

2. Tillmanns praktische Erziehungsvorstellungen zur Gewaltminderung

In Teil 2 der Arbeit wird zunächst begründet, warum sich die Veröffentlichungen Tillmanns der Jahre 1999 und 2000 derzeit exemplarisch als Zusammenfassung der erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Gewalt in Schulen eignen. Diese Begründung ist wichtig, weil trotz umfangreicher Vorstudien und der Berücksichtigung vieler anderer Quellen in Teil 3 vor allem die empirischen Erhebungen von Tillmann als Beleg für die Existenz von Wirkzusammenhängen bei der Entstehung von Gewalt verwandt werden.

Anschließend werden die heuristisch von Tillmann aus der empirischen Forschung abgeleiteten, gewaltpräventiven Erziehungsvorstellungen auf verallgemeinerbare, für eine Theorie der Gewalt in Schulen geeignete Vorstellungen hin geprüft. Denn die in der Einleitung entwickelte Annahme, daß die gesuchte Theorie der Gewalt in Schulen in der wissenschaftlichen Literatur zur Gewalt in Schulen enthalten sein muß, kann nur richtig sein, wenn auch Tillmanns praktische, gewaltpräventive Schlußfolgerungen Implikationen enthalten, die verallgemeinert werden können und ein Gesamtverständnis, d. h. eine Theorie der Gewalt in Schulen, nahelegen.

Die gesuchte Theorie der Gewalt in Schulen muß in der wissenschaftlichen Literatur implizit enthalten sein. Deshalb sind Analysen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten zur Gewalt in Schulen notwendig.

Tillmanns gewaltmindernde Erziehungsvorstellungen (Tillmann u. a. 2000) eignen sich für die Ausarbeitung des gesuchten Gewaltverständnisses. Seine Ergebnisse ähneln reformpädagogischen Konzepten, die eine lange Tradition in der Erziehungswissenschaft haben und von vielen Autoren in unterschiedlichen Varianten vertreten werden. Allein diese Kontinuität der Positionen und der breite Forschungskonsens bis in die Gegenwart legitimieren seine Vorstellungen.

Zudem begründet Tillmann seine Gedanken mit umfangreichen Erhebungen zur Gewalt in Schulen, berücksichtigt dabei die Arbeiten anderer Erziehungswissenschaftler und versucht, seine Schlußfolgerungen unmittelbar aus den statistischen Daten zu ziehen. Tillmann leitet aus den statistisch ermittelten Zusammenhängen zwischen sozialen bzw. interaktiven Gegebenheiten und der Gewaltwahrscheinlichkeit der Schüler konkrete Handlungsorientierungen für Schulen und Lehrer ab. Damit trägt er eine der wenigen aus der empirischen Forschung gewonnenen Präventionsbegründungen vor.

Tillmanns Konzeption eignet sich für die Suche nach einem "konsensfähigen Gewaltverständnis" bezüglich der Gewalt in Schulen, weil seine gewaltmindernden Erziehungsvorstellungen weitgehend geteilt werden und er selbst zwischen den bisher unzureichend abgeglichenen Bereichen (Empirie und Prävention)¹³ die Verbindung herstellen will. Seine Ergebnisse sind zudem mit dem empirischen Material und dem Gewaltverständnis anderer Disziplinen vereinbar, abgesehen von den Bereichen Gender- und Rechtsextremismusfragen, die deshalb

¹³ Bisher wurden auf der Grundlage der empirischen Forschung kaum Folgerungen bezüglich der Gewaltprävention formuliert, sondern es wurde lediglich der Gewaltumfang an Schulen ermittelt. Nach Schubarth (1998, 158f.) haben die aus der empirischen Forschung abgeleiteten Präventionsempfehlungen "eine gewisse Beliebigkeit", weil sie zusammenhanglos "meist nur aneinandergereiht" wurden. Diese Auffassung wird auch von Tillmann geteilt (Tillmann u. a. 2000, 301).

Die an Schulen praktizierten bzw. von Vertretern der Erziehungswissenschaft empfohlenen Gewaltpräventionen sind dagegen - ohne empirische Erhebungen und ohne theoretische Fundierung - meist unmittelbar aus der Praxis entstanden. Die Prüfung ihrer Wirksamkeit durch empirische Evaluationen wurde bisher kaum durchgeführt (Tillmann u. a. 2000, 301). Neben der gewaltpräventiven Praxis an Schulen wurden auch die Gewaltentstehungstheorien bisher nur aufgezählt (vgl. Schubarth 2000). Es gibt keine systematische Theorie der Gewalt in Schulen, die ein zusammenhängendes Verständnis der einzelnen Erfahrungen der Gewaltprävention und der unterschiedlichen Gewaltentstehungstheorien ermöglicht.

in der vorliegenden Arbeit ausgeklammert und nicht thematisiert werden.¹⁴ Zwar reduziert

¹⁴ In der vorliegenden Arbeit können nur empirisch belegte oder wissenschaftlich unstrittige Vorstellungen zur Gewalt in Schulen untersucht werden.

Bisher wurde die Gewalt der Mädchen meist als gering eingestuft. Viele Untersuchungen belegen aber, daß Mädchen ebenso gewalttätig sind wie Jungen (vgl. z. B. Björkqvist/Lagerspetz/Kaukiainen 1992; Kreuzinger u. a. 1995, 239ff.; Olweus 1993; Olweus 1995, 65; Wanzeck-Sielert 1995, 112; vgl. auch Hagemann-White 1984; Benjamin 1990, 180; Mansel/Hurrelmann 1991, 177; Merten Hg. 1993, 210; Schäfer/Frey 1999, 101; Möller 1991; Rommelspacher 1989 in: Merten, Hg. 1993, 205; Björkqvist 1994, 65; Kreuzinger u. a. 1995, 239ff.; Crick 1995; Henning 1995, 73ff.; Cowan/Underwood 1997; Trotha 1997; Böhnisch 1996, 140; Lösel u. a. 1997, 144; Popp 1997 in: Schäfer 1999, 112; Stenke u. a. 1998; Stenke/Bergelt/Borner in: Melzer/Schubarth 1998, 111; Pfeiffer u. a. 1998, 47; Möller 1991; Mc Donald 1992; Stanzel in: Grundwasser e. V. 1992, 14; Sturzbecher 1997, 176ff.; Böhm 1996, 192; Woigardt-Kobayashi 2000, 108 ff.; zu Skinheads: Birsl 1992, 12; zu Ostdeutschland: Henning 1995, 73ff.; Vergleich zu Japan: Woigardt-Kobayashi 2000, 110). Auch Tillmann (u. a. 2000, 7 u. 313ff.) will Forschungen zur Mädchengewalt durchführen, um die von Mädchen bevorzugten Gewaltformen und Taktiken zu ermitteln. Wegen der unzureichenden Datenlage wurde die Problematik der Mädchengewalt in der vorliegenden Arbeit ausgeklammert. Auch bezüglich des neuen Rechtsextremismus ist die Rolle der Mädchen strittig. Obwohl sie äußerlich wenig in Erscheinung treten, haben sie möglicherweise großen Anteil daran (vgl. z. B. Möller 1991 in: Merten Hg. 1993, 211; Henning 1995, 73f.; Woigardt-Kobayashi 2000, 111; zum Verhältnis von Gewalt und der Sexualpartnerwahl: Akgün in: Hurrelmann/Palantien/Wilken 1995, 120; Böhm 1996, 192; zur Frauenrolle bei militanten Gruppen: Mc Donald 1992, in: Pilz 1994, 103; Sturzbecher 1997, 176ff.; Siefert 1998, 172 u. 177ff.). Die Bedeutung des neuen Rechtsextremismus für die Schule ist ebenfalls umstritten. Insbesondere ist eine Unterscheidung zwischen rechtsradikalen Provokationen, bei denen eher zufällig rechts-extreme Symbole verwandt werden, und echtem Rechtsextremismus als Geisteshaltung bisher nicht möglich. Wenn das Zeigen von Neonazi-Symbolen lediglich eine zeitgemäße weil wirkungsvolle Provokation ist, dann hat dies für die Erziehung eine andere Bedeutung als die tatsächliche Zugehörigkeit zu einer (realen oder fiktiven) Gemeinschaft mit menschenverachtenden Vorstellungen. Gewalttätiger, handgreiflicher Rechtsextremismus, der über Provokationen hinausgeht, ist in der Schule kaum vorhanden. Laut Heitmeyer (1994, 171-180) lehnen deutsche Schüler pauschale ausländerfeindliche Einstellungen ab.

Dagegen ist die Bedrohung der deutschen Schüler durch gewalttätige Ausländer erheblich (z. B. Pfeiffer 1998, 50, 76f., 91, 104ff.; Steffen 1992). Meist werden männliche deutsche Schüler körperlich angegriffen, Mädchen werden sexuell belästigt (z. B. Pfeiffer 1998, 41, 104ff.; Lubinski 1994, 198-202). Diese oft von Ideen eines moralisch überlegenen Türkentums und verschiedenen islamischen Vorstellungen beeinflussten Gewalttäter finden im Gegensatz zu deutschen Schülern auch in sich geschlossene Sozialisationsmöglichkeiten vor, die für die Reproduktion einer gewalthaltigen Ideologie Voraussetzung sind (vgl. dazu z. B. Kahane/Torossi 1993, 9-18; Willems 1993, 217; Heitmeyer 1996, 399f.; Anhut/Heitmeyer 2000; Shell Jugendstudie 2000).

Auch die Bedingungen für das Entstehen des neuen Rechtsextremismus sind umstritten. Weil eine Eigenidentität erforderlich ist, ehe das Fremde in sie hinein eingeladen werden kann, weil ein eigenes Selbstverständnis die Voraussetzung für Akzeptanz und Integrationsfähigkeit ist, werden von einzelnen Autoren Identitätsdefizite der Gesellschaft als Ursache genannt (z. B. Heitmeyer 1996; Willems 1993, 269-270; Akgün in: Hurrelmann/Palantien/Wilken 1995, 170 u. 211; König 1998; Buderus 1998; Gröpel 1999, 111-115; vgl. auch Bayerisches Staatsministerium für Arbeit 2000, 2 u. 4; Tillmann u. a. 2000, 39; Berliner Landesinstitut für Schule und Medien 2001). Eine Systematisierung der Wirkzusammenhänge, die bei der Entstehung des neuen Rechtsextremismus relevant sind, wurde bisher nicht vorgelegt. Auch die Verbindung zum Extremismus und zur Gewalt der Ausländer blieb bisher unklar. Es gibt bisher auch keine Vorschläge, die deutlich machen, unter welchen normativen Voraussetzungen die politisch gewollte Integration zwischen auf die Großfamilie orientierten und säkularisierten Kulturen stattfinden kann. Ein solches Konzept, das Integration ohne Integritätsverletzungen denkbar macht, wäre aber die Voraussetzung auch für die Auflösung der neuen rechtsradikalen Problematik, weil damit ein Selbstverständnis ausformuliert wäre, auf das auch gefährdete Schüler begründet und wirkungsvoll verpflichtet werden könnten (vgl. Fußnote 216). Wegen der bisher unzureichenden Datenlage und des Fehlens notwendiger Konzeptionen wurde der neue Rechtsextremismus in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt gelassen.

auch Tillmann die schulrelevante Gewaltdefinition auf körperliche, verbale und psychische Gewalt. Aber weil er die Ursachen dieser Gewaltformen vor allem im sozialen Beziehungsfeld der Schüler vermutet, sind seine reduzierten Gewaltvorstellungen gleichsam wie Indikatoren einer Gewalt verständlich, die viel umfassender gedacht werden muß.¹⁵ Deshalb eignen sich Tillmanns Konzeption und seine Ergebnisse als Grundlage für die angegebene Fragestellung bzw. für die Ausarbeitung unterschiedlicher Definitionen von Gewalt, obwohl er selbst bezogen auf die Gewalt an Schulen nur "vordergründige" (vor allem körperliche) Gewalthandlungen berücksichtigt.

Tillmann betont, daß sich "aus der Analyse eines pädagogischen Sachverhalts" weder wünschenswerte Zustände ableiten lassen noch die pädagogischen Maßnahmen, durch die diese erreicht werden können (Tillmann u. a. 2000, 301). Entsprechend kann die noch ausstehende Theorie zur Gewalt in Schulen nicht unmittelbar aus pädagogischen Sachverhalten oder der empirischen Gewaltforschung abgeleitet werden. Deshalb müssen in der vorliegenden Arbeit andere Begründungen bzw. Methoden ermittelt werden. Dazu werden zunächst die möglichen "Komponenten" für die gesuchte Gewalttheorie thematisiert - zuerst Tillmanns gewaltmindernde Erziehungsvorstellungen und anschließend schulrelevante Gewaltentstehungstheorien und Gewaltbegründungen. In Teil 5 dieser Arbeit werden alle Einzelergebnisse verglichen und ausgewertet.

¹⁵ Bezüglich der körperlichen und verbalen Gewalt untersuchte Tillmann auch außerschulische Zusammenhänge und wies nach, daß sie Gewalt verursachen. Trotzdem konzentriert sich Tillmanns gewaltmindernde Pädagogik auf die Schule, weil die Schule durch "gezielte Programme und professionelles Handeln" wesentlich leichter gewaltmindernde Wirkungen erreichen könne als es indirekt über die "privaten Felder von Familie und Freundschaftsgruppen" möglich sei (Tillmann u. a. 2000, 297).

Folgende gewaltmindernde Handlungsempfehlungen für Schulen bzw. Lehrer wurden von Tillmann (u. a. 2000, 302-322) erarbeitet:

1) Die Lernkultur entwickeln

Die Lernkultur, insbesondere ein schülerorientierter Unterricht und ein erkennbarer Lebensweltbezug der Lehrinhalte, ist gewaltrelevant. Entsprechend ist ein differenziertes Arrangement für das Lernen und Erfahren zu entfalten. Die Anschaulichkeit bei schulischen Lernprozessen ist wichtig, ebenso ein angemessenes Tempo und die Partizipation der Lernenden. Ohne Lebensbezug sind Motivation und Schülerinteresse nicht dauerhaft zu gewinnen. Langeweile, Schulunlust, Frustration und fehlende Anerkennung begünstigen Gewalt. Daraus ergibt sich, daß didaktische und methodische Phantasie wichtig ist, die durch individuelle Lernzugänge und Lernformen, eine Vielfalt der Lernorte und Lerngelegenheiten das Interesse gewährleisten kann. Die lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen sollten einbezogen werden. Günstig sind auch Zusatzangebote, etwa Wahl- und Neigungsfächer, die insbesondere lernschwachen Schülern Motivation und Erfolgserlebnisse bieten können, ebenso Schulprojekte, die praktisches Handeln und soziale Erfahrungen durch authentische Begegnungen in "Ernstsituationen" ermöglichen.

Zur Lernkultur gehören auch die Vermeidung von übertriebenem Leistungsdruck und die Sicherstellung einer gerechten Chancenstruktur. Schlechte schulische Erfolgsaussichten der Schüler, die Gefährdung von Zukunftsperspektiven, das Gefühl, von Lehrern ungerecht behandelt zu werden, ein unberechenbares oder widersprüchliches Regelsystem, undurchschaubare Bewertungsformen führen zu anomischen Konstellationen in Schulen, die subjektiv wahrgenommenen Verlust der gemeinschaftlichen Zugehörigkeit hervorrufen und damit zu Gewalt veranlassen. Dies bedeutet, daß Leistungskriterien durchschaubar und eindeutig sein müssen. Sie sollten so bemessen sein, daß die Schüler sie erfüllen können; Leistungserwartungen müssen mit den differenzierten schulischen Förderungskonzepten abgestimmt sein.

Entsprechend ist für die Lernkultur die Leistungsförderung bzw. die Verhinderung des Schulversagens wichtig. Schüler können sich nur integriert und akzeptiert fühlen, wenn sie eine angemessene Förderung ihrer Lernfortschritte durch die Lehrer und die Schule wahrnehmen. "Ein durch förderndes Lehrerengagement geprägtes Lernklima, das Schülerzuwendung und Lernunterstützung, Interesse am Lernfortschritt und Vermeidung von Überforderung beinhaltet, ist nach unseren empirischen Ergebnissen erkennbar dazu geeignet, Gewalthandlungen zu dämpfen." (Tillmann u. a. 2000, 303) Die für das Gefühl der Zugehörigkeit notwendige Zuwendung ist offenbar wichtiger für die Höhe der Gewaltquote als das tatsächliche Schulversagen. Neben der Notwendigkeit der Schülerförderung ergibt sich daraus die Möglichkeit, die Zahl der negativen Leistungskarrieren zu reduzieren. Schüler mit Lernschwächen sind stärker zu unterstützen, um Klassenwiederholungen und Schulabgänge ohne Abschluß zu verringern.

2) Das Sozialklima entwickeln

Die Schüler-Schüler-Beziehungen, die restriktive Regelanwendung und das etikettierende Verhalten von Lehrkräften, das den Schülern bestimmte negative Verhaltensmuster oder Eigenschaften zuschreibt, beeinflussen ebenfalls das Gewaltgeschehen. "Ausgrenzung" und "Zusammenhalt" sind bedeutende Faktoren. Desintegration in der Klasse und Lehrer, deren Verhalten nicht von Akzeptanz und Wertschätzung bestimmt ist, wirken sich deutlich negativ aus. Die Förderung von Gemeinschaft und sozialen Beziehungen ist deshalb wichtig, um Schülern die Erfahrung sozialer Desintegration zu ersparen und Bindungen zur Lerngruppe und Lehrern aufzubauen. Die Schülerfreundschaften sind ebenso einflußreich wie die Anerkennung der Schüler, die sowohl leistungsbezogen als auch rein sozial und leistungsunabhängig sein sollte. Schüler müssen das Gefühl haben, daß sie gerade mit ihren spezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten "nützlich" sind und akzeptiert werden. Gemeinschaftsstiftende Projekte (Schulfahrten, Schullandheimaufenthalte, Theater, Musik, Raumgestaltung usw.) können die soziale Integration der Schüler auf der Schulebene fördern.

Auch das Konfliktverhalten der Lehrkräfte ist für das Sozialklima bedeutsam, weil ein rigides autoritäres und disziplinentorientiertes Schulklima ein gewaltförmiges Bewältigungsverhalten der Schüler hervorruft. Deshalb sind Kommunikationsformen anzustreben, die Beziehungsblockaden vermeiden. Tillmann empfiehlt in diesem Zusammenhang das "Konstanzer Trainingsmodell", bei dem sich jeweils zwei Lehrkräfte gegenseitig bei einem Trainings- und Selbstlernprogramm unterstützen, um die Kommunikation mit Schülern zu verbessern.

Sozialerziehung muß die sozialen Kompetenzen, vor allem bei auffälligen Schülern, entwickeln. Das Trainieren von kooperativem und solidarischem Handeln, die Wahrnehmung und Respektierung der Gefühle anderer und der Umgang mit eigenen Frustrationen, die angemessene, auf die Verletzung anderer Personen verzichtende Verfolgung eigener Interessen gehören zu den Grundlagen des sozialen Lernens. Mit gezieltem Training können schwierige Schüler und ganze Schulen das soziale Lernen einüben und ihre soziale Kompetenz verbessern.¹⁶ Gruppenregeln, Rollenverhalten, interaktive Kompetenzen und Selbstkontrolle sollen erarbeitet bzw. erlernt werden. Die soziale Kompetenz, Konflikte mit gewaltfreien und sozial akzeptierten Mitteln zu lösen, ist für die Verminderung der Gewalt in Schulen entscheidend. Das Training und die kognitive Bewußtmachung dieser Inhalte müssen auch in den Schulalltag integriert werden, in den Fachunterricht, in Projekte und in die schulische Freizeit. Notwendig sind Gelegenheiten physischen Abreagierens (Sport, Freigelände zum Toben) und praktische Möglichkeiten der Kooperationseinübung (z. B. durch Gruppenarbeit in Projekten). Es müssen pädagogische Situationen geschaffen werden, in denen ein komplexes soziales Verhalten umgesetzt werden kann (Projekte, Schulfahrten oder Gruppenarbeit). Es sollen Gemeinsinn, Gruppenleben, moralische Orientierung, sozialverantwortliches Handeln, Kritik, Verständnis und Einfühlungsvermögen verinnerlicht werden.

¹⁶ Tillmann empfiehlt unter anderem das "Konzept Lebenswelt" nach Lerchenmüller für die ganze Schule und für schwierige Einzelschüler das Einzeltraining mit aggressiven Kindern nach Petermann/Petermann.

Die Fremdenfeindlichkeit will Tillmann durch interkulturelle, soziale Begegnungen und Gemeinschaftsaktivitäten überwinden. Diesbezüglich konnte in der Literatur kein Konsens festgestellt werden, weil die Vorstellungen, wie sehr gegensätzliche Kulturen ohne gegenseitige Integritätsverletzungen miteinander umgehen sollten, sehr unterschiedlich sind.¹⁷ Die in Europa selbstverständliche Vorstellung der religiösen Pluralität steht im Gegensatz zum religiös absoluten Anspruch der islamischen Lehre, die - laut Koran - ihre Anhänger auch politisch zur Errichtung religiös totalitärer Regime verpflichtet und nach der Nicht-Muslime religiös nicht gleichwertig sind.¹⁸ Sich widersprechende Wertvorstellungen und die dadurch entstehende Gewalt sind allein durch Begegnungen oder folkloristische Veranstaltungen nicht überwindbar.¹⁹ Religiös, familiär und ethnisch begründete Vorstellungen moralischer Überlegenheit (vgl. z. B. Anhut/Heitmeyer 2000) kön-

¹⁷ Vgl. z. B. Akgün, in: Hurrelmann/Palentien/Wilken (1995, 173); Gugel (1983, 46); Funk (1995 u. 1997); Heitmeyer (u. a. 1997, 14); Anhut/Heitmeyer (2000, 162ff.); Sturzbecher (1997, 11).

¹⁸ Vgl. z. B. einige Koransuren, die das Verhältnis der Muslime zu den Christen und anderen Nichtmuslimen thematisieren: 2,19 (2. Sure, Vers 19); 2,87-90; 2,98; 2,104; 2,190; 3,56; 3,85; 3,116; 3,118; 3,141; 3,156; 4,51; 4,74-77; 4,84-91; 4,101; 4,104; 4,140; 4,144; 4,151; 4,161; 5,36; 5,54; 5,75; 5,80; 5,110; 8,12; 8,36; 8,39; 8,50; 8,59; 9,2; 9,20-22; 9,26; 9,29; 9,37; 9,56; 9,73; 9,111; 9,123; 10,86; 13,14; 13,31; 13,33; 13,35; 14,2; 16,27; 16,84; 17,8; 17,111; 18,100; 18,102; 21,39; 22,55; 23,117; 24,61; 25,52; 27,43; 29,12; 29,54; 29,68; 32,29; 33,8; 33,25; 33,33; 33,64; 35,39; 38,27; 39,22; 39,39; 39,71; 40,6; 40,10; 41,27; 41,50; 42,26; 46,20; 47,4-6; 47,10-11; 48,13; 48,29; 58,4-5; 60,9-10; 73, 9-13; 76,4; 76,31; 83,34.

Spruch: >Am Tage der Entscheidung soll den Ungläubigen ihr Glaube nichts nützen, noch sollen sie Aufschub erlangen< (Koran 32, 29). Und an dem Tage, wenn die Ungläubigen dem Feuer ausgesetzt werden: >Ihr habt eure guten Dinge im Leben hienieden aufgezehrt, und ihr hattet Genuß daran. Heute nun sollt ihr mit der Strafe der Schmach belohnt werden, weil ihr hoffärtig wart auf Erden ohne alles Recht, und weil ihr Empörer wart< (Koran 46, 20). (Vgl. Muslim Student Association Oregon State University 2002).

Es ist in diesem Zusammenhang unerheblich, wie einzelne muslimische Gemeinschaften das Grundgesetz oder das Verhältnis zu Nichtmuslimen offiziell angeblich beurteilen, weil sie aufgrund des Gesamtverständnisses gar nicht die Möglichkeit haben, sich in einer reformatorischen Weise über die eindeutigen göttlichen Weisungen des Korans hinwegzusetzen. Der Islam wurde nicht von einem unverständenen, interpretationsbedürftigen Prediger, sondern vom machtbewußten Mohammed gegründet, der die Befolgung seiner Gesetzesreligion und ihre Verbreitung gewalttätig durchsetzte und mit politischer Unterwerfung verband.

Die laut Koran Gewalt einfordernde Grundorientierung des Islams wirkt sich selbstverständlich auch bei interkulturellen Interaktionen an deutschen Schulen aus (vgl. z. B. Fußnote 216).

¹⁹ Große Kulturdifferenzen wirken, wie Einstellungs- und Verhaltensmuster von sich separierenden Jugendgruppen, normativ und können deshalb Gewalt in Schulen hervorrufen. Große Kulturdifferenzen können - wie die Einstellungen in Jugendcliquen - von der Schule allein nicht beeinflußt werden (vgl. dazu z. B. die Ausführungen von Tillmann, in: Tillmann u. a. 2000, 318).

nen mit den Idealen des gegenseitigen Respekts nicht in Einklang gebracht und durch bloße Begegnungen nicht aufgearbeitet werden. Es fehlen bisher Vorschläge und Theorien, die eine für die Verhinderung von kulturdifferenter Gewalt ausreichende Angleichung manifester Kulturunterschiede überhaupt denkbar machen.

Die Vermittelbarkeit der Kulturunterschiede ist bei den einzelnen Migrationsgruppen sehr unterschiedlich. Auch ist die Fremdenfeindlichkeit, dies zeigt die Kriminalstatistik, keineswegs einseitig. Vielmehr ereignen sich weit mehr Gewalttaten durch Ausländer, die dabei überproportional und gezielt gegen deutsche männliche Schüler und Jugendliche vorgehen. Türken und Araber fallen diesbezüglich besonders negativ auf.²⁰

Offensichtlich konnte die wissenschaftliche Diskussion in dieser komplexen Thematik noch keinen Konsens erzielen. Deshalb muß sie in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt bleiben. Die Ausklammerung der Fragen, die sich aus der Existenz einer multikulturellen Gesellschaft mit sich widersprechenden Wertvorstellungen ergeben, ist möglich, weil sie für die Entwicklung eines genuin erziehungswissenschaftlichen Gewaltverständnisses nicht notwendig sind. Denn die durch Kulturdifferenzen verursachten Interaktionsprobleme ähneln strukturell den Problemen der nach außen sich abgrenzenden Gleichaltrigengruppen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, daß durch eine spätere Klärung der Fragen kulturdifferenter Angleichung keine neuen Paradigmen zu erwarten sind, die die übrigen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit negieren könnten. Die Integrationsprobleme schwer integrierbarer ethnischer Gruppen können dementsprechend hier zunächst ausgeklammert werden.

²⁰ Vgl. z. B. Pfeiffer (1998, 41, 81, 77, 91, 50, 104ff.); vgl. auch Heitmeyer (1997, 21); Hurrelmann (1995, 157).

Nicht nur die Gewalttätigkeit ist durch den Koran ideologisch legitimiert, sondern auch der Sexismus. Die heilsabhängige Verpflichtung muslimischer Frauen, mit Ungläubigen keinen Umgang zu haben, und das Recht und die Pflicht muslimischer Männer, ungläubige Frauen zu nehmen, um sie dem Islam zuzuführen, sind einseitige und demzufolge parasitäre Gedankenmuster mit nachhaltigen Konsequenzen auch für die Schulen. Eine Schule, die diese Probleme nicht angeht oder sogar verschweigt, fördert systematisch Integritätsverletzungen (Gewalt) und verursacht eine gewalttätige und irrationale Lebenswelt für die Schüler.

3) Regeln etablieren und Grenzen setzen

Eine vielfältige Lernkultur und die Schaffung eines positiven Sozialklimas dienen laut Tillmann der Befriedigung von Schülerbedürfnissen und Schülerinteressen. Die Heranwachsenden sollen sich in der Schule wohl fühlen. Deswegen sollten die Lehrkräfte flexibel mit Regeln umgehen. Die Regelverletzung von Schülern - fahrlässig oder taktisch beabsichtigt - sollte als Normalität verstanden werden, weil die Einhaltung aller durch die Institution Schule gegebenen Regeln (Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, Mitarbeit, Hausaufgaben usw.) nicht andauernd möglich ist. Deshalb würde die restriktive Durchsetzung aller Regeln bei den Schülern nur Aggression erzeugen. Entscheidend ist das Eingreifen bei eindeutigen Regelverstößen, insbesondere dann, wenn es sich, wie beim Abschreiben während einer Klassenarbeit, um "taktische" Regelverstöße handelt. Auch bei Gewalt unterscheidet Tillmann zwischen Handlungen, deren Beurteilung im Ermessen der Lehrer liegt (z. B. gegenseitiges Ärgern), und eindeutigen Fällen, die zur Intervention verpflichten (z. B. grobe körperliche Gewalt). Lehrer bestimmen mit ihren Beurteilungen und ihrem Verhalten die Normen der Schule, die von den Schülern als "Normalität" übernommen werden.

Der Schutz des einzelnen Schülers und der Schulgemeinschaft vor körperlicher Gewalt und sexuellen Übergriffen ist Teil des Erziehungsauftrages, den Lehrer ernst nehmen müssen, auch weil Schüler sich selbst die notwendigen Grenzen nicht setzen können und auf die Orientierung durch die Lehrer angewiesen sind. Deshalb empfiehlt Tillmann, daß sich jeder einzelne Lehrer über die von ihm tolerierte verbale Aggression in seiner Klasse bewußt werden sollte, um seine Vorstellungen anschließend der Klasse darzustellen und dann durchzusetzen. Absprachen und "Verträge" mit den Klassen können hilfreich sein, weil sie der Klasse größere Eigenständigkeit und Selbstkontrolle ermöglichen. Auch gemeinsame Aktivitäten mit Kollegen können helfen, um diesbezüglich eine einheitlichere Orientierung in der Schule zu entwickeln.

Dagegen muß nach Tillmann bei offensichtlicher körperlicher Gewalt in die Auseinandersetzung sofort eingegriffen werden, um die Gewalthandlung zu beenden.²¹ Anschließend muß sich der Lehrer einen Überblick über die Lage verschaffen und dem Opfer Hilfe leisten. Sofern sich die Täter noch am Tatort befinden, sind ihnen eindeutige Signale zu geben (Konsequenzen deutlich zu machen), und eine Unterstützung durch andere Lehrkräfte oder Jugendliche muß gezielt eingefordert werden. Zuschauende müssen weggeschickt werden, oder man verläßt mit den Betroffenen den Tatort. Die Konfliktparteien sind räumlich zu trennen und zu beruhigen. Erst danach können der Konflikt aufgearbeitet und der Vorfall geklärt werden. Das Konfliktgespräch sollte so schnell wie möglich stattfinden. Es sollte auf eine Vereinbarung zwischen den Konfliktparteien hingearbeitet werden. Strafen sollten im Verhältnis zur Tat stehen, eine Lernmöglichkeit für den Täter und ein Ausgleich für das Opfer sind wichtig. Die Konfliktaufarbeitung und der Täter-Opfer-Ausgleich sind entscheidend, weil nur sie Lernprozesse bei den Beteiligten bewirken und die Wiederholung von Konflikten verhindern können.

Wichtig ist auch ein einheitliches Verhalten der Lehrkräfte, denn Normen, die von einigen Lehrern gefordert, von anderen aber ignoriert werden, können nicht glaubwürdig sein. Deshalb sollen die betroffenen Lehrer, die in den jeweiligen Klassen unterrichten, ihr Verhalten abstimmen. Bei einzelnen auffälligen Schülern sollte das gesamte Lehrerkollegium informiert werden, damit ihr Verhalten aufmerksam beobachtet und einheitlich beurteilt wird. Auf diese Weise kann laut Tillmann körperliche Gewalt unterbunden werden.

Tillmann rät zu externer Hilfe, wenn die Gewalttätigkeit in Schulen auffallend hoch ist. Die Lehrer sollten sich in einem solchen Falle über die Schwierigkeiten verständigen, um sich auf diese Weise zu sensibilisieren und Maßnahmen zur Gewaltminderung festzulegen. Auch eine schulinterne Lehrerfortbildung

²¹ Tillmann übernimmt diesbezüglich die Vorstellungen von Walker (1995b, 40), vgl. dazu Tillmann (u. a. 2000, 308).

(SchiLF)²² ist hilfreich, um die Vorgehensweise zu koordinieren.

4) Hilfestellungen beim reflexiven Erwerb der Geschlechterrollen geben
Tillmann nimmt an, daß vor allem Jungen gewalttätig sind, weil sie häufiger körperliche Gewalt ausüben. Forschungen belegen aber, daß die von Mädchen ausgehende körperliche Gewalt überproportional zugenommen hat, auch wenn sie bisher deutlich unter der der Jungen geblieben ist.²³ Beim Konsum von Horrorfilmen reagieren Mädchen viel stärker als Jungen mit verbaler Aggression. Zahlreiche Forschungen ergaben, daß Mädchen auch bei Mobbing und jeder anderen Art der zwischenmenschlichen Beziehungsschädigung (relationale Gewalt) deutlich höhere Werte aufweisen, was auch von Tillmann bestätigt wurde.²⁴ Die Zugehörigkeit zu Cliques fördert dagegen vor allem die Jungengewalt, wobei die Mädchen indirekt gewaltfördernd in die Gruppen einwirken können oder sogar stellvertretend Gewalttaten begehen lassen.²⁵

Weil die von Tillmann in diesem Zusammenhang verwendeten Ausgangsdaten strittig sind, sind auch seine diesbezüglichen Schlußfolgerungen für die in dieser Arbeit angestrebte "Konsensfindung" bezüglich des Verständnisses der Gewalt in Schulen ungeeignet. Im Unterschied zu Tillmanns Vorstellungen weisen zahlreiche Forschungsergebnisse darauf hin, daß Jungen und Mädchen gleich gewalttätig sind (z. B. Jürgens 2000). Weil Tillmann bisher vor allem die körperliche Gewalt fokussierte, blieb die Gewalt der Mädchen unzureichend erfaßt. Tillmann selbst verweist mehrfach auf geplante Folgeuntersuchungen, die insbesondere das Mädchenverhalten und die Interaktion der Mädchen mit Jungen genauer klä-

²² Vgl. Blasczyk/Priebe (1995); Priebe (1995).

²³ Von 1984 bis 1997 verringerte sich das Verhältnis der weiblichen zu den männlichen 14- bis 18jährigen Tatverdächtigen bei schweren Gewalttaten vom 3,15fachen (1984) auf den Faktor 2,66 (1997) (vgl. Pfeiffer 1998, 47 u. 104).

²⁴ Z. B. Tillmann (u. a. 2000, 313).

²⁵ Hurrelmann/Palentien/Wilken (1995, 120); Woigardt-Kobayashi (2000, 111); Mc Donald (1992) in: Pilz (1994, 103); Sieferle (1998, 172 u. 177ff.); vgl. auch Tillmann (u. a. 2000, 313).

ren sollen.²⁶ Insbesondere die indirekten Anteile der Mädchen auch an der körperlichen Gewalt der Jungen will Tillmann erforschen.

Unstrittig ist, daß für den reflexiven Erwerb der Geschlechterrollen Orientierung und Hilfestellungen erforderlich sind. Ebenso offensichtlich ist der Zusammenhang zwischen einem an Machismovorstellungen orientierten Selbstverständnis einzelner Schüler und ihrem überproportionalen Anteil an der schulischen Gewaltbelastung. Ungünstig für die Entwicklung sind in jedem Fall rein männliche Gruppen, die sich von der Umgebung distanzieren und dies durch gewalttätige Abgrenzungen zum Ausdruck bringen. Aber auch die diesbezüglichen Zusammenhänge werden sehr unterschiedlich gedeutet. Auch Tillmann räumt ein, daß nur ein kleiner Teil der Jungen betroffen ist, also keineswegs eine stereotype Problematik der männlichen Adoleszenz vorliegt. In jedem Fall sollten Jungen die Möglichkeiten erhalten, ihre körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen schulischer Veranstaltungen auszuprobieren. Durch phasenweise reinen Jungensport, Kampfsportarten, "Klettern im Steinbruch" usw. sollten Erlebnisse angeboten werden, die Gefühle wie Neugierde, Angst, Mut und Vertrauen hervorrufen können.

Angehörige beider Geschlechter brauchen in jedem Fall Hilfe, damit sie eigenständig ihren Weg finden. Eine Sensibilisierung gegenüber konflikthaltigen, Gewalt provozierenden und deshalb ungünstigen Rollenerwartungen und die Reflexion über Geschlechterverhalten sind dabei hilfreich. Die unterschiedlichen Geschlechterrollenvorstellungen sollten einen friedlichen und respektvollen zwischengeschlechtlichen Umgang beinhalten. Aber ideologische Vorgaben müssen auch von schulischer Seite unterbleiben. Maßstab kann letztendlich nur das jeweils persönliche Wollen der Schüler sein.

²⁶ Z. B. Tillmann (u. a. 2000, 314).

5) Medienerziehung gegen Mediengewalt

Der Zusammenhang zwischen dem Konsum gewalttätiger Filme und der Gewalttätigkeit von Schülern ist nachgewiesen.²⁷ Aber es ist strittig, ob gewalttätige Schüler verstärkt Gewaltfilme ansehen oder wegen der Filme gewalttätig geworden sind.

Andere Forschungsergebnisse²⁸ weisen darauf hin, daß Schüler, die in ihrem sozialen Umfeld eine hohe Akzeptanz erfahren, auf gewalttätige Filme nur sehr selten auffällig reagieren. Jedoch ist in der Literatur der Zusammenhang zwischen der Entstehung von Gewalt und dem Zeigen von Horrorfilmen und Filmen mit pornographischem Inhalt, insbesondere bei jüngeren Schülern, unbestritten. Deshalb sind jugendrechtliche Bestimmungen fortwährend zu prüfen. Denn es ist nicht nachvollziehbar, warum der Erziehungserfolg der Lehrkräfte und Eltern durch Medieneinflüsse gemindert werden soll, die gesetzlich sehr leicht eingeschränkt oder unterbunden werden können. Die Jugendschutzbestimmungen sind demzufolge streng zu beachten und weiterzuentwickeln. Nach Tillmann sollte Medienerziehung Einfluß auf das Medienverhalten der Schüler nehmen, aber es ist offen, ob die besonders gefährdeten Gruppen bildungsferner Problemschüler damit angesprochen werden können.

6) Im Umgang mit schwierigen Schülern Etikettierungen vermeiden

Nach Tillmann sind 5-7% der Jugendlichen Mehrfach- und Dauertäter.²⁹ Ebenso viele "Opfertypen", die regelmäßig Zielscheibe körperlicher und psychischer At-

²⁷ Vgl. z. B. die Ergebnisse von Eagly/Steffen (1986); Kreuzinger (u. a. 1995, 239ff.); vgl. auch Martin-Newe/Rieseberg (1994, 23ff.); Lösel (1995); Kreuzinger (u. a. 1995); Schubarth (2000, 58-59); Funk (1995); Jürgens (2000); Hurrelmann/Palenti/Wilken (1995, 213f.).

²⁸ Z. B. Noack/Wild, in: Schäfer (1999, 111).

²⁹ Pfeiffer (1998) weist nach, daß die meisten Gewalttäter und Straftäter aus lediglich 5% aller Familien stammen.

tacken werden, sind in Schulen zu finden. Diese Jugendlichen stammen aus belasteten Familien mit ungünstigem Erziehungsklima, die sehr oft gewalthaltige Medien, entsprechende Videos und Computerspiele konsumieren. Auf diese Faktoren und auch auf die mit dieser Gewalt zusammenhängenden Einstellungs- und Verhaltensmuster aus der außerschulischen Jugendsubkultur haben die Schulen kaum Einfluß.

Aber Schulen können durch Etikettierung, durch die Zuweisung bestimmter Eigenschaften, Gewaltneigungen verstärken oder sogar verursachen. Kleine Verhaltensabweichungen, die restriktiv geahndet werden, können zu Stigmatisierungen führen, die - auch durch die Mitschüler entsprechend kommentiert - den betroffenen Schüler zur Verinnerlichung der äußerlich zugeschriebenen (gewalttätigen) Rolle drängen. Deshalb müssen die diagnostischen und interaktionellen Kompetenzen der Lehrkräfte verbessert werden, damit solche Entwicklungen verhindert werden können. Manifeste Gewalt muß als solche identifiziert werden, aber Stigmatisierungen und Desintegration sind zu vermeiden.

Die sozial diskriminierenden Rangzuweisungen und Degradierungen können durch verstärktes Lernen in Gruppen und durch die Betonung der sozialen Aspekte des Lernens gemindert werden. Die Übertragung von Aufgaben für die Gemeinschaft kann betroffenen Schülern ebenfalls Erfolgserlebnisse und Anerkennung vermitteln. Die Verhinderung der Reintegration, das fortgesetzte Mobben von Mitschülern, ist verbale Gewalt durch Mitschüler und muß als neue Gewalt gesondert angegangen werden. Dies gilt für Schüler, die keine Gewalttäter waren und trotzdem negativen Etikettierungen (Mobbing) ausgesetzt wurden. Insbesondere benötigen auch die Opfer von Gewalt Schutz, Hilfe, Zuwendung und die Stärkung ihrer interaktionellen Kompetenzen.

Die Schule muß sich als "Lebenswelt" der Schüler verstehen. Schüler müssen unabhängig von den unterschiedlichen Einflüssen der Herkunftsfamilien akzeptiert werden und Lebenshilfe erhalten.

7) Die Kooperation im Stadtteil suchen

Um den Schülern Lebenshilfe geben zu können, ist im Einzelfall eine Kooperation mit der Jugend- und Familienhilfe notwendig, auch wenn diese sehr behutsam durchgeführt werden sollte, weil sie zu Etikettierungsprozessen führen kann.

Eine Öffnung der Schule zum Stadtteil und zur Gemeinde ist wichtig, gerade um den Tendenzen der Desintegration entgegenzuwirken. Dadurch können die Probleme des Lebensumfeldes zum Gegenstand von Lernprozessen und authentische Begegnungen möglich werden. In Projekten, Erkundungen und Planspielen kann soziales Handeln in der außerschulischen Lebenswelt eingeübt werden, wodurch sich Schülern außerschulische Lernorte und handlungsorientierte Erfahrungsmöglichkeiten erschließen. Auf diese Weise entstehen Kooperationen z. B. mit Vereinen, sozialen Verbänden, der Polizei oder Jugendfreizeiteinrichtungen, die auch bei der moralkognitiven Werteerziehung und der Förderung der Urteilskompetenz der Schüler hilfreich sein können. Die Schulen können dadurch einen Beitrag zur Behebung sozialkultureller Infrastrukturdefizite des Stadtteils leisten, was auch die Identifikation der Schüler mit dem Wohnviertel erhöht.

Bei massiven Gewaltproblemen in einzelnen Vierteln sollte sich die Schule bezüglich ihrer Interventionen in einer "Stadtteilkonferenz" mit anderen Einrichtungen und Institutionen (Freizeitheimen, Kirchengemeinden, Jugendhilfe, Ausländerbehörden, Jugendverbänden, Sportvereinen, Polizei) absprechen. Der Umgang mit gewalttätigen Jugendbanden kann so leichter koordiniert werden und wird effektiver sein, auch weil die Täter ihre partielle Anonymität im Viertel verlieren. Gleichzeitig kann durch ein erweitertes Freizeitangebot die Prävention verbessert werden.

Tillmann selbst versteht seine sieben Handlungsempfehlungen zur Gewaltminderung als erziehungswissenschaftlich gut begründete Hypothesen, deren Wirkung in der Praxis erst bewiesen werden muß.³⁰ Seine Resultate berücksichtigen die erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Gewalt in Schulen und seine eigenen umfassenden quantitativen und qualitativen empirischen Erhebungen. Ein Vergleich ergab, daß seine Ergebnisse denen von Schubarth (2000) entsprechen, der Gewaltentstehungstheorien und Präventionspraktiken zusammengestellt und erläutert hat. Demnach stimmen Tillmanns Überlegungen weitgehend mit den Forschungsergebnissen anderer Disziplinen, nämlich der Soziologie, der Kriminologie und der Psychologie, überein. Damit erfüllen Tillmanns Erziehungsvorstellungen zur Gewaltminderung alle Voraussetzungen, die für die Fundierung einer genuin erziehungswissenschaftlichen Gewalttheorie notwendig sind. Denn Erziehungsvorstellungen zur Gewaltminderung, die die fachspezifische erziehungswissenschaftliche Diskussion umfassend berücksichtigen, mit den Ergebnissen anderer Fachrichtungen übereinstimmen³¹ und aus umfangreichen, eigenen empirischen Studien abgeleitet wurden, können als Grundlage für das schulbezogene Gewaltverständnis gelten.

Die der Gewaltminderung dienenden Erziehungsvorstellungen Tillmanns sind konsensfähig, und konsensfähige Handlungsempfehlungen zur Gewaltminderung müssen Elemente einer Gewalttheorie implizit enthalten, weil andernfalls empirisch gegenteilige Befunde bzw. kontroverse Interpretationen vorliegen würden. Daher muß das in diesen Erziehungsvorstellungen implizit enthaltene Verständnis herausgearbeitet werden, um es anschließend mit den Implikationen erziehungswissenschaftlich anerkannter Gewaltentstehungstheorien zu vergleichen und zu verifizieren. Das gesuchte erziehungswissenschaftliche Gewaltver-

³⁰ Tillmann (u. a. 2000, 301).

³¹ Lediglich die schwierigen Fragen des Rechtsextremismus, die mit der multikulturellen Integration zusammenhängen, und die bisher auch nach Meinung von Tillmann (u. a. 2000, 311-314) unzureichend geklärte Gewalt der Mädchen mit der damit verbundenen (gewaltrelevanten) geschlechtsspezifischen Identitätsfindung und Erziehung werden kontrovers diskutiert und bleiben deshalb in der vorliegenden Arbeit ausgeklammert.

ständnis wäre gefunden, wenn sich die empirischen Daten und die dem Diskussionsstand entsprechenden Ergebnisse von Tillmann mit den Implikationen anerkannter Gewaltentstehungstheorien auch theoretisch begründen ließen. Der wissenschaftliche Diskurs zur Gewalt in Schulen, der offenbar mit den aus der Empirie abgeleiteten Hypothesen übereinstimmt³², muß deshalb auch durch einen analytischen Vergleich der Gewaltentstehungstheorien inhaltlich bestätigt werden können.

Doch zunächst werden die Erziehungsvorstellungen Tillmanns zusammengefaßt und sein damit zusammenhängendes Gewalt- bzw. Schülerverständnis dargestellt.

Die sieben Erziehungsempfehlungen Tillmanns bezüglich der Gewaltminderung an Schulen lassen sich in die Bereiche Bedürfnisse, Unterrichtsgestaltung, Kompetenzsicherstellung und Kompetenzgrenzen unterteilen. Gewaltentscheidend ist vor allem die Akzeptanz des Schülers; fehlende Akzeptanz³³ hat die stärksten Auswirkungen auf die Entstehung von Gewalt in Schulen. Selbst schulische Leistungsschwächen werden von Schülern hingenommen, wenn die Schüler-Schüler-Beziehungen positiv erlebt werden und ein gutes Verhältnis zu den Lehrern besteht.³⁴ Entsprechend muß sich die Schule zuallererst als Lebenswelt der Schüler verstehen, in der der einzelne Schüler Sicherheit, d. h. Schutz vor Gewalt und Zuwendung, erfahren will. Die schulische Interaktion ist aber nicht als "rein soziale Kommunikation" vorstellbar. Vielmehr ergeben sich die Themen der Interaktion und die Mittel der Bestätigungen aus den von der Schule gestellten Aufgaben. Die curricularen Anforderungen sind in diesem Zusammenhang als Arbeitsmaterial verständlich, mit dem die Schüler persönliche kognitive Reifung

³² Tillmanns aus der Empirie abgeleitete Thesen stimmen mit dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs überein - es gibt keine Diskrepanzen und demzufolge einen Konsens.

³³ Z. B. als Diskriminierung, Etikettierung und als feindlich erlebter, restriktiver Erziehungsstil.

³⁴ Z. B. Tillmann (u. a. 2000, 221).

und interaktive Entwicklung erreichen sollen. Die Akzeptanz und Zugehörigkeit des Schülers zur Schule werden vor allem auch durch angemessene Aufgabenstellungen vermittelt, die die Schüler für ihre persönliche und zwischenmenschliche Entwicklung nutzen können.

Deshalb ist ein interessanter Unterricht wichtig, der die Schüler herausfordert, aber nicht überfordert und die Lebenswelt und Bedürfnisse der Schüler mit einbezieht. Eine Unterrichtsgestaltung, die die verschiedenen Aspekte kindlicher Entwicklung, die sich abwechselnde Nähe und Eigenständigkeit, die emotionale Gemeinschaft und curricularen kognitiven Herausforderungen initiiert bzw. inszeniert, gehört dazu.³⁵ Auch die Öffnung der Schule in die Zivilgesellschaft verdeutlicht den Schülern ihre Teilhabe an und Zugehörigkeit zu einer komplexen Lebenswelt.

Regelüberschreitungen sind in Schulen unvermeidlich, weil Schüler zur Einhaltung aller an Schulen geltenden Regeln (Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, Mitarbeit) nicht fähig sind. Regelüberschreitungen erfolgen beiläufig oder strategisch und müssen vom Lehrer beurteilt werden. Eindeutige Regelüberschreitungen (Abschreiben aus einem Buch oder Gewalt) sind zu ahnden. Insbesondere bei körperlicher Gewalt sollte eine professionelle Intervention erfolgen, die die Gewalt unterbricht und eindeutige Signale an Täter, Zuschauer und insbesondere an die Opfer vermittelt. Konfliktlösungen und Reintegration sind dabei ebenso wichtig wie angemessene Sanktionen und ein Opferausgleich.

Die Beurteilung und Umsetzung von Regeln sind ein wichtiger Teil der Schüler-Lehrer-Kommunikation und wirken normativ. Weil Gewalt mit Bedürfnisbefriedi-

³⁵ Erreicht wird dies durch wechselnde Lernorte, Pausen, körperlichen Ausgleich, Möglichkeiten gemeinschaftlicher Aktivitäten (Projekte) und Phasen reflexiver und kognitiver Problemaufarbeitungen (Vereinbarung von Regeln).

gung³⁶ und verinnerlichte Regeln zu tun hat³⁷, die Beachtung von Regeln durch die Schüler zumutbar ist und von diesen auch gewollt wird, wenn sie ihre Bedürfnisse innerhalb der vorgegebenen Regeln grundsätzlich befriedigen können, sind die normativen Vorgaben und die Werteerziehung besonders wichtig. Neben den verständlich vermittelten (entwicklungsgerecht kognitiv aufgearbeiteten) Regeln, die die Bedürfnisse der Schüler ausdrücklich berücksichtigen und fördern, sind die Eigenverantwortlichkeit und die "authentische Erfahrung" (Verantwortung für Mitschüler oder Erfahrungen außerhalb der Schule) gewaltrelevant.

Für einen interessanten Unterricht ist die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte Voraussetzung. Sie ist auch für die Gewaltprävention eine wichtige Grundlage, weil durch einen die Schüler ansprechenden Unterricht Erfolgserlebnisse möglich sind und anerkennende Interaktion über die schulischen Leistungen stattfinden kann.

Die kommunikative Kompetenz der Lehrer ist wesentlich, weil sie den angemessenen Umgang mit Regelverletzungen vermitteln müssen. Auch die Normensetzung und ihre kognitive Weitergabe über die durch notwendige Sanktionen möglichen Lerneffekte müssen die Lehrer gewährleisten. Dies ist wichtig, weil falsch gehandhabte Lehrerinteraktionen selbst integritätsverletzend, also gewalthaltig, sein und durch Etikettierung schulische Gewalt erzeugen können. Bei Schülern ermöglicht die kommunikative Kompetenz die Regelung von Konflikten mit sozial akzeptierten Mitteln und die Abwehr relationaler Gewalt (z. B. beim Mobbingopfer). Die kommunikative Kompetenz ist auch ausschlaggebend für die Entwicklung des Soziallebens, das Entstehen von Gemeinsinn, Gemeinschaften und moralischer Orientierung.

³⁶ Bedürfnisbefriedigung ist z. B. die Gewährleistung sozialer Akzeptanz und Gemeinschaft, eine Schulgemeinschaft, innerhalb derer den Schülern Aufgaben gestellt werden, die sie herausfordern, die aber trotzdem von ihnen gelöst werden können und die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt haben. Auch körperlicher Ausgleich und leistungsunabhängige Erfahrungen, die die kognitive und emotionale Entwicklung des Schülers begünstigen, gehören dazu.

³⁷ Die Nichtbeachtung von Regeln kann Gewalt sein; umgekehrt stellt Gewalt fast immer die Nichtbeachtung von Regeln dar.

Kompetenzdefizite der fachlichen oder kommunikativen Fähigkeiten, die durch die jeweilige Schule allein nicht beseitigt werden können, bedürfen der externen Hilfestellung durch Fachleute oder Lehrerfortbildungen. Dies gilt auf der Schülerseite auch für gewalttätige Schüler, die mit den schulischen Mitteln - Regelvorgaben, Intervention bei groben Verletzungen, Sanktionen verbunden mit Reintegrationsangeboten - nicht ausreichend beeinflußt werden können. Für sie sind externe Kenntnisse, z. B. über Aggressionsabbau, bzw. schuleigenes oder externes Fachpersonal (Psychologen) notwendig.

Die schulischen Möglichkeiten bleiben aber begrenzt, weil jede Schule für die Gewährleistung friedlicher, integrierender und die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigender Lernbedingungen verantwortlich ist und fortwährende Gewaltbelastungen nicht geduldet werden können. Schulen müssen demzufolge vorrangig ihren "normal regelabweichenden" Schülern motivierende Lern- und Erlebniswelten gestalten, die ihnen die Entwicklung ihrer sozialen, kognitiven und moralischen Kompetenzen erlauben. Einzelne Gewalttäter und Jugendcliquen, die sich gegenüber anderen abgrenzen, können offenbar von der Schule nicht genügend eingebunden werden. Ihre "normative Verselbständigung", die die eigentliche Gewaltursache zu sein scheint, wird deshalb als "Ersatzhandlung" verständlich, die die lebensweltlich sonst fehlende Integration und Normenvorgabe eigenständig ersetzt und dies - aus Unreife - nur negativ, nämlich gewalttätig, vermag. Bereits "verselbständigten Gruppen" sollten Reintegrationsangebote gemacht werden. Aber was mit den schulischen Mitteln nicht erreicht bzw. nicht angesprochen werden kann, bedarf spezieller Intervention, über die im Einzelfall zu entscheiden ist.

Das in Tillmanns Erziehungsvorstellungen enthaltene Schülerverständnis wird im folgenden noch deutlicher gemacht.

Den oben ausgeführten Vorstellungen zufolge sind Schüler offensichtlich entwicklungsbedürftige junge Menschen, die von Schulen persönlich angesprochen und integriert werden können, weil sie innerhalb von Schulen kognitive Herausforderungen erhalten und soziales Leben entwickeln können. Schüler werden von den schulischen Aktivitäten angesprochen, weil diese Herausforderungen ihren Bedürfnissen entgegenkommen. Sie wollen die sie umgebende Welt in der für ihr Alter angemessenen Weise kennenlernen, damit an der jeweiligen durch Zeit und Sozialisation geprägten Erwachsenenwelt teilhaben und vertrauen diesbezüglich den Lehrern und Eltern. Allerdings muß dieses Vertrauen der Schüler durch ein entsprechendes Verhalten der Vertrauenspersonen gerechtfertigt werden, und die schulische Wirklichkeit muß den Schülerbedürfnissen ausreichend entgegenkommen, weil sonst den Schülern Gewalt angetan wird.³⁸ Denn die Schüler erhoffen sich über die Teilhabe an der Welt der Erwachsenen bzw. durch die Vorgaben ihrer Bezugspersonen eine Entwicklung ihres eigenen Potentiellen und damit die Möglichkeit des Identitätsaufbaus.

Aus diesem Verständnis ergeben sich unabdingbare Vorleistungen der Schule: Schulen müssen den Schülern eine integrierende Lebenswelt bieten, innerhalb derer ausgewogene und für die Vorbereitung auf die zu erwartende Zukunft geeignete Anforderungen an sie gestellt werden, und die Schulen haben die emotionalen und körperlichen Bedürfnisse und kognitiven Entwicklungen der Schüler zu fördern. Schüler erwarten Akzeptanz, Integration, ein Hineinwachsen in die Gesellschaft über zunehmendes kognitives Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen, die selbstverständlich nach bestem Wissen auch curricular der erwarteten Zukunft der Schüler zu entsprechen haben.³⁹ Nur unter diesen Voraussetzungen wird die Schule den Kindern und Jugendlichen gerecht und wird sie ihre Aufga-

³⁸ Die strukturelle Gewalt der Schule, von Lehrern, Erziehern, Erziehungsberechtigten und jedem Erwachsenen, der Einfluß auf die Entwicklung von Kindern nimmt, kann nur durch Fürsorge und Wohlwollen begründet sein.

³⁹ Dies zeigt, wie groß die curriculare und pädagogische Verantwortung der Gesellschaft ist.

be, Entwicklung über den curricularen Stoff und die Schulgemeinschaft zu fördern, erfüllen.

Gewalthandlungen sind demnach Verstöße gegen das Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Schule, weil Schüler auf eine für sie förderliche Interaktion angewiesen sind und die Schulen mit dem Anspruch berechtigter Einflußnahme auf Schüler einwirken. Insofern Schüler Bedingungen vorfinden, die sie entwicklungspsychologisch, psychologisch und soziologisch "wollen müssen" - Akzeptanz, Zugehörigkeit, gemeinsame Aufgabenstellungen, individuelle Leistungsmöglichkeiten - , werden sie die gesetzliche Schulpflicht als Entwicklungschance wahrnehmen. Werden sie dagegen in der "Zwangsgemeinschaft Schule" bedrängt, dann wird Vertrauen enttäuscht. Negative, das Vertrauen verletzende Interaktionen sind selbst Gewalt und begünstigen die Gewalt der Schüler, die ihre weiteren Entwicklungschancen mindert.

Weiter oben wurde bereits ausgeführt, daß Tillmann zwar insbesondere körperliche Gewalt und verbale Gewalt als schulrelevante Gewaltformen verstehen will, aber er ist auch der Ansicht, daß diese Gewaltformen nur als Indikatoren schulischer Gewalt angesehen werden können, die demzufolge viel umfassender verstanden und erfaßt werden muß.⁴⁰ Weil die persönlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern offenbar für die Entstehung von Gewalt in Schulen entscheidend sind, sind neben der körperlichen Gewalt und verbalen Beleidigung Sachbeschädigung (bei Mitschülern und an Schuleigentum), Beziehungsschädigung (z. B. Mobbing), willkürlicher Ausschluß aus der Klassengemeinschaft oder einer Untergruppe, eigenständige Gewalthandlungen, die zusätzlich auch noch zu körperlicher Gewalt führen können. Weil Beziehungsschädigungen die Erfüllung der emotionalen Bedürfnisse, z. B. der Akzeptanz und Zugehörigkeit, behindern und nicht nur das Sozialklima verschlechtern, sondern auch körperliche und verbale Gewalt auslösen können, müssen sie ernst genommen werden.

⁴⁰ Tillmann begründet die körperliche und verbale Gewalt mit anderen Gewaltformen, z. B. der relationalen Gewalt, die demzufolge als weitere an Schulen vorkommende Gewalt verstanden werden müssen (Tillmann u. a. 2000, 31-50 u. 153-238).

Nach Tillmann muß zwischen beiläufiger, fahrlässiger Gewalt und taktischer Gewalt unterschieden werden, weil erstere "zufällig" oder aus einer emotionalen Verspannung heraus geschieht, die taktische Gewalt dagegen absichtlich vom Gewalttäter ausgeführt wird, um damit eine bestimmte Reaktion oder Wirkung zu erreichen.

Gewalt ist demnach eine "strukturelle Größe", die aus der Spannung zwischen menschlichen Intentionen, die bei Interaktionen als Bedürfnisse deutlich werden, den institutionellen Vorgaben (Schulpflicht mit vorgegebener Hierarchie und Aufgabe) und den individuell möglichen Einsichten und vorhandenen Gefühlen entsteht. Gewalt ist demnach ein destruktives Verhalten innerhalb dieser strukturellen Konstellation, die für Schulen unabhängig von der jeweiligen pädagogischen Akzentsetzung und den tagespolitischen Vorstellungen existiert und theoretisch dargestellt werden kann. Die Schule ist gewalttätig, wenn ihre institutionellen Voraussetzungen oder ihr Alltag den (Schüler-)Bedürfnissen widersprechen.⁴¹ Schüler sind gewalttätig, wenn sie selbst Integritätsverletzungen durchführen und damit die soziale Entwicklung und Bedürfniserfüllung⁴² verhindern. Nach diesem Gewaltverständnis, das aus den Erziehungsvorstellungen Tillmanns entwickelt wurde, gibt es drei Ursachen der Schüलगewalt, die mit drei Gewalttypen korrespondieren:

- 1) Entwicklungsbedingte Gewalt ist fahrlässige Gewalt, die sich aus dem entwicklungsbedingten Unvermögen der Schüler ergibt. Sie ist unvermeidlich, muß aber bewußt gemacht werden, damit die Geschehnisse als Lernbeispiel für den Betroffenen und die anderen genutzt werden können.
- 2) Reaktive Gewalt ist eine andere Gewalt abwehrende Gewalt. Sie entsteht aus jenen Interaktionen zwischen den Schülern, die auf eine unzureichende Aufsicht

⁴¹ Schülerbedürfnisse nach Sicherheit, körperlicher Aktivität und Spielen, sozialer Anerkennung und Interaktion, kognitiven Herausforderungen und Hilfestellung bei konkreten Problemen.

⁴² Vgl. ebenda.

und Betreuung der Schüler schließen lassen. Die entwicklungsbedürftigen und auf Orientierung angewiesenen Schüler sind ohne Normensetzung und Werteorientierung, die über didaktische Inhalte und die durch die Lehrkräfte vorgelebten Werte und Normen vermittelt werden, zu einer für sie befriedigenden Interaktion nicht in der Lage, weil sie sich aufeinander nur innerhalb der vorgegebenen strukturellen Bedingungen einlassen können. Deshalb sind der Aufbau der Schule und die Bedürfnisbefriedigung der Schüler gewaltrelevant. Schülergewalt kann eine Abwehr unzureichender struktureller Schulgewalt sein.

3) Taktische Gewalt intendiert eine bestimmte Wirkung, meist einen bestimmten "Nutzen" zu Lasten anderer. Dies ist die eigentliche Gewalt, weil Schädigungen billigend in Kauf genommen oder gar ausdrücklich gewünscht werden, um gewisse Effekte, Vorteile oder auch nur einen vordergründigen "Lustgewinn" zu erreichen. Sie ist zu unterscheiden von bewußten oder auch bloß spielerischen Regelüberschreitungen, mit denen kommunikativ die jeweils akzeptierten Regeln neu ausgehandelt werden.

Dementsprechend müssen die Lehrkräfte und Schulen ihre gewaltrelevanten Vorleistungen erfüllen, die Bedürftigkeit der Schüler berücksichtigen und das Vertrauen der Schüler rechtfertigen, und sich vor allem auf die Beurteilung taktischer Gewalt konzentrieren, sie direkt verhindern oder ihren Erfolg unterbinden. Gewalt ist ein struktureller Zusammenhang zwischen gesellschaftlich verantworteten Rahmenbedingungen und der interaktiven Umsetzung von menschlichen Intentionen (hier der Schüler-Bedürfnisse).

Die Verantwortung und Schuldfähigkeit des Gewalttäters, bzw. die Unterscheidung zwischen fahrlässiger oder taktischer Gewalt, ergeben sich aus der jeweiligen kognitiven Kompetenz der Lehrer und Schüler. Diese Definition ermöglicht auch die Unterscheidung zwischen Täter, Opfer, Täter-Opfer⁴³ und Opfer-Täter⁴⁴. Alle Formen der Gewalt, auch die relationale, sind mit diesen auf Tillmanns

⁴³ Täter, der anschließend auch Opfer wird.

⁴⁴ Opfer, das über die nachhaltige Abwehr von Gewalt hinaus selbst eigenständig Gewalt ausübt.

Vorstellungen basierenden Ausführungen erfaßt.

Gewalt ist eine Handlungsmöglichkeit, die aus dem interaktionellen Charakter des menschlichen Lebens und der gesellschaftlichen Prozesse herrührt. Die Gewaltmöglichkeit gehört damit zum Menschsein und der von Menschen angestrebten Selbstfindung. Gerade in offenen Gesellschaften sind die Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten vielfältig und entwickeln sich interaktiv. Damit ist die Spannung zwischen "eigenwilliger Einbringung" eigener Vorstellung in die Lebenswelt und der "Abgleichung" der jeweils eigenen Bedürfnisse mit lebensweltlichen Gegebenheiten bzw. den Vorstellungen oder Bedürfnissen anderer völlig normal. Gewalt entsteht immer dann, wenn die notwendige und die Entwicklung erst möglich machende konstruktive Kommunikation unterbrochen und einseitiger vermeintlicher Nutzen zu Lasten der Integrität und Entwicklung anderer "erschlichen" werden.

Die Konsequenzen aus diesem Gewaltverständnis wurden bereits dargestellt: Die Schulen dürfen ihre strukturellen Vorgaben nicht gegen die Schüler wenden, sondern müssen sie für deren Entwicklung einsetzen; Schüler sind in ihrem emotionalen, kognitiven und normativen Vorankommen zu fördern, sie müssen beaufsichtigt und betreut werden, sind aber dann für Mißbräuche, für gewalthaltige Handlungen, die sie kognitiv erfassen können, zur Rechenschaft zu ziehen. Die zu unterbindende explizite taktische Gewalt, die über "kommunikative Spielräume" hinausgeht und Integritätsverletzungen beabsichtigt, ist nicht ohne "bösen Willen" denkbar.

Damit sind Tillmanns Erziehungsvorstellungen bezüglich der Gewalt in Schulen dargestellt. Das darin enthaltene oben wiedergegebene Gewaltverständnis ist in der Erziehungswissenschaft konsensfähig⁴⁵, durch empirische Erhebungen ab-

⁴⁵ Vgl. dazu Tillmann (u. a. 2000) mit den Ergebnissen von Heitmeyer (1996), Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999); Hurrelmann/Palentic/Wilken (1995) und Anhut/Heitmeyer (2000).

gesichert⁴⁶ und mit den Resultaten anderer Wissenschaften vereinbar.⁴⁷ Das gesuchte implizite, allgemein akzeptierte schulrelevante Gewaltverständnis innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ist damit ausformuliert. Die Grundlage für eine Theorie der Gewalt in Schulen ist durch das einheitliche Resultat der bisherigen Analysen gegeben.

Aber genau genommen wurde durch die bisherigen Ausführungen lediglich eine Ausformulierung der von Tillmann mitgedachten Axiome erreicht. Die Verbindung zwischen Empirie (Erhebungen zur Gewalt in Schulen), eher aus der Praxis abgeleiteten oder der Forschungsdiskussion entwickelten Präventionen (z. B. die obigen Erziehungsvorstellungen von Tillmann) und der eigentlichen Theorie (explizite Gewaltentstehungstheorien) muß verdeutlicht werden - erst dann ist das aus empirischen Daten und Präventionsvorstellungen abgeleitete Verständnis der Gewalt in Schulen nicht nur (wie oben) präzisiert, sondern auch theoretisch abgesichert. Nur mit einem auch theoretisch begründeten erziehungswissenschaftlich relevanten Gewaltverständnis können alle Gewaltformen erkannt und die diesbezügliche schulische Normalität und die Grenzbereiche deutlich gemacht werden. Nur eine Theorie der Gewalt in Schulen kann jene Maßstabsicherheit bieten, die für das pädagogische Studium und die schulische Praxis notwendig ist.

Deshalb werden in der vorliegenden Arbeit alle erziehungswissenschaftlich akzeptierten Gewaltentstehungstheorien thematisiert und zudem mit exponierten und kontroversen Gewaltentstehungstheorien einzelner Autoren verglichen.⁴⁸ Erst wenn diese Arbeitsschritte dieselben Ergebnisse zeitigen, sind Tillmanns Vorstellungen, deren Implikationen oben dargestellt wurden, auch theoretisch bestätigt. Doch zunächst werden nach einer Einführung über die weitere erzie-

⁴⁶ Tillmann (u. a. 2000, 51ff.).

⁴⁷ Vgl. Tillmann (u. a. 2000) z. B. mit den Ergebnissen von Schubarth (2000), der die Gewaltentstehungstheorien der Psychologie, Soziologie und Kriminologie und die Präventionspraktiken zusammenstellte und bewertete.

⁴⁸ Dabei wird die Zusammenstellung von Schubarth (2000) zugrunde gelegt, der alle erziehungswissenschaftlich berücksichtigten Gewaltentstehungstheorien darstellt.

hungswissenschaftliche Forschung zur Gewalt in Schulen Tillmanns empirische Erhebungen zusammengefaßt und kommentiert. Eine ausführliche Darstellung seiner Beurteilungen ist notwendig, um die strukturelle und inhaltliche Nähe seiner Gewaltursachenermittlung⁴⁹ zu den anschließend thematisierten Gewaltentstehungstheorien zu zeigen. Sie ist auch sinnvoll, um die oben angeführten Implikationen seiner Arbeit weiter zu verdeutlichen. Anschließend werden die erziehungswissenschaftlich anerkannten Gewaltentstehungstheorien analysiert.

In Teil 2 der Arbeit konnte eine erste Theorie der Gewalt in Schulen aus den sieben Erziehungsvorstellungen Tillmanns entwickelt werden. Die Bildung und Ausgestaltung von Gemeinschaften und die Zugehörigkeit zu ihnen entscheidet in Schulen über Gewalt. Damit ist die Arbeitshypothese für die folgenden Untersuchungen gegeben. Das in dieser Annahme enthaltene Gewaltverständnis muß nun in jedem Einzelpunkt mit empirischen Daten verglichen und bewiesen werden.

⁴⁹ Gewaltursachen werden von Tillmann durch den Nachweis eines statistischen Zusammenhangs zwischen bestimmten Indikatoren und der Gewaltwahrscheinlichkeit des jeweiligen Schülers ermittelt.