

## 1. Einleitung

Die Einleitung soll den Kontext der Thematik, einige Auffälligkeiten der bisherigen Diskussion und die sich daraus ergebenden ersten Vorüberlegungen deutlich machen.

Zum Verständnis und zur Erklärung der Gewalt in Schulen fehlt bisher eine genuin erziehungswissenschaftliche Gewalttheorie. In dieser Arbeit wird aus den praktischen Ergebnissen des erziehungswissenschaftlichen Gewaltdiskurses ein strukturelles, jede Gewaltform berücksichtigendes Gewaltverständnis entwickelt, das die schulischen Aufgaben und die pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen einbezieht. Die Leistung der vorliegenden Arbeit besteht in der Ermittlung einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Gewalttheorie aus den in der Forschung allgemein anerkannten gewaltmindernden Erziehungsvorstellungen.

Gewalt in Schulen bleibt eine wichtige Problemstellung. Sie wird unterschiedlich und teilweise kontrovers definiert und gedeutet. Für die einen verhindert sie den zivilisatorischen Fortschritt, für andere ist sie ein natürliches, selbstverständliches Verhalten oder Ausdruck gewalttätiger Verhältnisse, die die Schüler ihrerseits zur Gewalt veranlassen. In jedem Fall ist Gewalt in Schulen Thema der Erziehungswissenschaft, weil die Erziehungswissenschaft einen gegebenenfalls möglichen zivilisatorischen Fortschritt fördern oder entwickeln soll, eine etwaige "natürliche Gewalttätigkeit" der Kinder einschränken muß und gewalterzeugende Verhältnisse aufklärerisch aufzeigen und aufheben sollte.

Diese Verantwortung der Erziehungswissenschaft ergibt sich aus ihrer Thematik.

Denn jede Wissenschaft müht sich um eine fachgerechte Weiterentwicklung ihres Arbeitsfeldes. Die Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die sowohl den Schülerbedürfnissen als auch den politisch entstandenen staatlichen Vorgaben gerecht wird, ist die Aufgabe der Erziehungswissenschaft.

Diese Kernaufgabe ist nicht denkbar ohne die Vorstellung der Möglichkeit der Erziehung, der Möglichkeit einer "positiven Einflußnahme" hin zu einem "Guten" bzw. zu einem "Besseren". Zwar kann diese "Arbeitsvoraussetzung" der Erziehungswissenschaft<sup>1</sup> ganz unterschiedlich verstanden werden, z. B. als "Hilfe zur Selbstentwicklung" des jeweiligen Kindes, als "Einführung in eine bestehende Gesellschaft", als "Hilfe zur Selbstbefreiung", als "Beitrag zum zivilisatorischen Fortschritt" oder als "notwendige Anpassung, um gesellschaftlichen Integrationsidealen entsprechen zu können". Aber in jedem Fall würde die Erziehungswissenschaft dieses Arbeitsfeld für sich reklamieren. Erziehungswissenschaft, die die Möglichkeit der Erziehung oder die Notwendigkeit einer verantwortlichen Einflußnahme auf die Entwicklung der Schüler pauschal negiert, widerspräche sich, weil sie ihren institutionellen, thematischen und performativen<sup>2</sup> Voraussetzungen nicht entsprechen würde. Die grundsätzliche Verantwortung der Erziehungswissenschaft bezüglich der Gewalt in Schulen ist demzufolge unabweisbar.

---

<sup>1</sup> Es handelt sich um ein optimistisches Selbstverständnis, das die Möglichkeit der Einflußnahme auf Kinder unterstellt und die grundsätzliche Berechtigung dieser Einflußnahme annimmt.

<sup>2</sup> Der Begriff "Performanz" bezeichnet nach Chomsky das faktische Sprachverhalten, d. h. die faktische Sprachverwendung in einer konkreten Sprechsituation. Performativ beansprucht jede Wissenschaft allein durch ihre Existenz eine Kompetenz (gelegentlich sogar einen "Wahrheitsanspruch") für das jeweilige Gebiet. Dieser Anspruch ist nur darstellbar, wenn die Voraussetzungen der jeweiligen Disziplin - für die Erziehungswissenschaft die Vorstellung der Erziehbarkeit von Kindern, die grundsätzliche Möglichkeit positiver Einflußnahme durch Schulen - von der jeweiligen Disziplin anerkannt, aufgegriffen und umgesetzt werden. Jeder Wissenschaftler muß die für seine Wissenschaft konstitutiven Axiome teilen. Andernfalls müßte die entsprechende Wissenschaft ihre Selbstauflösung einfordern und ihre Institute schließen.

Nach Auffassung namhafter Gewaltforscher (Tillmann, Holtappels, Heitmeyer, Melzer, Schubarth)<sup>3</sup>, stagniert die Theorieentwicklung bezüglich der Gewalt in Schulen. Es fehlen nach ihrer Meinung Vorschläge, die ein theoretisches Gesamtverständnis erlauben. Ihre bisherigen Ansätze und Resultate sind kontrovers.

Beispielsweise empfiehlt Schubarth (2000, 13-63), allen 22 von ihm vorgestellten Gewaltentstehungstheorien<sup>4</sup> (trotz ihrer Widersprüche) eine Bedeutung zuzugestehen. Tillmann schlägt eine Reduzierung des Gewaltbegriffs auf körperliche und verbale Gewalt vor<sup>5</sup> und kann damit nur noch vordergründige Gewaltformen erfassen. Der Politologe und Rechtsextremismusforscher Heitmeyer betont die Schwierigkeiten mit jenen Ausländern und Migranten, die durch ihre vollkommen andere Sozialisation mit der auf die Kulturdifferenz zurückzuführenden Gewalt (kulturdifferente Gewalt) die sonst vorstellbare Entwicklung der Kinder verhindern und die Integrität der Mitschüler und Lehrer verletzen.<sup>6</sup> Auch Politiker beklagen explizit, daß durch unklare erziehungswissenschaftliche Vorgaben keine der Problematik angemessene politische Meinungsbildung möglich sei.<sup>7</sup> Die

<sup>3</sup> Das theoretische Defizit wird explizit beklagt beispielsweise bei Holtappels (1997, 28f.), Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999, 15 u. 27), Tillmann (u. a. 2000) und Bohn (u. a. 1997, 25).

<sup>4</sup> 22 der 25 Gewalt- bzw. Gewaltentstehungstheorien bezeichnet er als schulrelevant (vgl. Schubarth 2000, 64f.).

<sup>5</sup> Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999, 11); einen ähnlichen Vorschlag machen z. B. Freitag/Hurrelmann (1993, 24f.), Dinges (1991) in: Sieferle (1998, 178), Helsper/Wenzel (1995, 113).

<sup>6</sup> Vgl. dazu die ausführlichen Darstellungen von Heitmeyer (1994, 1996, 1997, 1998); vgl. auch zur allgemeinen Entwicklung Anhut/Heitmeyer (2000) und zu diesbezüglichen Alltagsproblemen an Schulen Tillmann (u. a. 2000, 292f.). Zu den Straftaten, die sich insbesondere gegen deutsche Jugendliche richten: Pfeiffer (1998, 46ff., 83, 91 u. 104-109), Stüwe/Stickelmann (1991, 113ff.); zur rassistischen Haltung gegen deutsche Schüler und Jugendliche und der Gefährdung männlicher, deutscher Schüler und insbesondere der 14-21jährigen Jugendlichen: Seifert (1996, 10) und Akgün, in: Hurrelmann/Palantien/Wilken (1995, 173); Spaun (1996, 30); Fuchs in: Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999, 120); zu den kriminalistischen Daten: Kube/Koch (1990, 21); Steffen (1992, 10f.); Heitmeyer (u. a. 1997, 21); Pfeiffer (u. a. 1998, 35ff., 38f., 41ff., 46ff., 50, 104ff.); Landeskriminalamt Berlin (2001); zu den Defiziten türkischer Schüler: Krappmann (1984, 91ff.); allgemein zu Problemen durch unkontrollierte Zuwanderung: z. B. Wendt (1998, 13).

<sup>7</sup> Z. B. Angela Merkel in: Otto/Merten (1993, 402-406).

Schwierigkeiten des Gewaltdiskurses werden von Schubarth (2000, 125) auch mit der Unvermittelbarkeit von Theorie und Praxis erklärt. Das Theoriedefizit bzw. die theoretischen Schwierigkeiten bezüglich der Gewalt in Schulen sind unbestreitbar.

In der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind Diskrepanzen feststellbar. Während das schulbezogene Gewaltverständnis immer noch meist auf die körperliche Gewalt und die verbale Gewalt reduziert wird (z. B. bei Tillmann), werden parallel dazu aus den verschiedensten Bereichen immer komplexere Theorien angeführt (z. B. bei Schubarth), die die Entstehung dieser Gewalt erklären sollen. Es macht aber wenig Sinn, beispielsweise über Anomie, den Verlust sozialer Bezüge, als eine Ursache *körperlicher* Gewalt zu sprechen und dabei die Anomie selbst oder die "anomischen Verhältnisse der Schule" nicht als Problem bzw. als "gewaltverursacht" anzusehen. Denn die körperliche Gewalt wäre in diesem Zusammenhang nur ein Symptom einer ganz anderen Gewalt, die zu den "anomischen Zuständen" führen konnte.

Denn wenn "anomische Zustände" eine psychische Befindlichkeit meinen, die aufgrund fehlender und offenbar essentieller sozialer Bezüge das Leben als "sinnlos" vermittelt, dann müssen umfangreiche Bedürfnisverweigerungen<sup>8</sup> vorliegen, die nach Galtung zumindest eine strukturelle Gewalt und nach Rawls zumindest eine Ungerechtigkeit darstellen. Eine mangelhafte Sozialisation eines einzelnen Schülers (eine "anomische Situation") innerhalb einer Schulklasse ist nur vorstellbar, wenn die Mitschüler systematisch Integration verweigern und den Betroffenen demzufolge mißachten, mobben bzw. seine Beziehungen schädigen. Anomie muß selbst durch Gewalt verursacht worden sein, und diese sie verursachende Gewalt muß erziehungswissenschaftlich auch thematisiert werden.

---

<sup>8</sup> Unter Bedürfnisverweigerung wird hier die Verweigerung möglicher Bedürfnisentwicklung und Bedürfnisbefriedigung verstanden, die als aus dem Potentiellen kommend lebensweltlich erlebbar werden.

Ähnliches ließe sich bezüglich der sogenannten "entwicklungsbedingten Gewalt" (z. B. Gewalt als Folge "männlicher" Lebensbewältigung) deutlich machen. Bei diesem Ansatz wird unterstellt, daß Jungen grundsätzlich Männlichkeit mit Gewalttätigkeit in Verbindung bringen und insbesondere körperliche Gewalt gleichzeitig eine Abwehr gegenüber sich verändernden Rollenvorgaben und ein Regress in alte Vorstellungen "gewalttätiger Männlichkeit" sei. Unabhängig davon, daß diese Hypothese das vielfältige und sehr differenzierte Verhalten der Jungen nicht erklären kann, wird auch in dieser Vorstellung eine "Einseitigkeit der Gewalt" mitgedacht, die nicht aufrechterhalten werden kann. Denn wenn Rollenveränderungen mit Verunsicherungen verbunden sind, die nicht durch "Kompensationen" bzw. pädagogische "Lernhilfen" aufgehoben werden, dann liegen gegenüber diesen Jungen Integritätsverletzungen<sup>9</sup> vor, die ebenfalls gewalttätig sind, weil, insbesondere bei entwicklungsbedürftigen Schülern, Irritationen, die nicht moderiert werden, deren Bedeutung nicht durch Erklärungen verständlich gemacht werden kann, Provokationen und "paradoxe Aufträge"<sup>10</sup> darstellen, die die Kinder schädigen.

Eine Reduzierung des Gewaltbegriffs auf körperliche Schädigungen und verbale Verletzungen ist deshalb unzureichend, weil damit einige Bereiche der Gewalt nicht berücksichtigt werden und sogar Opfer von Gewalt fälschlicherweise als

---

<sup>9</sup> Für Heitmeyer sind Integritätsverletzungen Gewalt, weil sie subtile soziale und jeweils persönliche Mißachtungen und Schwächungen darstellen, die die sonst mögliche Entwicklung (gewalttätig) unterbinden; vgl. Pädagogisches Zentrum Berlin (1992, 3); zur Bedeutung der "beziehungsschädigenden Gewalt" vgl. Jürgens (2000).

<sup>10</sup> "Paradoxe Aufträge" sind in diesem Zusammenhang erzieherische Orientierungen, die von den Schülern gar nicht umgesetzt werden können, weil sie widersprüchlich sind, ggf. sogar Ideologien beinhalten und deshalb inhaltlich falsch sind und mit den kognitiven Möglichkeiten der Schüler nicht übereinstimmen. Dies ist der Fall, wenn beispielsweise eine Integritätsverletzung (Gewalt) nicht als Integritätsverletzung, sondern als legitime Handlung bezeichnet wird (vgl. Pädagogisches Zentrum Berlin 1992, 24f. u. 28f.). Auch Vorstellungen über geschlechtsspezifisches Rollenverhalten können dann von Schülern nicht gedeutet werden, wenn sie Unterstellungen enthalten, die mit dem jeweils konkreten Schüler und Verhalten nichts zu tun haben.

Täter bzw. als "bloße Täter" mißverstanden werden<sup>11</sup>. Dies wird von Vertretern der Erziehungswissenschaft einerseits zwar zur Kenntnis genommen, weil alle relevanten Gewaltentstehungstheorien genannt werden (bei Schubarth) und als Gründe für die körperliche und verbale Gewalt an Schulen auch die Situation in den Herkunftsfamilien, die äußeren und strukturellen Gegebenheiten der Schule und die sozialen Verhältnisse vorgetragen werden (bei Tillmann). Aber andererseits bleibt die Verbindung zwischen den sehr unterschiedlichen Gewalttheorien und den praktischen Problemen in Schulen weitgehend ungeklärt und unberücksichtigt.

Möglicherweise ist genau diese unvermittelte "Gegenüberstellung" von Schulkraft, die als körperliche, verbale und bei einigen Autoren auch noch als psychische Gewalt verstanden wird, und der Vielzahl von Theorien, denen Bedeutung zugemessen wird, der Kern des Theorieproblems, das Vertreter der Erziehungswissenschaft bezüglich der Gewalt in Schulen feststellen. Auffällig ist auch, daß sich diese Erziehungswissenschaftler bezüglich der praktischen Konsequenzen ihrer Gewaltforschung weitgehend einig sind. Trotz der theoretischen Schwierigkeiten kommen sie zu ähnlichen Erziehungsvorstellungen. Es gibt demnach eine Diskrepanz zwischen den (recht einheitlichen) praktischen Erziehungsvorstellungen bezüglich der Gewalt in Schulen und der theoretischen Uneinigkeit bzw. dem Fehlen einer theoretischen Konzeption.

Aber wenn bei den praktischen Konsequenzen ein Konsens weitgehend vorhanden ist, dann müßte es ein implizit allgemein akzeptiertes schulrelevantes Gewaltverständnis innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses geben. Genau diese Frage soll geprüft werden. Es soll versucht werden, das anscheinend vorhandene, aber bisher nicht nachgewiesene "gemeinsame Verständnis"<sup>12</sup> schulrelevanter Gewaltzusammenhänge herauszuarbeiten. Dieses ge-

<sup>11</sup> Beispielsweise wenn durch ständige Integritätsverletzungen Aggressionen erzeugt werden und der dadurch aggressiv gewordene Schüler anschließend als gewalttätig stigmatisiert wird.

<sup>12</sup> "Schnittmenge" aller Verständnisse.

meinsame Verständnis könnte für die erziehungswissenschaftliche Diskussion hilfreich sein, wenn dabei die Erfassung aller Gewaltformen bei gleichzeitiger Komplexitätsreduktion und die Ausformulierung der "Normalität" und der "Grenzbereiche" gelingen. Aus einem so systematisierten Verständnis der schulischen Gewalt ergäbe sich auch die für Schulen erforderliche "Maßstabssicherheit", weil aus einer auf diese Weise ermittelten genuin erziehungswissenschaftlichen Gewalttheorie klare Vorstellungen über Gewalt, Beurteilungskriterien der Gewalt und Handlungsanweisungen bei Gewalt entstünden.

Dieses gesuchte gemeinsame, systematisierbare Verständnis schulrelevanter Gewaltzusammenhänge muß in der wissenschaftlichen Diskussion auch aus theoretischen Gründen zu finden sein, weil Gewalt einen systematischen Zusammenhang haben muß, der in den einzelnen Ergebnissen bzw. in den Prämissen der einzelnen Ansätze auch nachweisbar sein muß. Ein bloß gesetztes und damit beliebiges Gewaltverständnis wäre pädagogisch irrelevant, weil keine systematischen Zusammenhänge und Wirkungen vorhanden wären. Aber die verwendete Literatur ermittelt gewaltrelevante Zusammenhänge, die demzufolge auch systematisierbar sein müssen. Deshalb muß die gesuchte Theorie aus der Literatur über Schulgewalt ermittelbar sein.