichen. Die Jugendlichen selber erwarten, dass sich das Problem von Gewalt und Kriminalität verschlimmert. Als Grund hierfür wird genannt, dass sich „*die Kleinen das Verhalten von den Großen und aus Filmen abgucken*“ und so die Gewalt früher beginnt. Auch die Qualität der Gewalt nimmt zu, „*man schlägt, wenn man älter ist, schon mal eher ins Gesicht*“. Als Lösung für das Gewaltproblem sehen viele Schüler vor allem ein härteres Durchgreifen und

schärfere Strafen sowie eine erhöhte Polizeipräsenz. Viele in dieser Studie befragten Lehrer sind der Auffassung, dass die Aggressivität in Klassenzimmern und in Pausen gestiegen sei. Kriminalität zeige sich in Wellen, die Lehrer bekämen nur die extremeren Ereignisse mit. Die Qualität der Gewalt habe sich verändert, sei härter geworden, es werde nicht mehr darauf geachtet, wohin geschlagen wird. Auch inhaltliche Tabus gebe es keine mehr, es bestünde „keine Beißhemmung“. Zitate wie: „Wenn du zur Polizei gehst, schlag ich dich tot“ machten deutlich, dass es keine Werteordnung mehr gebe. Als Problem wird auch Mobbing in der Schule genannt und die Schaffung von „Sündenböcken“: Einzelne Schüler würden in übelster Weise ausgegrenzt. Früher merkte man, so wurde berichtet, dass ein Schüler allein sei und er keine Freunde hat, aber es sei nicht viel passiert. Heute werde dieser Schüler aggressiv angegangen, man gehe in der Gruppe gegen ihn vor, z.B. durch aggressive verbale Attacken. Zudem gebe es einen „gnadenlosen Sexismus und Machogehabe“. Als mögliche Ursachen wurde von der Hilflosigkeit der Eltern in der Erziehung und der „Verwahrlosung auf der emotionalen Ebene“ gesprochen.

Auf der anderen Seite wird auch davon berichtet, dass die weibliche Aggressivität und Gewaltbereitschaft zugenommen habe, was auch in wissenschaftlichen Studien thematisiert und kritisch kommentiert wird (**Wittmann/Bruhns 2001; Bruhns/Wittmann 2001; Popp 2001; schon früher: Hilgers 1996**; s.a. das mit dem **Dieter-Baacke-Preis 2002** prämierte Modell *medi@girls* des Jugendhilfswerkes Freiburg). Die Mädchen selber stellen vermehrte körperliche Gewalt der Jungen fest und liefern dafür auch eine Begründung: „*Sie (die Jungen, T.F.) kämpfen oft zusammen und wollen ihre Kräfte 'messen'.*“ (v. **Felten 2000, S. 137**). Auffallend ist, dass Schülerinnen ihre eigenen Gewalthandlungen als Gegengewalt legitimieren. Sie fühlen sich von ihrem Gegenüber herausgefordert, so dass ihre eigene Handlung gerechtfertigt ist. „*Also ich finde es Scheisse, dass es Gewalt hat. (...) Aber es gibt halt so komische Typen und dann muss man sich halt wehren*“ (v. **Felten 2000, S. 141**). „*Ich, ich wehr' mich nur, ja, wenn jemand zu mir kommt und mich schlägt, dann wehr ich mich, ja, aber sonst, ich, dass ich jemanden schlage, mache ich nicht.*“ (**Popp/ Meier/ Tillmann 2001, 178**). Mädchen sehen sich selber nicht als Aggressionsauslöser, obwohl männliche Jugendliche angeben, von weiblichen Jugendlichen zu Gewalttätigkeiten provoziert oder angestachelt worden zu sein. Offensichtlich beschränkt sich jedoch die Gewaltbereitschaft der Schülerinnen auf leichte bis mittelschwere Handlungen wie Ohrfeigen und Prügeleien. Dabei ist auffällig, dass diese physischen Gewalttaten fast ausschließlich von Mädchen der statustieferen Schultypen begangen werden. In den höheren Schulen geht die Tendenz eher zu den verbalen Attacken.

Über zunehmende Gewalt und Konflikte mit bzw. zwischen deutschen, russland-deutschen und türkischen Jugendlichen wird ebenfalls berichtet. So z.B. in einer qualitative Fallstudie an einer hessischen Gesamtschule, wo massive Konflikte zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen beschrieben werden, die zum Teil in außerschulischen Cliquen entstehen und in die Schule „importiert“ werden (**Popp 2000, S. 77**). Ursache dieser Konflikte sollen unterschiedliche kulturelle Wertvorstellungen sein. Insbesondere türkische Jugendliche sollen sehr empfindlich auf verbale Attacken gegen ihre Mütter reagieren: „...wenn z. B. Schimpfwörter genommen werden wie „Motherfucker“, das ist z. B. was ganz Schlimmes für die Türken und wenn man irgendwas in Richtung Mutter und, 'deine Mutter ist eine Hure' oder irgend so 'Hurensohn', ja, 'Hurentochter', das ist ganz, ganz übel. Da werden die wild (...). Das ist eine Ehrverletzung“ (Zitat einer Lehrerin). Bei den selbstberichteten Gewalthandlungen fällt auf, dass die türkischen Schüler nach eigenen Angaben mehr Gewalthandlungen begangen haben als die deutschen Mitschüler. Bei psychischen Gewalthandlungen

gen ergeben sich hingegen keine Unterschiede. Diese unterschiedliche Gewaltbereitschaft kann aber ein Indiz dafür sein, dass türkische Jugendliche noch immer unter Diskriminierungen und Ausgrenzung leiden. Zudem spielt der Ausländerstatus zwar für die Qualität der Gewalthandlungen eine Rolle, aber nur in geringem Masse für die Gewalthäufigkeit an Schulen (*Fuchs 1999, 136*). *Pfeiffer und Wetzels (1999)* kamen zu dem Ergebnis, dass junge männliche Migranten (insbesondere junge Türken) überdurchschnittlich hoch mit Gewalt belastet sind. Erstaunlicherweise blieb diese erhöhte Gewaltneigung auch signifikant, nachdem Familiensituation, Bildungsniveau und soziale Lage der Familie statistisch kontrolliert wurden. Die Autoren folgern angesichts dieses Ergebnisses, dass die Unterschiede der Gewaltbelastung nicht alleine auf die besondere soziale und ökonomische Lage von Migranten in der Bundesrepublik zurückzuführen seien: „*Unser Ergebnis weist vielmehr darauf hin, dass mit der ethnischen Zugehörigkeit Gewalt befürwortende Männlichkeitsideale verbunden sind*“ (*Pfeiffer/Wetzels 1999, 16*). Kritisiert wurde diese Aussage von vielen Seiten. So wurde von *Halm (2000)* darauf hingewiesen, dass die Studie an einem schweren Grundfehler leidet: Sie gehe davon aus, dass Ausländer und Deutsche in gleicher Art und Weise auf soziale Benachteiligung reagieren. Plausibler wäre jedoch, hier davon auszugehen, dass kulturelle Traditionen und Verhaltensmuster zu unterschiedlichen Handlungsrepertoires führen, ohne letztendlich als ursächlich für Gewaltneigung betrachtet werden zu müssen. Denn die in anderen Studien dokumentierten Einstellungen von Zuwanderern legen nahe, die Zunahme rechtsextremistischer Gewalt und die Gewaltneigung junger Migranten als wechselseitigen Prozess zu begreifen. Die Erfahrung rassistischer Gewalt, aber auch die bloße Erwartung, ihr zum Opfer zu fallen, kann die Identität junger Zuwanderer und deren Gewaltneigung nachhaltig beeinflussen. „*So gesehen leben diese Jugendlichen ihre Gewalttätigkeit und Delinquenz als nachträglichen Widerstand stellvertretend für die überangepasste Elterngeneration, als verspätete Rache gegenüber dieser Gesellschaft aus, um dadurch etwas Macht und Ansehen zu bekommen. ... Statt nur zu entschuldigen und zu erklären, wäre es sinnvoller, das Thema, ‚Gewalt und Kriminalität‘ offensiv durch den Bezug zur ethnischen Struktur der sozialen Ungleichheit zu politisieren*“ (*Halm 2000, S. 48-49*).

Wichtig ist die Differenzierung zwischen der Prävalenz entwicklungstypischer Aggression, die nicht zugenommen zu haben scheint, und einzelnen Intensivtätern oder 'Bullies' (*Schütz/Todt/Busch 2002*). Ansonsten schlagen wir den Sack und meinen den Esel. Aber auch hier muss immer hinterfragt werden, welche Rolle die Schule bei der Entwicklung dieser Intensivtäter spielt oder gespielt hat und ob nicht Ursachen hierfür zumindest auch im schulischen Bereich zu finden sind. Das massive Ausgrenzen von problematischen Schülern kann (Lerntheorie!) zur Nachahmung bei den Schülern führen. Möglicherweise VERstimmt also auch das Bewusstsein unser Sein, und nicht nur das Sein unser Bewusstsein.

3. Modellprojekte und Präventionsmöglichkeiten. Oder: Es gibt immer eine Lösung, man muss sie nur wollen - „Schön reden tut’s nicht, die Tat ziert den Mann“ (Adolph Kolping).

Als positive Konsequenz aus der zunehmenden Beschäftigung mit dem Thema Gewalt in der Schule sind verschiedene Modellprojekte und Präventionsansätze entstanden (*Balser/Schrewe/Schaaf 2001*). Die „Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen“ (GESIS) stellte nach dem Ereignis in Erfurt eine überaus gut gestaltete und materialreiche website zum Thema „Gewalt in der Schule“ bereit (www.gesis.org/Information/Themen/FOKUSplus/schule&gewalt/index.htm). Die dort ver-

linke IZ-Dokumentation „Gewalt in der Schule“ enthält Beschreibungen von 114 sozialwissenschaftlichen Veröffentlichungen und Forschungsprojekten aus den Jahren 1999-2002.

Bereits in der Befragung von **Schwind u.a. (1995)** wurden die Förderung des Wir-Gefühls, Verringerung der leistungsbedingten Schulfrustration, Rückbesinnung der Schule auf ihren Erziehungsauftrag und ähnliches genannt. Lehrer und Schulleiter wünschten sich bereits damals kleine Klassen und Schulen und verwiesen eher auf Präventionsmöglichkeiten im außerschulischen Bereich, während die Schüler mit deutlicher Mehrheit mehr schulinterne Prävention verlangten: So sollen Lehrer die von ihnen selbst begangenen Fehler richtig stellen, es soll Hilfe für leistungsschwache Schüler angeboten und ein stärkeres Mitspracherecht für Schüler eingeführt werden. Das Thema Gewalt sollte im Unterricht angesprochen werden, Vertrauenslehrer eingesetzt und eine schönere Gestaltung des schulischen Umfeldes erreicht werden. Schließlich wurde mehr Gerechtigkeit bei der Leistungsbenotung verlangt. Viele Lehrer klagten bereits damals darüber, dass die Lehrerausbildung nicht hinreichend auf die Aggressionsphänomene, die heute an den Schulen zu beobachten sind, vorbereitet. Ob sich hier tatsächlich in den letzten Jahren etwas geändert hat, ist fraglich.

Mediation und Konfliktschlichtung sind neue Verfahren, die es den Konfliktpartnern ermöglichen sollen, mit Hilfe einer dritten, neutralen Person zu einer Lösung zu gelangen (**Simsa 2001**). Grundvoraussetzung ist, dass die Beteiligten freiwillig und eigenverantwortlich handeln. Durch die offene Darlegung der eigenen Sicht des Konflikts, bei dem auch Gefühle mit einbezogen werden, ist es den Betroffenen möglich, die Perspektiven anderer kennen zu lernen. Dabei schafft der Mediator lediglich die Rahmenbedingungen und leitet die Kommunikation zwischen den Beteiligten. Bei der Schulmediation kann es zum einen Ziel sein, konkrete Konfliktsituationen zu bearbeiten, zum anderen kann der Aufbau einer neuartigen Konfliktlösungskultur im Schulalltag angestrebt werden. Die Durchführung der Mediation in Schulen steht gewissen Problemen gegenüber, die jedoch, wie praktische Projekte z.B. an einer Grundschule in Bochum-Wattenscheid zeigen, behoben werden können (s. <http://www.schule.tmr.net/gertrudis/adresse.htm>). Es ist schwierig, aber nicht unmöglich, innerhalb der Schule eine ruhige und entspannte Atmosphäre zu schaffen. So können für das Mediationsgespräch nicht nur die Pausen, sondern auch Zusatzstunden nach Ende des Unterrichts zur Verfügung stehen. Die Erfahrungen zeigen, dass die Schüler diese Schlichtungsangebote gerne annehmen und dass ein solcher Grundansatz der gesamten Schule zugute kommt – auch im Fachunterricht, der dann ruhiger stattfinden kann als zuvor. Gerade in dieser Phase ihres Entwicklungsstadiums ist es für die Schüler besonders wichtig, zu lernen mit Konflikten richtig umzugehen, um Aggression nicht aufkommen zu lassen. In einfach gelagerten Fällen sind bereits Schüler der 4. Jahrgangsstufe in der Lage, mit Hilfe eines „*Hosentaschenbuches*“ (Anleitung für Kinder, Streit zu regeln) anderen Kindern bei der Streitbeendigung zu helfen. Dabei ist es wichtig, die Schüler mit sinnlichen und optischen Täuschungen zu konfrontieren, um ihnen zu zeigen, dass es immer mehrere Sichtweisen gibt und nicht unbedingt nur eine Wahrheit existiert.

Gewalt beginnt für viele Schüler aber nicht erst auf dem Schulgelände. Bereits auf dem Weg zur Schule erleben sie einen alltäglichen Kampf. Besonders die kleineren und jüngeren Schüler werden an den Haltestellen geschubst, von ihren Sitzplätzen vertrieben oder am Einsteigen in die Busse und Bahnen gehindert. Vor dem Hintergrund dieser Berichte sowie zunehmender Schäden durch Graffiti und Scratching in praktisch allen Bereichen des öffentlichen Personennahverkehrs (**Feltes 2002 a**) entstanden verschiedene Interventions- und Präventionsansätze in der Verantwortung der Betreiber. So registrierte beispielsweise die Bochum-Gelsenkirchener Straßenbahngesellschaft im Jahr 1997 Schäden in Höhe von meh-

renen hunderttausend DM, die überwiegend im Schulbusverkehr entstanden. Daraufhin setzten sie im Sommer 1998 die ersten „**Schulbusbegleiter**“ (www.bogestra.de) ein. Dabei handelt es sich um Schüler ab der 8. Jahrgangsstufe, die durch eine spezielle Ausbildung auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Ziel dieses Projektes ist es, körperliche Auseinandersetzungen und Sachbeschädigungen zu vermeiden und durch Kommunikation entsprechende Situationen gar nicht erst nicht entstehen zu lassen. Die ehrenamtlichen Begleiter sollen nicht für alles verantwortlich sein, was im Bus geschieht, sondern lediglich ein wichtiges Bindemitglied zwischen allen Beteiligten darstellen. Während ihrer dreitägigen Ausbildung durch Beamte der Polizei und Trainer der Bogestra werden den Schüler nicht nur kommunikative Fähigkeiten zur Problem- und Konfliktlösung vermittelt, sie werden auch in die Fahrzeugtechnik eingeführt. Am Ende des Lehrgangs erhält jeder Teilnehmer einen speziellen Ausweis, wobei es den Schüler im Alltag selbst überlassen bleibt, ob und wann sie im Schulbus als Fahrzeugbegleiter auftreten. Nach Beginn des Projektes sind die Schäden in Bussen und Bahnen seit 1998 um 40 Prozent zurückgegangen und der Schulweg ist für die Kinder sicherer geworden. Im Jahr 2002 waren für die Bogestra bereits über 280 Schulbusbegleiter im Einsatz.

Das **Projekt „Schule ohne Gewalt“** wird seit 1992 an Schulen des Lahn-Dill-Kreises in Wetzlar durchgeführt. Ziel ist es, konkrete Maßnahmen zur Verminderung aggressiven Verhaltens in der Schule zu entwickeln und erproben. Die eingeführten Maßnahmen sollen vor allem die Gesamtsituation an den Schulen verbessert haben. Durch die Beteiligung der Schüler an der Entwicklung einer eigenen Schulordnung konnte zum Beispiel verhindert werden, dass eine direkte Abneigung gegenüber dieser neuen Ordnung entstand (**Busch/Todt 1999**).

Ziel des **Konstanzer Trainingsmodells (KTM)**, das seit Ende der 1980er Jahren vor allem in Baden-Württemberg und Brandenburg praktiziert wird, ist es, eine Verbesserung im Sozialverhalten von Schülern und Lehrern über eine Erhöhung der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte zu erreichen (**Dann 1999**). Um dieses Ziel zu erreichen, hat sich das sog. „Trainingstandem“ bewährt: Mindestens zwei Lehrer bilden zusammen ein Tandem, wobei auch Schüler mit in die Arbeit einbezogen werden können. Dabei besucht der eine Kollege den anderen in dessen Unterricht und protokolliert Entstehung und Lösungsversuch einer Konfliktsituation. In einer Reflektion können dann dem unterrichtenden Lehrer seine Verhaltensweisen aufgezeigt und Alternativmöglichkeiten durchgesprochen werden. Durch die weitere Einbeziehung der Schüler wird vermieden, ausschließlich auf den Lehrer abgestimmte Lösungswege zu vermitteln (**Schubarth 2000**). Aufgrund subjektiver Erfahrungsberichte konnte festgestellt werden, dass sich die Lehrer kompetenter im Umgang mit Aggressionen und Gewalt fühlen und mehr Selbstvertrauen entwickeln. Dies führt schließlich dazu, dass sie bei Konfliktsituationen weniger wegschauen, aber auch aufgrund ihrer Erfahrungen weniger harte Strafen einsetzen. Die Schüler verringern ihr störendes und aggressives Verhalten, sie sind mehr an der Schule interessiert und ihre Leistungsbereitschaft erhöht sich. Durch das KTM verbessert sich den Berichte zufolge nicht nur das Klassenklima, sondern auch das Klima innerhalb des Kollegiums.

4. Schule und Gesundheit. Oder: Wenn man nicht mehr kaputt machen kann, was einen kaputt macht, dann geht man selbst vor die Hunde.

Nach einer Studie des **Zentrums für Sozialpolitik der Universität Bremen (Marstedt u.a. 2000)**, die im Auftrag der Gmünder Ersatzkasse durchgeführt wurde und an der mehr als

9.300 Personen beteiligt waren, werden Jugendlichen mit schlechten Aussichten auf einen Arbeitsplatz häufiger krank als Gleichaltrige mit besseren Zukunftschancen. Es gibt danach einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Schulbildung und Zukunftsperspektiven einerseits und subjektivem und objektiven Krankheitsempfinden und entsprechendem Verhalten andererseits: Je niedriger der Bildungsanschluss, umso häufiger und intensiver sind Krankheit und eigene düstere Zukunftsaussichten. Zukunftssorgen können offensichtlich nicht nur Elan und Lebenszuversicht rauben, sie machen ganz konkret krank. Dabei ist nach einer Studie der Weltgesundheitsorganisation (WHO) auch das Schulklima entscheidend ist für das gesundheitliche Wohlbefinden der Schüler. Fühlen sich Schüler in ihrer Schule wohl, rauchen Sie zum Beispiel weniger häufig. Ein gutes Schulklima erweist sich als wichtiger Faktor für ein gesundes Aufwachsen. Kinder und Jugendliche fühlen sich wesentlich weniger gesund, wenn sie sich von Lehrern oder Betreuern und Mitschülern nicht unterstützt fühlen (wobei hier die subjektive Wahrnehmung durch die Schüler und nicht etwaige „objektive“ Bemühungen der Lehrer entscheidend sind). Eine gesunde Schule und ein gesunder Kindergarten sind also wichtig für ein gesundes Aufwachsen. Dies wiederum scheint die beste Immunisierung auch und gerade gegen spätere Versuchungen im Bereich Kriminalität oder Drogenmissbrauch zu sein. Schon früher haben Untersuchungen nachgewiesen, dass ein deutlicher Zusammenhang besteht zwischen der Tatsache, dass ein Schüler sich in der Schule wohl fühlt, 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 ... 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. Schulische Fähigkeiten gehen offenbar einher mit der sozialen Kompetenz, sich einer Deliktaufklärung und Strafverfolgung zu entziehen. Verschiedenen Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die tatsächliche durch Befragungen ermittelte Delinquenzbelastung fast gleichförmig auf die Schüler aller Schularten erstreckt. Dabei sind aber bereits bei dem polizeilichen Ermittlungsverfahren Haupt-, Real- und Sonderschüler überrepräsentiert. Diese Schülergruppen haben häufiger Kontakt mit der Polizei, obwohl die tatsächliche Deliktsbelastung nur unwesentlich höher ist. Die Schulbildung prägt somit die soziale Randständigkeit, die ihrerseits entscheidendes Merkmal für Kriminalisierung und Mehrfachtäterschaft ist.

5. Schule und Kriminalisierung. Oder: Warum ein „richtiges Leben im Falschen“ in der Schule nicht möglich ist – aber ein „richtigeres Leben“³.

Die Schule ist in den Prozess der Kriminalisierung oder Entkriminalisierung von Kindern und Jugendlichen an zentraler Stelle eingebunden. Durch die Definition von Leistungserfolg und

³ Adorno (1951/2002) schrieb in seinen „Minima Moralia“ davon, dass es kein richtiges Leben im Falschen gäbe. Darauf hat Peter Brückner geantwortet, es gäbe aber ein richtigeres Leben; s.a. Brückner 1984 sowie das Interview mit Johannes Agnoli unter http://www.rote-ruhr-uni.org/texte/agnoli_interview.shtml

Leistungsversagen dirigiert die Schule die Schüler auf einen bestimmten Platz in der Gesellschaft. Hurrelmann formuliert dies so: *"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).

Die Schule wird 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 indirekt bestehende soziale Benachteiligungen. Sie erzeugt und verfestigt abweichendes Verhalten, indem sie Aufstiegs- und Qualifikationschancen beschneidet. In Schulklassen laufen Stigmatisierungsprozesse ab, denen insbesondere Schüler mit schlechten Leistungen sowie Unterschichtangehörige 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. Der Mainzer Pädagoge Franz Hamburger beschreibt den daraus entstehenden Widerspruch im schulischen Alltag wie folgt: *"Trotz ihres teilweise parapädagogischen Charakters ist die Schule ein Ort zivilisierter Gewaltbeziehungen. Ihre Eigenständigkeit als Sozialisationssystem 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"* (Hamburger 1994). Versuche, in der Schule kriminalpräventiv tätig zu werden (z. B. durch Beratungslehrer, schulpsychologischen Dienst, Rechtskundeunterricht, Trainingsprogramme für Lehrer, Schüler und Eltern), werden aber im Ergebnis solange erfolglos bleiben, wie "störende" Schüler an Sonderschulen abgegeben werden, Leistungsorientierung als Leitprinzip aller schulischen Maßnahmen nicht aufgegeben wird und die Entwicklung von Moral und Ethik allein dem Religionsunterricht überlassen bleibt.

Entwicklung und Lebenswelt, kognitive Förderung und deren soziokulturelle Einlagerung sind nicht zu trennen, auch und schon gar nicht 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, gibt es (z.B. die bereits zitierte Laborschule von **Hartmut von Hentig**). 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 letzten Jahren 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 fördert das Desinteresse an persönlichen Problemen von Mitschülern, aber auch von Lehrern, obwohl bekannt ist, dass intellektuelle Förderung ohne entsprechende emotionale Geborgenheit und Sicherheit nicht möglich ist.

Vielleicht liegt darin auch ein Grund für gestiegene Aggressionen in der Schule. Existenzangst kommt bei Schülern zum Vorschein, verbunden mit egoistischen Erfolgsperspektiven, einem praktizierten "Recht des Stärkeren", negativem Sozialklima, Frustrationen und Aggressionen. Wo keine Zukunftsperspektive ersichtlich ist, verfallen Schüler in Lethargie, Desinteresse, Aggression. „*Wenn die Gesellschaft den Menschen der heranwachsenden Generation eine kreative Sinnerfüllung versagt, dann finden sie schließlich ihre Erfüllung in der Zerstörung*“ (Elias 1989).

Literaturnachweise

- Adorno, Th. (1951/2002): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt
- Balser, H., Schrewe, H., Schaaf, N. (Hrsg.) (2001): *Schulprogramm Gewaltprävention – Ergebnisse aktueller Modellversuche.* München
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*
- Brückner, P. (1984): *Vom unversöhnlichen Frieden. Aufsätze zur politischen Kultur und Moral.* Berlin
- Bruhns, K., Wittmann, S. (2001): „Man braucht nie Angst zu haben, dass man im Stich gelassen wird“ – Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen. In: DJI – Das Forschungsjahr 2001, S. 143-148; im Internet verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/foja_2001_1.pdf
- Busch, L., Todt, E. (1999): Aggressionen in Schulen – Möglichkeiten ihrer Bewältigung, in: Holtappels u.a.: *Forschung über Gewalt an Schulen*, Weinheim/München S. 331 – 350
- Dann, H.-D. (1999): Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule, in: Holtappels et. al.: *Forschung über Gewalt an Schulen*, Weinheim/München, S. 351 - 366
- Demmer-Dieckmann, I. (2001) (Hrsg.): *Gemeinsamkeit und Vielfalt : Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*, Weinheim
- DJI-Projektgruppe (1999): *Delinquenz von Kindern*, München
- Düffer, T. (2000): *Gewalt von Kindern und Jugendlichen im Schulbereich: Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Berliner Stadtbezirks Neukölln*, München
- Eisner, M. (2001.): *Die Jugendgewalt steigt.* In: *Gewalttätige Jugend – ein Mythos?* Bulletin Nr. 4, Schweizerischer Nationalfond, NFP 40, Bern (www.snf.ch/nfp/nfp40)
- Felten, M. v. (2000): „aber das ist noch lange nicht Gewalt“ Eine empirische Studie zur Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen, Opladen
- Feltes, Th. (1990): *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, S.317-341
- Feltes, Th. (2001): *Incivilities, Victimization, Fear of Crime and Police Ratings in Small Swiss and German Cities – Results from Surveys in Four Swiss and Five South German Cities.* Vortrag bei der Tagung der European Society of Criminology, Lausanne; im Internet unter www.thomasfeltes.de
- Feltes, Th. (2002 a): *Vandalismus und Sicherheit im öffentlichen Personennahverkehr – Zusammenhänge und Lösungsansätze.* Bericht für die Europäische Konferenz der

- Transportminister / Report for the ECMT Round Table 123, April 11-12, 2002, Paris;
<http://www.thomasfeltes.de/htm/News.htm>
- Feltes, Th., Spiess, G. (2002): Jugend- und Ausländerkriminalität – Ein Projektbericht; im Internet unter www.thomasfeltes.de
- Ferstl, R., Niebel, G., Hanewinkel, R. (1993): Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel
- Forschungsgruppe Kommunale Kriminalprävention (1998): Viktimisierungen, Kriminalitätsfurcht und Bewertung der Polizei in Deutschland. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 2, S.67-82
- Fuchs, M. (1999): Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen – Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung, in: Holtappels et. al.: Forschung über Gewalt an Schulen, Weinheim/München, S. 119 – 136
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 – 1999, Opladen
- Halm, D. (2000): Tradition, soziale Ungleichheit und Devianz. In: Kriminologisches Journal, 32. Jg. , Heft 4
- Hamburger, F. (1994): Erziehung gegen Gewalt. Die Schule vor neuen Aufgaben. In: Pädagogik zeitgemäß, Heft 14, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach
- Hentig, H. von (1998): Die Bielefelder Laborschule : Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen ; eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule, 5. Aufl., Bielefeld
- Hilgers, A. (1996): Prügelnde Mädchen auf unseren Schulhöfen. In: Orywal, E., A. Rao, M. Bollig (Hrsg.), Krieg und Kampf. Die Gewalt in unseren Köpfen. Berlin
- Holtappels, H. G. , Heitmeyer, W., Melzer, W., Tillmann, K. (1999): Forschung über Gewalt an Schulen – Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, 2. Aufl., Weinheim/München
- Hurrelmann, K. (1990): 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, S.363-396
- Illich, I. (1971): Entschulung der Gesellschaft (4., überarbeitete Aufl. 1995), München
- Lamnek, S. (1982): Sozialisation und kriminelle Karriere. Befunde aus zwei Erhebungen. In: Mehrfach auffällig. Untersuchungen zur Jugendkriminalität, hrsg. von H. Schüler-Springorum, München 1982, S. 133 ff.
- Maron, Th. (2003): Das kleine Laboratorium. In drei Jahrzehnten dazugelernt und am pädagogischen Profil gearbeitet . Die Glocksee-Schule in Hannover; im Internet unter <http://www.hasi.s.bw.schule.de/lehr346.htm> verfügbar
- Gerd Marstedt, Rainer Müller, Dieter Hebel und Hardy Müller:"Young is beautiful? Zukunftsperspektiven, Belastungen und Gesundheit im Jugendalter. Ergebnisbericht zu einer Studie über Belastungen und Probleme, Gesundheitsbeschwerden und Wertorientierungen 14-25-jähriger GEK-Versicherter". St. Augustin, 2000
- Meier, U./ Tillmann, K. J. (1994): Gewalt in der Schule: Die Perspektive der Schulleiter. Bericht aus dem Sonderforschungsbereich "Prävention und Intervention", Universität Bielefeld
- National Center for Education Statistics / Bureau of Justice Statistics (2002): Indicators of School Crime and Safety (Internet: www.ojp.usdoj.gov)
- Oberwittler, D., Blank, T., Köllisch, T., Naplava, T. (2001): Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen. Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Köln und

- Freiburg (Arbeitsberichte aus dem Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht / 1). Freiburg i. Br.: edition iuscrim. PDF-Download unter <http://www.iuscrim.mpg.de/forsch/onlinepub/schulbericht.pdf>
- PISA 2002: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>
- Pfeiffer, C., Wetzels, P. (1999/2000): Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt. KFN-Forschungsbericht Nr. 81, verfügbar als download unter <http://www.kfn.de/fb81.pdf>, Hannover
- Popp, U. (2000): Gewalt an Schulen als „Türkenproblem“? – Gewaltniveau, Wahrnehmung von Klassenklima und sozialer Diskriminierung bei deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern, in: Empirische Pädagogik 14 (1), S. 59 - 91
- Popp, U. (2001): Sind Schülerinnen „gewalttätig“? Facetten von Mädchengewalt an Schulen. In: Betrifft: Mädchen. Zornröschen – Wenn Mädchen gewalttätig werden. 2, S. 13-16
- Popp, U., Meier, U., Tillmann, K.-J. (2001): Es gibt auch Täterinnen: Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion, in: ZSE 21 (1), S. 170 - 191
- Schad, U. (2001): „Das sind doch keine Menschen“. Verbale Gewalt bei Jugendlichen. www.jugendsprache.uni-hannover.de/de/papers/index.htm
- Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle, Neuwied/Kriftel
- Schülerstudie des Bertholt-Brecht-Gymnasiums (Brandenburg/Havel): www.home.t-online.de/home/falko.b/projekt1.htm
- Schütz, C., Todt, E., Busch, L. (2002): Gewalt in deutschen Schulen 1990-2000, in: Polizei & Wissenschaft, S. 13-27).
- Schwind/Roitsch/Ahlborn/Gielen (Hrsg.) (1995): Gewalt in der Schule - am Beispiel von Bochum, Mainz
- Simsa, Ch. (2001): Mediation in Schulen – Schulrechtliche und pädagogische Aspekte, Neuwied/Kriftel
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.) (2000): Schülergewalt als Schulproblem, München
- Willems, H. (1993): Fremdenfeindliche Gewalt, Opladen
- Wittmann, S., Bruhns, K. (2001): Mädchen und Gewalt. Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen – kein Thema für die Jugendarbeit? In: DJI Bulletin 56/57, Dezember 2001 (im Internet unter www.dji.de verfügbar)
- Zentrum für Sozialpolitik der Universität Bremen (1999): Befragung „Young is Beautiful?“ im Auftrag der GEK (als Broschüre von der Gmüder Ersatzkasse vertrieben)