

3. Die empirische Gewaltforschung

Teil 3 der Arbeit soll die oben entwickelte Gewalttheorie weiter präzisieren und vor allem empirisch beweisen, damit auf einem empirisch abgesicherten Ergebnis weiter aufgebaut werden kann. Dazu werden quantitative und qualitative empirische Erhebungen mit den oben entwickelten Vorstellungen über die Wirkzusammenhänge der Gewalt in Schulen in Verbindung gebracht. Dies muß sehr sorgfältig geschehen, weil bisher lediglich der Inhalt des erziehungswissenschaftlichen Diskurses für eine Theorie der Gewalt in Schulen ausgewertet wurde. Dementsprechend stützt sich die bisherige Argumentation lediglich auf Plausibilität und die Logik der durchgeführten Ableitungen. Die in der vorliegenden Arbeit beabsichtigte Untersuchung ist jedoch nur dann methodisch schlüssig und kann nur dann fortgeführt werden, wenn die bisher entwickelten Vorstellungen zu einer Theorie der Gewalt in Schulen auch durch die empirischen Daten, insbesondere zur Gewaltwahrscheinlichkeit bestimmter Schülergruppen, bewiesen werden.

Die bisher untersuchten Vorstellungen Tillmanns zur Minderung der Gewalt in Schulen resultieren insbesondere aus den empirischen Erhebungen, die Tillmann selbst durchführte bzw. begleitete. Diese empirischen Arbeiten und ihre Ergebnisse sollen nun genauer untersucht werden. Zunächst wird der Forschungskontext seiner Arbeiten durch eine Zusammenfassung der Forschung zur Gewalt in Schulen kurz skizziert, um seine Resultate der übrigen Forschung zuordnen zu können.

3.1 Zusammenfassung der empirischen Forschung zur Gewalt in Schulen

Begriffsklärungen

Der Begriff "Gewalt" kommt von "walten, verwalten" und meint eine gestaltende Machtausübung und insbesondere die positiv gewertete Hausmacht des Herrn (Otto/Merten 1993, 126f. u. Rauschenberger 1992, 135 in: Petersen 1999, 69). Der verwandte Begriff "Ag-gredi" (Aggression) bedeutet dagegen ursprünglich In-Angriff-nehmen, Selbstbehauptung, letztlich Aktivität (vgl. Frech 1993, 60 in: Petersen 1999, 70). Der Begriff "Schule" ist allgemein bekannt. "Es handelt sich um die staatliche Einrichtung, die zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr von allen Heranwachsenden pflichtgemäß und von den Älteren mehr oder weniger freiwillig besucht wird und in der sich Lehrerinnen und Lehrer um die Bildung und Erziehung des gesellschaftlichen Nachwuchses bemühen. (Tillmann u. a. 2000, 18)" "Gewalt in Schulen" meint die in dieser Institution vorkommende Gewalt. Begrifflich werden heute "Gewalt" und "Aggression" in der Erziehungswissenschaft nicht mehr unterschieden (Hurrelmann u. a. 1995).⁵⁰ Als "Aggression" wird gelegentlich auch eine Verhaltensdisposition bezeichnet (z. B. Tillmann u. a. 2000, 23), die nicht unbedingt zu Gewalt oder Aggression im ersteren Sinne, wohl aber zu einer feindlichen Grundhaltung führt. Unterschieden wird in der Literatur der Erziehungswissenschaft auch zwischen Gewalt bzw. Aggression und "Devianz" (ebd.). Devianz meint "abweichendes Verhalten", was gemäß der soziologischen und kriminologischen Literatur sowohl unsoziales Verhalten als auch kriminelles Verhalten einschließen kann.

In der Erziehungswissenschaft übliche Gewaltdefinitionen

In der Erziehungswissenschaft wird Gewalt in Schulen auch heute noch meist

⁵⁰ Bei älteren Ansätzen war die Unterscheidung zwischen einer eher inneren Aggression und einer äußerlich feststellbaren Gewalt üblich. Diskursiv entwickelte sich in der Erziehungswissenschaft eine synonyme Nutzung beider Begriffe (vgl. Hurrelmann/Palenti-en/Wilken 1995).

als schülerzentriertes "abweichendes Verhalten" verstanden⁵¹, als "Ungehörigkeit", die getrennt von der Schul- und Lebenswelt der Schüler thematisiert werden kann. Schüler haben nach dieser Vorstellung unabhängig von den Lebensbedingungen an den Schulen eine Anpassungspflicht und die Fähigkeit, ein bestimmtes Verhalten und bestimmte Einstellungen zu übernehmen und zu verinnerlichen. Abweichend sind nach dieser Auffassung alle Verhaltensweisen, die nicht in den schulischen Ablauf passen, insbesondere "physische Schädigungen" (körperliche Gewalt) und "verbale Verletzungen" (verbale Gewalt). Ein Schüler verhält sich demnach regelgerecht, wenn er auf körperliche Gewalt und verbale Beleidigungen verzichten kann.

Neben dieser eher traditionellen Sichtweise setzen sich zunehmend Vorstellungen durch, die den Gewaltbegriff bezüglich der Gewalt in Schulen beständig erweitern. So schlägt Tillmann (u. a. 2000, 25) eine kategoriale Unterscheidung vor zwischen der von personifizierbaren Akteuren ausgehenden Gewalt (körperlich gegen Menschen und Sachen und psychisch, meist verbal, gegen Mitmenschen) und dem repressiven institutionellen Kontext (z. B. Leistungsdruck in der Schule), der sich gewaltfördernd auswirken kann. Zunehmend wurde auch das Gewaltverständnis anderer Disziplinen aufgegriffen und zum Teil weiterentwickelt, um auf diese Weise unterschiedlichste Gewalttheorien für die Erziehungswissenschaft zugänglich zu machen. Tillmann (u. a. 2000) übernahm einen sozialisationstheoretischen Ansatz und führte davon ausgehend empirische Untersuchungen an Schulen in Hessen durch.

Gewaltforschung der 90er Jahre

In Deutschland sensibilisierten die Vorfälle rechtsradikaler Gewalt in den frühen 90er Jahren die Öffentlichkeit. Die Medien brachten die rechtsradikale Jugendgewalt mit den Schulen in Verbindung und vermuteten ein erzieherisches Versa-

⁵¹ Ausführlich dargestellt z. B. bei Brusten/Hurrelmann (1973), Holtappels (1987), Lenz (1991), Böhnisch (1992), Lamnek (1994), Neubauer (1994), Henning (1995), Forschungsgruppe Schulevaluation (1998), Düffer (1999), Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999); Bach (u. a. 1984) spricht von "Verhaltensauffälligkeiten".

gen der Schulen. Viele Wochenmagazine unterstellten, daß die Schulen die eigentliche Brutstätte der Gewalt seien. Auf diese Anschuldigungen reagierten Vertreter der Erziehungswissenschaft. Zunächst mußte ein Forschungsdefizit eingestanden werden - aktuelle Untersuchungen lagen kaum vor.⁵² Vor 1990 waren allenfalls quantitative Forschungen unsystematisch durchgeführt worden⁵³, die einzelnen Disziplinen hatten nicht zusammengearbeitet. Die Psychologen hatten nach Aggressionsphänomenen, die Soziologen nach abweichendem Verhalten und die Erziehungswissenschaft nach auffälligem Verhalten gesucht. Nach Meinung von Schubarth (2000, 70 u. 73) war ein Vergleich der verschiedenen Erhebungen auch aufgrund unterschiedlicher methodologischer Zugänge unmöglich. Man reagierte, und die "Gewalt in den Schulen" wurde zu einem wichtigen Forschungsgegenstand.⁵⁴

Mittlerweile liegen umfangreiche empirische Forschungen zur Gewalt in Schulen vor, und einige Überblickswerke konnten bereits herausgegeben werden.⁵⁵ Bibliographien zum Thema "Gewalt in Schulen" gibt es wenige⁵⁶. Dafür liegen gut ausgearbeitete Materialsammlungen für Lehrer vor⁵⁷ und viele Bücher, die sich speziell auf bestimmte Schultypen oder Unterrichtsfächer beziehen⁵⁸. In den umfangreichen Auswertungen der maßgebenden Wissenschaftler, die zum Themenbereich "Gewalt in Schulen" arbeiteten, sind die jeweils aktuellen Forschun-

⁵² Zu diesem Ergebnis kamen unter anderem Lösel (u. a. 1990), Hurrelmann (1993, 50) und Schwind (u. a. 1999, 81).

⁵³ Z. B. " ... wurden in Deutschland in den 80er Jahren Studien zu aggressivem Verhalten durchgeführt (vgl. Bach/Knöbel/Arenz-Morch/Rosner 1984; Holtappels 1985; Klockhaus/Habermann-Morbey 1986). Auf dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studien konstatiert Schwind (u. a. Bd. II 1990, 70) im Gewaltbericht für die Bundesregierung, daß Gewalt an den deutschen Schulen grundsätzlich kein zentrales Thema sei. (Busch 1998, 45)"

⁵⁴ Vgl. dazu die Ausführungen z. B. von Funk (1994) und Schubarth/Kolbe/Willems (1996).

⁵⁵ Wichtige Forschungsübersichten sind z. B. diejenigen von Bründel/Hurrelmann (1994), Tillmann (1994), Heitmeyer (u. a. 1996), Lamnek (1995), Holtappels (1999), Schubarth (2000) und Tillmann (u. a. 2000).

⁵⁶ Erwähnt werden können z. B. Reitmajer (1993), Liebherr (1994) und Zimmer (1997).

⁵⁷ Z. B. von Brumlik/Kasper/Rekus (1993) und von Knief/Rieker (1995).

⁵⁸ Literatur zur Gewalt in Schulen, die sich auf Probleme einzelner Schultypen oder Fächer konzentriert, wurde z. B. von Zogg (1993), Valtin/Portmann (1995) und Ziegler (1997) vorgelegt.

gen, Ergebnisse und Forschungsfragen dargestellt.⁵⁹

Wichtige Ergebnisse der bisherigen Gewaltforschung

Trotz dieses Aufwandes waren die Ergebnisse nicht eindeutig. Zunächst konnte keine Einigung darüber erzielt werden, ob die Gewalt an Schulen überhaupt zugenommen habe.⁶⁰ Weder bezüglich der körperlichen Auseinandersetzungen noch der verbalen Verletzungen, der Sachbeschädigungen oder anderer Formen des "abweichenden Verhaltens" konnte man Übereinstimmung erreichen. Es fehlten Vergleichsdaten aus der Vergangenheit. Es konnte nicht eindeutig nachgewiesen werden, ob die konstatierte "Zunahme der Gewalt an Schulen"⁶¹ wirklich stattgefunden hatte oder lediglich durch eine Veränderung der Erwartungshaltung, durch eine erhöhte Sensibilität gegenüber der Gewalt, begründet war. Die Vermutungen und Urteile der Erziehungswissenschaftler blieben diesbezüglich sehr konträr.

Nimmt man dagegen - fächerübergreifend - Ergebnisse der Soziologie, der Psychologie, der Unfallstatistik⁶² und Kriminalstatistik⁶³ hinzu, dann entsteht ein

⁵⁹ Besonders gut bei Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999) und Tillmann (u. a. 2000).

⁶⁰ Zur Frage, ob Gewalt an Schulen zugenommen habe, liegen unterschiedliche Angaben und Beurteilungen vor: z. B. von Brusten/Hurrelmann (1973); Schwind (u. a. Bd. II 1990, 70); Willem (1993); Ferstl (u. a. 1993); Greszik/Hering/Euler (1995); Hörster (1995, 69); Lamnek (1995); Schwind/Lamnek (1995); Hurrelmann/Palentien/Wilken (1995, 42); Henning (1995); Heitmeyer (1996, 11); Zeiher/Büchner/Zinnecker (1996); Fuchs/Lamnek/Lüdtke (1996); Jacob (1996); Dann (1999); Sturzbecher (1997); Hanewinkel/Knaack (1997); Böhm (1997); Busch (1998, 45); Loccumer Protokolle (1999, 5ff.); Holtappels (u. a. 1999, 18); Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999, 13, 15 u. 99ff.); Schäfer/Frey (1999); Beck (2000); Schubarth (2000, 77); Gatzemann (2000, 20); Jürgens (2000); Tillmann/Holler-Nowitzki/Holtappels/Meyer/Popp (2000). Ein Konsens in dieser Frage war bisher nicht möglich. Laut Trotha (1997, 18) gab es Forschungswiederholungen. Für ihn ist das auch von allen Erziehungswissenschaftlern konstatierte Forschungsdefizit (vgl. Fußnote 3) vor allem in der gegenseitigen Nichtbeachtung von Forschungsergebnissen zur Gewaltforschung begründet.

⁶¹ Auf eine Zunahme der Gewalt in Schulen war zunächst aufgrund der Ergebnisse von Lehrerinterviews geschlossen worden. Die Befragung der Schulleitenden ergab jedoch gegenteilige Ergebnisse.

⁶² Der Bundesverband der Unfallversicherungsträger gibt eine jährliche Statistik heraus, die die medizinisch relevanten Vorfälle an Schulen auflistet. Daraus sind Rückschlüsse auf körperliche Gewalthandlungen an Schulen möglich.

⁶³ Pfeiffer (1998) bietet eine umfangreiche Auswertung der kriminalstatistischen Daten.

genaueres Bild: Die Gewalt und die Gewaltbereitschaft nahmen danach seit 1990 unter jungen Menschen erheblich zu und zwar - überraschenderweise - auch bei bestimmten Einzelgruppen wie etwa den "Westdeutschen", den Mädchen und insbesondere bei Ausländern und Migranten.⁶⁴ Soziologen und Kriminologen⁶⁵ vermuten, daß diese Entwicklung auch durch die gesellschaftlichen Veränderungen begünstigt wird, sogenannte "Modernisierungen" den Schulalltag belasten. Die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft⁶⁶ bewirke auch eine Pluralisierung der Schüler-Lebenswelten. Dies habe verheerende Folgen für den Schulalltag, weil das Fehlen gemeinsamer Symbole (Normen, Werte) Streß zwischen den Schülern erzeuge und auch für die Lehrer eine Dauerüberforderung darstelle. Denn die traditionelle Lehreraufgabe, unterschiedliche Kinder für eine Zusammenarbeit und ein gemeinsames Unterrichtserleben zu gewinnen, sei kaum erfüllbar, wenn aufgrund völlig unterschiedlicher Lebenswelten, ganz unterschiedlicher Erziehungsstile, Werte und Formulierungsweisen in den einzelnen Herkunftsfamilien die Schüler vom Lehrer nicht mehr einheitlich angesprochen werden können. Die Folgen seien das Ausbleiben des Beziehungsaufbaus zwischen Schülern, eine Verrohung der Sprache, die Behinde-

⁶⁴ Empirische Daten wurden z. B. von Pfeiffer (1998, 35, 38f., 41f., 42f. u. 47), von Hurrelmann/Palentic/Wilken (1995, 234f.) und Dichanz (1997, 29f.) vorgelegt. Die "Westdeutschen" wurden hervorgehoben, weil nach den Vorfällen rechtsradikaler Gewalt, die sich sehr oft in den neuen Ländern ereigneten, der Eindruck entstanden war, daß Jugendgewalt vor allem ein ostdeutsches Problem sei. Die Gewalt der Mädchen, auch die körperliche, scheint allgemein zuzunehmen, von 1984 bis 1997 waren die Steigerungen bei den Mädchen um 18% höher als bei Jungen (vgl. z. B. Pfeiffer 1998, 47, 104ff.); die Gewalt der Ausländer und Migranten bleibt ein großes Problem (vgl. Pfeiffer 1998, 41ff., 81, 92 u. 104-109). 95,1% der Gewalt-"Zuwächse" seit 1985 gehen zu Lasten ausländischer Jugendlicher und Heranwachsender, sowie junger Ausiedler und eingebürgerter Deutscher (vgl. Pfeiffer, 1998, 50). Die Viktimisierung von Kindern stieg von 1985 bis 1997 um das 10,6fache (Pfeiffer 1998, 46). In Berlin ist durchschnittlich jeder 4. türkische Jugendliche straffällig (durchschnittlich nur jeder 11.); wegen der ethnisch bedingten Opferauswahl - es werden bevorzugt deutsche, männliche Jugendliche ausgewählt - ist für Jugendliche das Risiko, beraubt zu werden oder Opfer einer anderen Straftat zu sein, 20 mal höher als für Rentner (vgl. Pfeiffer 1998; Landeskriminalamt Berlin 2001; vgl. auch Hurrelmann/Palentic/Wilken 1995, 27). Ein interviewter Türke nennt folgenden Grund für seine Gewalt: "Die Deutschen sollen gedemütigt werden, indem sie das Opfer werden. (Hurrelmann/Palentic/Wilken 1995, 173)"

⁶⁵ Z. B. Jürgens (2000).

⁶⁶ Die Relevanz des Marktgeschehens für die soziologische Veränderung einer Gesellschaft betonen u. a. Beck (1986, 206) und Olk, Hg. (1990, 11ff.).

rung oder gar Verhinderung einer von Schülern positiv erlebten, erfolgreichen Schule.⁶⁷ Folgt man den Daten bzw. Interpretationen beispielsweise von Beck (1986), Pfeiffer (1998) und Jürgens (2000), dann sind die kontinuierlich steigende Gewaltbereitschaft und das Fehlen einer gemeinsamen, allgemein verstandenen und anerkannten (Symbol-)Sprache die derzeitigen Rahmenbedingungen der Schulen.

3.2 Qualitative Gewaltforschung in hessischen Schulen

Tillmann (u. a. 2000, 155ff.) nennt insgesamt sechs Zusammenhänge für die Entstehung von Gewalt in Schulen, die er aus umfangreichen Studien an hessischen Schulen empirisch nachweisen konnte. Bei seiner Analyse rechnete er die Familie, die Gruppe der Gleichaltrigen und den Medienkonsum dem außerschulischen Sozialisationskontext zu, der möglicherweise gewaltrelevant sein kann, die Schulform, die Lernkultur und das Sozialklima dem sozial-ökologischen Schulkontext.

Für die Familien gehören - nach Tillmann - gestörte Familienbeziehungen, Trennung und Scheidung der Eltern, Armut und Deprivation sowie wechselhafter Erziehungsstil der Eltern zu den Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit konflikthafter Auseinandersetzungen in der Familie erhöhen und - als eine mögliche Form der Verarbeitung - Gewalthandlungen bei Kindern verursachen können. Dieser schulfremde Einfluß für die Gewalt in Schulen wird belegt durch statistischen Auswertungen, die bestimmte Merkmale, etwa die Berufstätigkeit der Eltern, mit den Gewalterfahrungen der Schüler in Zusammenhang bringen. Nach der empirischen Forschung von Tillmann geben Schüler, deren Eltern keinen schulischen Abschluß erlangen konnten, zu etwa 30% öfter als Vergleichsgrup-

⁶⁷ Vgl. z. B. Ferstl (u. a. 1993), Schwind/Lamnek (1995), Hanewinkel/Knaack (1997), Jürgens (2000).

pen an, daß sie zu Hause oft geprügelt worden seien (ebd. 164). Die physische Gewalt in der Familie ist auch bei den Schülern größer, deren Väter nur gelegentlich einer Berufstätigkeit nachgehen. Ein unregelmäßiger Erwerb des Vaters mit wechselnder Gelegenheitsarbeit wirkt sich im Vergleich zur Ganztätigkeit zu 26% gewaltfördernder aus, eine Halbtagsstelle dagegen gar nicht und das Fehlen einer Erwerbsarbeit nur zu 14%.

Besonders auffällig ist, daß sich offenbar nur die Erwerbstätigkeit des Vaters bzw. seine unsichere berufliche Situation negativ auswirkt, die der Mutter dagegen unterschiedliche Auswirkungen haben kann, die sich unter Umständen auch wieder aufheben (Tillmann 2000, 167). Nach Stehmel/Ulrich (1995) führt die Arbeitslosigkeit des Vaters zu Rollenkonflikten, die als innerfamiliäre Konflikte auftreten. Daraus kann geschlußfolgert werden, daß die körperliche Gewalt mit Selbstdefinitionen zusammenhängt und unmittelbar von kognitiven bzw. normativen Vorstellungen beeinflusst wird. Die physische Gewalt variiert mit dem beruflichen Hintergrund der Eltern, was sich auch bei den Schultypen zeigt: An Sonderschulen, die von einem größeren Teil von Schülern mit bildungsfernen Eltern besucht werden, ist, gefolgt von Haupt- und Berufsschulen, körperliche Gewalt relativ häufig. Zu dementsprechenden Ergebnissen kommen auch Untersuchungen über Selbstbeherrschung bzw. erhöhte Reizbarkeit der Schüler. Wieder sind die Schüler, deren Väter nur gelegentlich Arbeit haben, am stärksten betroffen, gefolgt von jenen, deren Vater ohne Erwerbsarbeit ist.

Psychische Gewalt ist in vollständigen Familien am geringsten; sie erhöht sich aber bei Familien mit einem Elternteil im Vergleich zur vollständigen Familie lediglich um 4,5%, bei einem Elternteil mit einem neuen Partner steigt dieser Wert auf 9,3%, und bei Familien ohne eigenen Elternteil findet gut 10% mehr psychische Gewalt statt als in vollständigen Familien mit beiden leiblichen Elternteilen. Die psychische Gewalt kann zwar mit der Familienkonstellation, nicht aber mit dem Bildungsgrad der Eltern in Verbindung gebracht werden. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erhebungen, die den Zusammenhang von psychischer Gewalt und Schulart evaluierten. Denn die psychische Gewalt scheint in allen

Schularten gleich hoch zu sein; psychische Gewalt steht auch in keiner Verbindung zur Erwerbstätigkeit der Mutter oder des Vaters (Tillmann u. a. 2000, 167 u. 237).

Nach Tillmann korreliert ein positives Familienklima negativ mit physischer und auch psychischer Gewalt. Restriktives Verhalten in der Familie begünstigt dagegen die Gewaltneigung. "Gewaltförmiges Verhalten bei Schülerinnen und Schülern ist um so stärker zu erwarten, je restriktiver der elterliche Erziehungsstil ist, je weniger Wohlbefinden in der Familie artikuliert wird und je häufiger sie selbst mit familiärer Gewalt konfrontiert werden." (Tillmann u. a. 2000, 170)

Diese Beurteilung Tillmanns der gewaltrelevanten familiären Einflüsse stimmt mit den Ergebnissen der obigen theoretischen Analysen weitgehend überein. Die Akzeptanz des Kindes und seine Integration in eine es freundlich annehmende Gemeinschaft scheinen ausschlaggebend für eine günstige Entwicklung zu sein, weil Kinder entwicklungspsychologisch genau solche äußeren Verhältnisse benötigen. Kinder müssen ihrer Umgebung vertrauen und sind deshalb auf vertrauenswürdige Personen angewiesen, die wohlwollend auch Verbote zum Schutze der Kinder aussprechen, die aber zugleich die Entwicklung des Kindes sicherstellen und aktiv fördern.

Eine glaubwürdige, positiv besetzte Gemeinschaft ist deshalb für Kinder eine notwendige und daher auch von ihnen erwartete soziale Konstellation, die selbstzufriedene Kinder hervorbringt. Unstabile Familienverhältnisse (Trennungen, Stiefeltern, materielle Not oder wechselnde Erziehungsstile) konterkarieren die Ausbildung eines positiven Selbstbildes. Der Gemeinschaftsbezug wird unter diesen Voraussetzungen unsicher, und es entstehen deshalb, bedingt durch diese "Vertrauensverluste", leichter Diskrepanzen zwischen dem entwicklungspsychologisch Gewollten bzw. Potentiellen und den realen Lebensmöglichkeiten. Dieser Zusammenhang wird auch beim restriktiven Erziehungsstil der Eltern deutlich, der Gewalt offenbar fördert. Einerseits erhöhen sich die "inneren Spannungen", weil Bedürfnisse weniger befriedigt werden können, andererseits wird

ein restriktives (gewalthaltiges) Verhalten als Normalität vorgelebt, das das Kind übernehmen kann. Psychische Gewalt kommt in allen Schichten und allen Schularten gleichermaßen vor; sie scheint viele unterschiedliche Gründe zu haben.

Besonders auffällig ist der Zusammenhang von Gewalt und der Arbeitslosigkeit des Vaters. Vor allem die Verunsicherung und die Wechselhaftigkeit seiner beruflichen Verhältnisse führen zu Spannungen. Denn Väter, die nur gelegentlich Arbeit haben, bei denen das Arbeit-Bekommen, Halten und wieder Verlieren ein "Dauerthema" ist, begünstigen durch ihre soziale Situation mehr Gewalt als jene, die ganz ohne Erwerbsarbeit auskommen müssen. Darüber hinaus stellen die freie Zeit des Vaters, die häufig mit seiner häuslichen Anwesenheit verbunden ist, und die materiell prekäre Lage vermutlich weitere Konfliktpunkte dar, die den Stress in Familien, in denen der Vater keinem Erwerb nachgehen kann, steigern.⁶⁸

Die Zusammenhänge sind demzufolge evident: Die Gewaltwahrscheinlichkeit in der Schule wird auch durch die Familien bestimmt, weil die Familienverhältnisse das Selbstkonzept des Schülers beeinflussen, das von durch Diskrepanzerfahrungen verursachter Gereiztheit oder von fehlendem Vertrauen bzw. von durch die Ansehensverluste der eigenen Bezugsgruppe erzeugter Reizbarkeit geprägt ist und damit auch die schulische Erziehung belasten kann. Die körperliche Gewalt zu Hause wirkt sich unmittelbar auf das Verhalten in der Schule aus. Von den Schülern, die selbst physische Gewalt an Schulen ausübten, waren nach eigenen Angaben rund ein Viertel selbst stark von familiärer körperlicher Gewalt

⁶⁸ Die Erwerbslosigkeit der Mutter spielt bezüglich der Gewalthäufigkeit in den Familien offenbar keine Rolle (Tillmann u. a. 2000, 167). Vermutlich gelingt es den Müttern, selbst ohne Erwerbsarbeit eine auch emotional dominierende Rolle in der Familie zu erlangen, so daß ihre Arbeitslosigkeit nicht als Irritation erlebt werden muß. Diese Feststellung deckt sich auch mit dem Resultat von Jugendstudien (vgl. Shell Jugendstudie 2000), die belegen, daß in traditionellen Milieus die Erwerbslosigkeit von Mädchen beiläufig zur Kenntnis genommen wird, die der Jungen dagegen als Scheitern empfunden wird, das Zukunftschancen, beispielsweise die Gründung einer Familie, vereiteln kann. Bei erwerbslosen Mädchen, die nach ihren Angaben "immer daheim waren", erhöhen sich dagegen eventuell die Heiratschancen - jedenfalls verschlechtern sie sich in diesen Milieus nicht (vgl. ebenda).

betroffen.⁶⁹ Aber mit diesen Angaben sind lediglich die "Anfangsvoraussetzungen" der betroffenen Schüler beschrieben, die sich innerhalb des schulischen Lebens und Erlebens grundlegend modifizieren können, weil die Schule einen eigenen und auch ganz anders gearteten Sozialraum darstellt.

Auch wenn sich gewaltförmige Haltungen zunächst auch schulisch niederschlagen, so sind die nach und nach in der Schule übernommenen Verhaltensgewohnheiten der Schüler sicherlich nicht mehr allein einer familiären Vorprägung anzulasten, sondern müssen im Rahmen der daneben stattfindenden Sozialisation gesehen werden. Zudem beträgt die Differenz der Gewalt zwischen Kindern aus "idealen Verhältnissen" und jenen aus schwierigsten Familiensituationen maximal 30%: Eltern, die ihre Kinder schon "so manches Mal"⁷⁰ prügeln, haben zu 30% öfter keinen Schulabschluß. Dieser Unterschied im Erziehungsverhalten ist gering. Und nur rund ein Viertel der schulischen Gewalttäter stimmte der Frage, daß es zu Hause schon "so manches Mal" Prügel gegeben habe, unbedingt zu. Dies zeigt, daß der Einfluß der Herkunftsfamilie bezüglich gewalthaltiger Verhaltensweisen der Schüler in der Schule im Ergebnis nicht allein ausschlaggebend sein kann. Andere Sozialisationsfaktoren müssen demnach eine größere Rolle spielen. Prüfen wir zunächst die Angaben zum Einfluß der Gleichaltrigen-
gruppen.

Bei der Untersuchung der Gleichaltrigen-
gruppen geht es um die Frage, ob und inwieweit Gleichaltrigen-
gruppen (peer-groups) auf gewaltbegünstigende Risikofaktoren, die beispielsweise durch die Familien bedingt sein können, Einfluß

⁶⁹ Tillmann ermittelte für die Gewalttäter an Schulen den Faktor 7,04, aber davon hatten anteilig nur Schüler in einer Größenordnung von Faktor 1,68 angegeben, daß es ganz genau stimmen würde, daß es "so manches Mal zu Hause Prügel gegeben" hätte. Demnach erfahren lediglich 23% der schulischen Gewalttäter zu Hause "so manches Mal ... Prügel" (vgl. Tillmann u. a. 2000, 170).

⁷⁰ So lautete die Antwort auf die Frage in der diesbezüglichen Erhebung durch Tillmann (u. a. 2000, 163).

nehmen.

Physische Gewalt wird durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die zu "aggressiven Konfliktlösungen", etwa bei Differenzen mit anderen Gruppen, neigt, verstärkt; auch eine Werteorientierung zur Intoleranz (bezüglich der Duldung unangepaßter Gruppenmitglieder) wirkt sich ungünstig, wenn auch schwächer aus (Tillmann u. a. 2000, 181ff.). Feste Freundeskreise, die aggressive Konfliktlösungen positiv bewerten, treten auch in Schulen körperlich und verbal aggressiv auf. Das Werteklima der Gruppe weist den stärksten Zusammenhang zur Schulkraft auf (ebd., 183). Die Zugehörigkeit zu einer "lockeren Freundesgruppe" wirkt sich dagegen günstig aus, auch bezüglich der psychischen Gewalt, die bei festen Freunden, die ebenfalls aus der eigenen Schule stammen und bei Schülern, die "meist allein" sind, wenig ausgeprägt ist.

Besonders wichtig erscheint der Zusammenhang zwischen Familie und Werteorientierung einer Gleichaltrigengruppe. Ein den einzelnen Schüler akzeptierendes Familienklima mindert intolerante Wertevorstellungen in der Gleichaltrigengruppe, integrierende Einstellungen der Eltern haben aber keinen Einfluß auf die Befürwortung aggressiver (gewalttätiger) Konfliktlösungen. Restriktive Erziehungsstile fördern dagegen die Entwicklung intoleranter Gruppen und aggressive Konfliktlösungen der Gleichaltrigengruppen. Nach Tillmann hängt dies damit zusammen, daß Schüler aus Familien mit restriktivem Erziehungsstil Gruppen mit gewaltfördernden Einstellungen um 21%⁷¹ häufiger angehören als Schüler, die Eltern mit einem kooperativen Erziehungsstil haben.

Die Gleichaltrigengruppe hat offensichtlich wesentlich mehr Einfluß auf die Gewalttätigkeit der Schüler als die Familie. Die Familie scheint allenfalls indirekt durch ihre Vorprägungen die Zugehörigkeit zu gewalttätigen Gruppen zu erleichtern. Da auch der restriktive Erziehungsstil mit den sozialen Verhältnissen zusammenhängt, prekäre wirtschaftliche Umstände körperliche Gewalt und eine erhöhte Reizbarkeit der Schüler begünstigen, ist die Verbindung von Gewalt und sozialer Zugehörigkeit evident. Aber auch diesbezüglich lassen sich nur

⁷¹ Angabe von Tillmann (u. a. 2000, 185).

Tendenzen und Wahrscheinlichkeiten feststellen. Denn auch die erhöhte Wahrscheinlichkeit, aggressive und gewalttätige Gruppen aufzusuchen, beträgt bei Schülern aus restriktiven Familien lediglich 21%. Diese Zahl ist signifikant, aber doch zu gering, um den Einfluß der Familie als ausschlaggebend zu bewerten. Der überdeutliche Einfluß der Gleichaltrigengruppe belegt, daß sich Sozialisatio- nen vor allem außerhalb der Familie ereignen. Allerdings hat die Familie auch Einfluß auf die Wahl des Freundeskreises, so daß sich die familiären Vorprägungen letztendlich doch stärker auswirken können (Tillmann u. a. 2000, 198). Trotzdem ist festzuhalten, daß sich über den erheblichen außerfamiliären Anteil der Sozialisation auch Möglichkeiten für die Schulen ergeben.

Die Bedeutung des Medienkonsums wird unterschiedlich beurteilt. Nach Till- mann steht die Dauer des Medienkonsums in keinem Zusammenhang zur physi- schen oder psychischen Gewalt (Tillmann u. a. 2000, 192ff.). Jedoch wirkt sich der Konsum von Horror- und pornographischen Filmen ungünstig aus, insbeson- dere dann, wenn dabei die Schüler Verbote der Eltern bezüglich des Medienkon- sums überschreiten und diesbezüglich Konflikte mit den Eltern bestehen. Die Ausstattung mit elektronischen Medien und das Konsumverhalten stehen im Zu- sammenhang mit der gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit des Schülers bzw. seinem Milieu.

Daraus ergibt sich, daß die familiären Einflüsse, auch die genetischen, die in den hier verwendeten erziehungswissenschaftlichen Arbeiten nicht näher ausge

führt werden,⁷² unbestritten sind. Kinder müssen aus existentiellen und psychologischen Gründen ihren Eltern und ihrer sozialen Umgebung vertrauen und übernehmen dadurch zwangsläufig Werturteile. Aus der Notwendigkeit eines tiefen Vertrauens zu den Eltern und der kindlichen Nahwelt ergeben sich Prägungen, die als "Voraussetzungen" bei den weiteren Sozialisationsbemühungen der Kinder und Schüler wichtig sind. Die Existenz der kindlichen Erwartungen und Hoffnungen ist durch die Kleinkindforschung belegt und ist jeder Mutter aus der eigenen Erfahrung bekannt. Eine das Kind bzw. den Schüler akzeptierende Familienatmosphäre entspricht diesen entwicklungspsychologischen Anforderungen, weil dabei die entwicklungsbedingte kindliche Erwartung der Zugehörigkeit zu einer das Kind liebenden und zur Bewältigung der Lebenswelt fähigen, positiv besetzten Gruppe, in der Regel die Familie, mit der erlebten "Wirklichkeit" des Kindes bzw. des Schülers übereinstimmt.

Irritationen dieser kindlichen Erwartung werden durch restriktive Erziehungsstile erzeugt, die zu Verärgerung und möglicherweise zu Gewalt und zu psychologischen Übertragungen führen können, so daß Gewalt in ähnlichen Situationen ebenfalls als normales und angemessenes Verhalten von den betreffenden Kindern/Schülern angesehen und ausgeübt wird. Medienkonsum beeinflusst ebenfalls das Weltbild der Schüler. Zwar sind die genauen Auswirkungen strittig, weil Schüler, die ohnehin besonders gefährdet sind und zu Gewalt neigen, auch verstärkt gewalthaltige Medien konsumieren. Aber die Wissenschaftler sind sich ei-

⁷² Auch in der vorliegenden Arbeit werden genetische Einflüsse nicht thematisiert, weil sie für die hier durchgeführten Untersuchungen nicht relevant sind und erziehungswissenschaftlich im Zusammenhang mit Gewaltproblemen an Schulen kaum angesprochen wurden. Aber grundsätzlich muß eingeräumt werden, daß Lernbares nur unter jenen mentalen, intellektuellen und kognitiven Bedingungen angeeignet werden kann, die es genetisch gegeben sind. Zumindest die Obergrenzen des für Menschen Möglichen sind durch ihr "Mensch-Sein" beschränkt. Selbst wenn man unterstellen will, daß auch die Bedingungen des Lernens erlernt werden müssen, so wird man doch zustimmen müssen, daß es dafür "materieller" oder auch hirnpfysiologischer Voraussetzungen bedarf, die - wie alles Körperliche - ihre genetischen Vorbedingungen und Grenzen haben.

Allein der Umstand, daß Gewalt in Zusammenhängen beschrieben werden kann, Gründe für Gewalt benannt werden können, beweist, daß menschliches Verhalten innerhalb von Rahmenbedingungen gegeben sein muß, die einerseits regelhaft sind und benannt werden können und andererseits mit den menschlichen Möglichkeiten, Intentionen und Grenzen zu tun haben müssen.

nig, daß der Konsum jugendgefährdender Beiträge (Horrorfilme und Filme mit pornographischem Inhalt), deren Inhalte nicht eingeordnet und verarbeitet werden können, nachweislich zu erhöhter Gewalt führt.⁷³ Die diesbezüglichen Schutzvorschriften haben demnach große Berechtigung.

Trotzdem sind die familiären Gegebenheiten lediglich eine "Startbedingung", die auf ganz unterschiedliche Weise genutzt werden kann. Denn den größten Einfluß auf die Wahrscheinlichkeit, daß Gewalt in Schulen entsteht, haben nicht die Familien, sondern jene Bezugsgruppen, an die sich die Schüler gleichen Alters anschließen.⁷⁴ Zwar wird auch die Auswahl der Gleichaltrigengruppe wiederum durch die Familie geprägt, aber entscheidend für die Auswahl und die Entwicklung von Gewaltbekämpfungsstrategien ist nicht der Einfluß der Familien, sondern der Umstand, daß sich die Sozialisation mit zunehmendem Alter von der Herkunftsfamilie ablöst und auf andere Bezugsgruppen ausweitet.

Nach Tillmann⁷⁵ konzentriert sich der die Gewaltneigung fördernde familiäre Einfluß auf die Kinder in der "Ablösephase" insbesondere auf die Art und Weise der Konfliktlösung, die aufgrund der unvermeidlichen Differenzen zwischen Kind und Herkunftsfamilie unumgänglich ist. Entwicklungspsychologisch bedingt entstehen mit zunehmendem Alter neue Bedürfnisse und Möglichkeiten und entsprechend müssen die diesbezüglichen vom Kind demzufolge erwarteten bzw. geforderten Freiräume immer wieder neu ausgehandelt werden. Dabei wirken sich nicht die unausweichlichen Auseinandersetzungen zwischen den Eltern und dem Kind bzw. Schüler schädlich auf die Entwicklung aus, sondern die Art der Konfliktbewältigung selbst und die jeweils gefundenen Lösungen sind für die Ge-

⁷³ Mädchen reagieren auf Horrorfilme im Vergleich zu Jungen überproportional stark mit verbaler Aggression (z. B. Eagly und Steffen 1986; Kreuzinger u. a. 1995, 239ff.). Sie scheinen durch Horrorfilme stärker als Jungen in ihrem Selbstverständnis irritiert und entwickeln als Reaktion darauf größere Aggressivität gegenüber Mitschülern, insbesondere Mitschülerinnen. Zur Verunsicherung von Kindern durch gewalthaltige Medien vgl. auch Martin-Neuwe/Rieseberg (1994, 26, 57-59 u. 64f.); Pilz (1994, 77f.); Tillmann (u. a. 2000, 186ff.).

⁷⁴ Vgl. dazu auch Langzeitstudien zur Entwicklung von Kindern aus sehr belasteten Familien (Werner 1990; Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10, 1999, 25-33).

⁷⁵ Tillmann (u. a. 2000, 197).

waltneigung des Schülers relevant.

Die grundsätzliche Akzeptanz des Schülers durch seine Eltern, die eine alters- und personengerechte "Fürsorge" gegenüber dem Kind umfaßt und die Mühe um konkrete Konfliktbewältigung einschließt, ist dabei äußerst positiv für die Entwicklung.⁷⁶ Hingegen wirkt ein restriktiver Erziehungsstil, der weder die Thematisierung der eigentlichen Problematik zuläßt, noch Bedürfniserfüllungen innerhalb des jeweils verantwortbaren Rahmens verhandelt und gewährt, entwicklungs-hemmend und damit gewaltfördernd. Dies bedeutet, daß Sozialisationsmöglich-keiten außerhalb des Elternhauses, insbesondere der Schule, einen großen Ein-fluß auf die Entstehung von Gewalt in Schulen haben.

Die Hinwendung von Schülern zu festen und relativ "verschlossenen" Gleichaltri-gengruppen, die für die Schulgewalt große Bedeutung haben, kann in diesem Zusammenhang als Ersatzhandlung verstanden werden, die für Schüler dann notwendig scheint, wenn die übrigen Sozialisationsangebote - insbesondere El-ternhaus und Schule - nicht attraktiv genug sind bzw. elementare Bedürfnisse der Selbstdefinition und Integration nicht befriedigen. Denn feste Gleichaltrigen-gruppen, die Intoleranz nach außen und gewalthaltige Verhaltensweisen gegen-über Dritten zeigen, konstruieren eine eigene soziale Welt, in der sich die Mit-glieder der Gruppe gegenseitig ihrer Bedeutsamkeit und ihres Wertes über die Herabminderungen Dritter versichern.⁷⁷ Dadurch erreichen sie aber nicht nur Aufmerksamkeit, sondern begeben sich, weil unter normalen Umständen Gewalt sofort mit Intervention und auch Repression geahndet wird, ins gesellschaftliche Abseits. Sie verhindern demnach mit ihrem Verhalten ihre eigene, sonst mögli-che soziale Entwicklung. Anstatt unmittelbare Integration in ihrer Schule zu erle-

⁷⁶ Tillmann (u. a. 2000, 197).

⁷⁷ Tillmann (u. a. 2000, 273) betont den Zusammenhang zwischen außerschulischen Gleichaltri-gengruppen und ungünstigen Sozialisationseinflüssen in der Familie (restriktiver Erzie-hungsstil und wenig Zuwendung), Etikettierungen in der Schulklasse und geringer Akzep-tanz durch die Lehrer. Innerhalb solcher Konstellationen sind die betroffenen Schüler zur "Konstruktion" von "Gegenwelten" geradezu gezwungen, die, weil die Schüler selbst anschei-nend von der "offiziellen Welt" als negativ verstanden werden, negativ bzw. destruktiv sein müssen, sei es aus Abwehr gegenüber der nicht-integrierenden Außenwelt oder gegebenenfalls auch als Identifikation mit der von außen übernommenen Stigmatisierung.

ben, steigern sich die Schüler in Feindbilder und Als-ob-Auseinandersetzungen hinein, die sie in ihren Integrationschancen zurückwerfen und - bedingt durch die damit verbundene Selbstisolierung - auch ihre schulischen Leistungen mindern. Der Als-ob-Charakter dieser "Eigensozialisation" in gewalttätigen Gleichaltrigengruppen ist unverkennbar: Die Schüler streben in den starren, die Gewalt begünstigenden Gleichaltrigengruppen eigenständig eine Sozialisation an, die sie aber wegen ihrer entwicklungsbedingten Grenzen nur negativ über Distanzierungen und Gewalt, letztendlich über Handlungen mit erdachten Symbolwerten erreichen können. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, daß vor allem die erzieherischen Möglichkeiten der Schule gestärkt werden müssen, um die vergeblichen "Ausgleichsversuche" der Schüler über restriktive und gewalttätige Gleichaltrigengruppen ersetzen zu können bzw. durch Prävention überflüssig zu machen. Zur Ermittlung der diesbezüglichen Möglichkeiten der schulischen Erziehung werden zunächst die Gewalt begünstigenden Einflüsse geprüft, die die Schulen selbst haben können.

Schulischer Einfluß auf die Gewalt in Schulen

Die Schule ist ein wesentlicher Teil der Lebenswelt der Schüler. Kinder-, Jugend- und Schulzeit sind identisch.⁷⁸ Neben Tillmann (u. a. 2000) verstehen beispielsweise Fend (1991) und auch schon Bronfenbrenner (1976) die Schule als einen Lebensbereich, der in seinen Handlungen und Einstellungen entscheidenden Einfluß auf Schüler nimmt. Allein die erziehungswissenschaftliche Darstellung schulinterner Gewaltursachen belegt, daß die Schulen offenbar eine große Einflußmöglichkeit haben. Diese gilt es positiv im Sinne der Gewaltverhinderung zu nutzen. Weil der strukturelle Aufbau der Schule über die möglichen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern und die curricular definierten Lehrinhalte und damit auch über die interaktiven Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler entscheidet,

⁷⁸ Anti-Gewalt-Report, von: Hurrelmann/Palentic/Wilken (1995, 45); vgl. auch die identischen Aussagen bei Lerchenmüller (1986) und Lenz (1990).

hat er auf die Entstehung von Gewalt maßgeblichen Einfluß. Bezüglich des strukturellen Aufbaus ist die Differenz zwischen der Schule als gesellschaftlich initiiertes Lehr-, Leistungs- und Selektionseinrichtung und ihrer Bedeutung als Sozialraum der Schüler besonders wichtig; im Lehrplan geht es um die Vermittlung von Bildungsinhalten, die die reale Lebenswelt der Schüler betreffen oder zumindest tatsächlich für die Zukunft gebraucht werden (Hurrelmann u. a. 1995). Weil Gewalt ein soziales bzw. ein Sozialisationsproblem darstellt, sind die Einflußmöglichkeiten der Schule auf die soziale Entwicklung der Schüler für die Verhinderung von Gewalt von besonderer Bedeutung. Denn die Gewalt in Schulen bzw. das Fehlen von Gewalt muß mit der Entfaltung der jeweiligen subjektiven Gegebenheiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zu tun haben (ebd., 45). Es ist daher offensichtlich, daß es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Schule und Gewalt gibt, weil Schulen innerhalb der zeitlich sehr ausgedehnten und dementsprechend prägenden Schulzeit die Sozialisationschancen und vor allem die kognitiven, affektiven und sportlichen Herausforderungen der Schüler ganz entscheidend mitgestalten. Deshalb werden im folgenden die erziehungswissenschaftlich erforschten schulischen Einflüsse dargestellt.

Es wird oft vermutet, daß die Schulgröße Gewalt begünstigt, weil sehr große Schulen den Betrieb anonymisieren und dementsprechend "anonyme Gewalt" entstehen kann, die der Kontrolle und Einflußnahme leichter entzogen ist. Aber die diesbezüglichen Forschungsergebnisse sind widersprüchlich. Beispielsweise weisen Fuchs, Schwind und Feltes einen Zusammenhang zwischen Schulform, Schulgröße und Gewalt nach.⁷⁹ Bei Sonderschulen (Schulen mit Lernhilfe) und Hauptschulen ist die körperliche Gewalt höher, die psychische Gewalt ist dagegen überall ähnlich umfangreich. Befragungen von Schulleitern ergaben jedoch, daß keine Unterschiede bestehen (vgl. Meier/Tillmann 1994, 26f.). Nach Keiling und Funk (1995) sind Schüler in Schulen mit weniger als 800 Schülern stärker

⁷⁹ Fuchs (u. a. 1996, 304ff.); Schwind (u. a. Bd. II 1990); Feltes (1990, 335).

gewaltbilligend und gewaltbereit als Schüler, die Schulen mit mehr als 800 Schülern besuchen. Dafür sei der Vandalismus in größeren Schulen stärker.

Die Vergleiche der einzelnen Untersuchungen und Schulen sind schwierig, weil neben der Schülerzahl auch die anderen Bedingungen der jeweiligen Schulen (z. B. Schultyp, der soziale Hintergrund der Schüler) sehr differieren. Auch Olweus (1995) belegt mit umfangreichen Untersuchungen, daß es keinen erheblichen Zusammenhang zwischen Schulgröße und Gewalt gibt. So scheint zwar die anonyme Gewalt, insbesondere der Vandalismus, in großen Schulen zuzunehmen, aber kleinere Schulen können ebenfalls Gewalt fördern, weil sie durch die Vertrautheit der Schüler einen ähnlichen Effekt erzielen können wie starre Gleichaltrigengruppen, die, wie oben dargestellt, Gewalt begünstigen. Auch Tillmann (u. a. 2000, 203) kommt zu dem Schluß, daß die Schulgröße keinen Einfluß auf die Gewalt hat.

Die Entwicklungschancen der Kinder werden bei vielen Autoren als Ergebnis der schulischen Lernkultur verstanden. Entsprechend müßte ein Zusammenhang zwischen Gewalt und der Lernkultur der jeweiligen Schule nachweisbar sein. Nach Holtappels (1995) bezieht sich Lernkultur auf curriculare und didaktische Aspekte der innerschulischen Lernumwelt. Tillmann (u. a. 2000, 204) erfaßte unter diesem Gesichtspunkt "Schulumwelt-Merkmale" und wertete sie nach Schülerurteilen, nach den subjektiv perzipierten Umweltbedingungen, aus. Tillmann nennt beispielsweise eine konventionelle Lernkultur, die einen starren Zeitrhythmus im Schulablauf und eine Reduktion der Lern- und Sozialformen auf lehrerzentrierten Frontalunterricht, die weitgehende Begrenzung der Lernorte auf die Klassenzimmer und einen meist fächerspezifischen Unterricht umfaßt; unter einer reformierten Lernkultur versteht Tillmann größere Methodenvielfalt, die Beteiligung und Eigeninitiative der Lernenden, einen eher fächerübergreifenden Bezug und eine Vielfalt von Lernorten einschließlich der Öffnung der Schulen nach außen. Er untersuchte die so definierte Lernkultur bezüglich ihrer "struk-

turellen Rahmenbedingungen"⁸⁰, der "Struktur der curricularen Angebote"⁸¹ und der "didaktisch-methodischen Qualität der Lehr- und Lernprozesse"⁸² (Tillmann u. a. 2000, 204).

Nach Tillmann hat das Niveau der schulischen Lernkultur Einfluß auf die Gewalt in Schulen. Die Einbeziehung von Schülerinteressen, ein schülerorientierter Unterricht, der auch den Lebensbezug der Lerninhalte vermittelt, und ein den einzelnen Schüler förderndes Lehrerengagement vermindern Gewalthandlungen.⁸³ Gewaltmindernd wirken sich demnach alle Unterrichtsformen aus, die den Schüler stark einbeziehen. Günstig für die Gewaltein-schränkung bzw. -vermeidung ist auch ein engagiertes Lehrerverhalten, das den Schülern ein persönliches Interesse an ihrer Entwicklung und jeweils persönlichen Leistung signalisiert (vgl. Tillmann u. a. 2000, 217ff.).

Für die Gewaltminderung an Schulen vorteilhaft ist neben dem schülerorientierten Unterricht auch die Zufriedenheit der Schüler mit sozialräumlichen Gegebenheiten, etwa durch die Schaffung attraktiver Schulräume oder die Verknüpfung des Unterrichts mit der Lebenswelt der Schüler (z. B. durch Öffnung der Schulen für Behörden und Stadtteilgruppen, Projektarbeit). Dagegen sind zu häufige Leistungskontrollen, zu geringe Rücksicht auf Lernprobleme, nicht erfüllbare Lernanforderungen und zu hoher Hausaufgabenaufwand ungünstig für die Gewaltprävention, insbesondere der physischen Gewalt in Schulen. Offenbar werden diese Erfahrungen von den Schülern wie ein "restriktiver" und sie nicht ak-

⁸⁰ Die strukturellen Rahmenbedingungen thematisieren die Unterrichtsorganisation und die Lernarrangements (z. B. die zeitliche Rhythmisierung, die räumliche Lernumgebung, die Differenzierungsformen und die Förderkonzepte).

⁸¹ Fachspezifische oder fächerübergreifende Ansätze, die Stoffauswahl und der mögliche Lebensbezug sowie die erweiterten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten (Projekte, Veranstaltungen, Schulfahrten usw.) (Tillmann 2000, 200ff., 239ff. u. 302ff.).

⁸² Die Qualität der Lehr- und Lernprozesse ist wesentlich (z. B. Ganzheitlichkeit, Wissenschafts- und Schülerorientierung), ebenso die methodische Vielfalt der Lern- und Sozialformen, Lernzugänge, die Vielfalt der Lerngelegenheiten und Lernorte, der Medieneinsatz und die Lern- und Arbeitsmittel (z. B. Tillmann 2000, 204ff.; Jürgens 2000).

⁸³ Bereits die reformpädagogischen Ansätze empfahlen Methodenvielfalt, Beteiligung und Eigeninitiative der Schüler, fächerübergreifende Thematik, die Öffnung der Schulen und unterschiedliche Lernorte.

zeptierender Erziehungsstil verstanden, was sich an Schulen ganz ähnlich gewaltfördernd auswirkt wie in den Herkunftsfamilien.

Unterschiede gibt es bezüglich der einzelnen Schularten: In Haupt- und Realschulen sind lediglich ein förderndes Lehrerengagement und der Lebensweltbezug der Lerninhalte relevant, für Gesamtschulen sind der schülerorientierte Unterricht, darüber hinaus auch noch außerschulische Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten wichtig. Für Gymnasien scheint vor allem die Öffnung der Schulen entscheidend; denn die Zufriedenheit mit außerschulischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten mindert die dort ausgeübte physische Gewalt. In jedem Fall sind es die sozialen Bindungen, die bei der Bewältigung schulischer Aufgaben, der Verarbeitung von Erlebnissen und der Entwicklung von Beziehungen eine große Rolle spielen. Denn der Leistungsdruck der Schule oder die Leistungsschwäche der Schüler allein weisen bei allen Schularten keinen offenkundigen Zusammenhang mit der dort ausgeübten Gewalt auf (Tillmann u. a. 2000, 221).

Unter Sozialklima werden die interaktionellen Strukturen des sozialen und erzieherischen Handelns in einer Schule verstanden, insbesondere die sozialen Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülern. Auch dieser Zusammenhang ist für die Reduzierung der Gewalthandlungen in Schulen wichtig.

Tillmann untersuchte die Bedeutung des Sozialklimas für die Entstehung von Gewalt in Schulen anhand individueller Schülerurteile und selbstberichteter Gewalt (Tillmann u. a. 2000, 222ff.). Ihn interessierten "normative Erwartungen des sozialen Verhaltens" (Selbstkontrolle, leistungsbezogene und soziale Verhaltensregeln), "Interaktions- und Beziehungsstrukturen" der kommunikativen Umgangsformen (Erziehungsstile, Konfliktregulierung und soziale Kontrolle), die Partizipation (Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten) und die Qualität sozialer Beziehungen (Werteklima und Beziehungsintensität).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung waren eindeutig: Vertrauen und wechselseitige Akzeptanz verringern Gewalt spürbar. Dagegen ist die restriktive Regeleinforderung von Lehrern sowohl bei der Entstehung der physischen als auch

der psychischen Gewalt besonders problematisch. Ganz ähnlich sind die Auswirkungen bei einem nicht-akzeptierenden Schüler-Lehrer-Verhältnis. Vergleichbare Folgen hat die Erfahrung von Desintegration innerhalb der Schüलगemeinschaft. Schüler, die sich von Lehrern oder Mitschülern nicht akzeptiert fühlen, reagieren überproportional gewalttätig. In allen Schulformen sind die Restriktivität der Regelanwendung, Desintegrationserfahrungen und Konkurrenzerlebnisse der Schüler untereinander gewaltfördernd.

Die Akzeptanz der Schüler durch die Lehrer ist besonders für die Vermeidung von psychischer Gewalt wichtig, die an den Haupt- und Realschulen vergleichsweise niedrig ist (Tillmann u. a. 2000, 232f.). Soziale Bindungen wirken sich in allen Schulformen auf alle von Tillmann untersuchten Gewaltformen gewaltmindernd aus. Aber die Ergebnisse der Untersuchungen von Tillmann machen auch deutlich, daß dieser Einfluß begrenzt ist (ebd., 238).

Neben der Schulgröße, der Lernkultur und dem Sozialklima wurden die interaktionellen Bedingungen der Schulen geprüft. Schulen müssen Schüler bewerten und bringen sie damit unter Umständen in eine schwierige Situation, die von den betroffenen Schülern in unterschiedlicher Weise verarbeitet werden kann. Einzelne Schüler oder ganze Klassen können gegebenenfalls auch unter Etikettierungen leiden oder ein gewaltförmiges Verhalten eingeübt haben und damit Lehrer und andere Klassen belasten. Auch diesbezüglich ist noch die Auswertung empirischer Daten erforderlich.

Überforderungen, die zu Versagenserlebnissen führen, rufen Gewalt hervor (Tillmann u. a. 2000, 237). Folglich haben schwache Schüler und Schulversagergruppen ein erhöhtes Gewaltisiko. Versetzungsprobleme verursachen psychosoziale Krisen, auf die Mädchen besonders empfindlich reagieren. Offensichtlich wirken sich die strukturellen bzw. institutionellen Gegebenheiten der Schulen gewaltfördernd aus, denn in Klassenstufen, die eine hohe Bedeutung für die weitere Schullaufbahn haben, kommen Gewalthandlungen besonders oft vor. Schüler

müssen zwangsläufig die von außen gesetzten Werte übernehmen und die in solchen Fällen gegebene Verbindung von Ansehen mit dem über Schulleistungen definierten Schulerfolg verinnerlichen. Die Wiederholung der Klasse wegen unzureichender Schulleistungen, insbesondere die mehrfache, führt zu gesteigerter Schulunlust und Schulangst, zu einem geringeren Selbstbewußtsein und zu weniger Selbstbeherrschung.

Aber diese negativen Folgen des Schulversagens sind nicht zwangsläufig. Viele Schüler mit geringem Schulerfolg reagieren nicht gewalttätig. Tillmann vermutet, daß Prozesse der Desintegration und Etikettierung das diesbezügliche Verhalten der Schüler entscheidend steuern. Deshalb muß der Zusammenhang von sozialer Etikettierung, Desintegration und Gewalt nochmals gesondert geprüft werden.

Die Etikettierungs- oder Stigmatisierungstheorie geht von der interaktionellen Vorstellung des "labelling approach" aus, die aus der Theorie der sozialen Integration nach Durkheim (1973) entwickelt wurde. Danach werden negative Eigenschaften einzelnen Schülern vor allem durch die Lehrer zugeschrieben. Diese Zuschreibungen werden nach dieser Theorie von der Klasse als Typisierungen (z. B. als Abweichler) übernommen und können von den Betroffenen nur schwer verarbeitet werden. Denn als Reaktion auf die Stigmatisierungen werden die Etikettierten von den Gleichaltrigen gemieden und von der Teilhabe am Gruppenleben ausgeschlossen, was bei ihnen sogenannte "stigmabezogene Problemlösungsversuche" verursacht, etwa den Rückzug und das Ausweichen, Ersatzhandlungen oder auch Aggression und Gewalthandlungen. Das Problem besteht vor allem darin, daß in Reaktion auf die Etikettierung die Betroffenen die Fremdeinschätzung übernehmen, sich selbst gegebenenfalls als Gewalttäter verstehen und ihr Verhalten diesem Selbstbild anpassen. Ihre Reaktion wird wiederum als abweichend aufgefaßt, so daß weitere Verstärkungen zu erwarten sind.

Tillmann erforschte den Zusammenhang zwischen schulischen Interaktionsprozessen, bei denen Schüler oder Lehrer einzelnen Schülern Abweichler-Rollen

zuweisen, und Devianz bzw. Gewalt in Schulen. Danach hängen die Selbsteinschätzung der Schüler, negativ etikettiert zu werden, und die Gewalthäufigkeit zusammen. Besonders oft werden Jungen, Arbeiterkinder und Hauptschüler etikettiert. Diese Gruppen haben auch das größte Schulversagensrisiko. Gleichzeitig häufen sich bei ihnen die ungünstigen Sozialisationseinflüsse: Sie werden vielfach restriktiv in ihren Herkunftsfamilien erzogen und erhalten wenig Zuwendung; in den Schulklassen sind sie schlecht integriert und von den Lehrkräften wenig akzeptiert. Die Schule wird von den Mitgliedern dieser Gruppen oft als unangenehme soziale Umwelt wahrgenommen, so daß diese Schüler in außerschulischen Cliques, die sich - wie dargestellt - besonders gewaltfördernd auswirken können, Kompensationen suchen. Nicht nur Arbeiterkinder und Hauptschüler, sondern insbesondere die Jungen werden demnach durch Etikettierungen und geringe Akzeptanz benachteiligt. Die soziale Etikettierung hat offenbar einen starken Einfluß auf physische Gewalt an Schulen. Sie verursacht in Verbindung mit den indirekten Einflüssen der Gleichaltrigengruppen insgesamt 32% der Varianz der physischen Gewalt (Tillmann u. a. 2000, 353ff., 272f. u. 301).

Darüber hinaus ergaben die qualitativen Interviews von Tillmann, daß vor allem die psychische Gewalt der Mitschüler Etikettierte in eine psychisch prekäre Lage bringt, die dann sekundäre Devianz bzw. physische Gewalt zur Folge haben kann (vgl. Tillmann 2000; Holtappels 1993). Etikettierte, die zuvor Täter waren, werden so zu Opfern, deren erneute physische Gewalt geahndet wird, die ihnen angetanen Provokationen und psychischen Gewalthandlungen bleiben dagegen unerkannt. Die Fortsetzung der physischen Gewalt wird durch verbale Gewalt der Mitschüler oft provoziert. Durch solche Konstellationen wird sowohl die physische Gewalt (beim Etikettierten) als auch die psychische Gewalt (bei den etikettierenden Mitschülern) beständig verstärkt. Es entstehen Schulklassen bzw. Lerngruppen mit sehr hoher Gewaltbelastung. Dies belegen auch andere empiri-

sche Erhebungen und Auswertungen.⁸⁴

Weil die Sozialisation der Schüler immer interaktiv erzeugt wird, muß neben dem Einzelschüler der Sozialverband der Schulklasse als eine eigenständige Größe betrachtet werden, die sich auf das Verhalten der Einzelschüler auswirkt. Bereits Ulich (1996, 110ff.) stellt fest, daß Lehrer den Fleiß, die Aufmerksamkeit und die Bereitschaft zur Mitarbeit bei den einzelnen Schulklassen unterschiedlich beurteilen und sich die klassenbezogenen Urteile der Lehrer oft ähneln. Demnach muß es Schulklassen geben, in denen aggressives, unsoziales bzw. gewalttätiges Verhalten interaktionell besonders leicht herbeigeführt werden kann. Tillmann untersuchte den in diesem Zusammenhang relevanten Einfluß der Beziehungsstruktur der Schulklasse auf das gewaltförmige Verhalten, um Unterschiede innerhalb ein und derselben Schule zu berücksichtigen. Denn die bisher durchgeführten Erhebungen ergaben nur durchschnittliche Werte, die über das Aufkommen von Gewalt in den einzelnen Klassen nichts aussagen konnten. Weil das Sozialklima und die Beziehungen zu Lehrern großen Einfluß auf das Verhalten haben, müssen auch die Beziehungsformen der jeweiligen Schulklasse Auswirkungen auf die Gewalt haben. Tatsächlich gibt es große Unterschiede bei den einzelnen Klassen. Tillmann weist eine Differenz von über 78% zwischen einer "friedlichen" und einer besonders belasteten Hauptschulklasse nach; am Gymnasium betrug die Differenz immerhin noch 42% (Tillmann u. a. 2000, 278).

Die qualitativen Untersuchungen ergaben, daß in "schlimmen Klassen" ein hohes Maß von Desintegration besteht, die mit der Bildung sich gegenseitig ausgrenzender Gruppen einhergeht, deren Mitglieder restriktiv bzw. repressiv die

⁸⁴ Z. B. Holtappels (1987, 236); Dreesmann (1982); Haenisch (1989); Tillmann (1989); Hurrelmann (1990, 387); Feltes (1990, 331); Willems (1993, 247-248); Bargel/Steffens (1993); Niebel (u. a. 1993); Bründel/Hurrelmann (1994); Martin-Neuwe/Rieseberg (1994, 23ff.); Lösel (1995); Tillmann (1995); Kreuzinger (u. a. 1995); Funk (1995); Holtappels (1995); Rojek (1995, 116f.); Kühnel/Matuschek (1997); Holtappels (1997); Tillmann (u. a. 2000, 38f.); Jürgens (2000).

Einhaltung ihrer jeweiligen "Regeln" einfordern (Tillmann u. a. 2000, 294). Offensichtlich sind Klassen dann extrem gewaltbelastet, wenn sich in ihnen Gleichaltrigengruppen bilden konnten, die ihre eigenen Wertvorstellungen in der Klasse durchsetzen. Zwar kommt es in diesen Klassen innerhalb des Unterrichts kaum zu körperlichen Attacken, aber zu massiven psychischen Angriffen, die auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis betreffen und belasten. Neben der Gewalt kann den Ergebnissen Tillmanns zufolge Schulversagen ebenfalls eine Folge sozialer Desintegration sein.

Auch einzelne Schüler erleben die ständigen Provokationen gegenüber den Lehrern nicht als "Spaß haben", sondern als Störung; sie leiden unter der interaktiven Fehlentwicklung, die die Lehrkräfte zu einem restriktiven Erziehungsstil zwingt. Tillmann schließt daraus, daß die Schulklasse als zentraler Ort schulischer Kommunikation eine sehr hohe Bedeutung hat. "Gewaltorientierung und Gewalthandlungen haben hier unter benennbaren Bedingungen besonders gute Entwicklungschancen."⁸⁵ Daraus ergibt sich wiederum, daß durch die Lösung der Beziehungsprobleme der Schulklassen auch der für die "schlimmen Klassen" beträchtliche außerschulische Einfluß von gewaltrelevanten Gleichaltrigengruppen vermindert werden kann.

Die empirischen Erhebungen und ihre Interpretationen legen den Schluß nahe, daß Integration und Bedingungen, die den Fähigkeiten der Schüler entsprechen und ihre Entwicklung fördern, besonders wichtig für die Vermeidung von Gewalt sind. Damit ergibt sich aus der Auswertung der statistischen Erhebung dasselbe Resultat, das sich auch aus den gewaltrelevanten Erziehungsvorstellungen Tillmanns ableiten läßt. Einflüsse der Herkunftsfamilien sind vorhanden, sind aber geringer als die der Gleichaltrigengruppen oder der Desintegration in der Schulklasse. Dies bedeutet, daß die Schule mit ihren Integrations- und Interventionsmöglichkeiten die Gewaltentwicklung in Schulen steuern kann. Die Schulen sind

⁸⁵ Tillman (u. a. 2000, 195).

ein eigenständiger Sozialraum, der auf die meisten Schüler ausreichend einwirken kann.

Tillmanns Konzeption und die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind damit ausführlich dargestellt. Das darin vorfindbare Gewaltverständnis soll nun durch die Analyse und den Vergleich mit Gewaltentstehungstheorien verifiziert werden. Im folgenden werden die von Schubarth (2000) zusammengestellten Gewaltentstehungstheorien erörtert. Die bisher genannten Vorstellungen wären bewiesen, wenn auch die Gewaltentstehungstheorien zu Schlußfolgerungen Anlaß geben, die mit den bislang erreichten Ergebnissen übereinstimmen. Für ein genaueres Verständnis der gewaltrelevanten Zusammenhänge muß die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Gewalt in Schulen zunächst verlassen werden.

In Teil 3 der Arbeit konnte die zuvor entwickelte Theorie der Gewalt in Schulen präzisiert und bewiesen werden. Die Gewaltwahrscheinlichkeit hängt mit der Zugehörigkeit zu identitätsstiftenden Gemeinschaften zusammen. Es konnte auch gezeigt werden, daß Schulen in ihren Einflußmöglichkeiten relativ autonom sind und Sozialisationen der Schüler unabhängig von ihrem familiären Hintergrund erreichen können. Erziehungswissenschaftlich ist damit der Nachweis der Schulrelevanz der oben entwickelten Theorie der Gewalt in Schulen erbracht, weil sie aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur abgeleitet (vgl. Teil 2) und (in Teil 3) durch die Empirie bewiesen wurde.

Jedoch muß unterstellt werden, daß die entwickelte Theorie der Gewalt in Schulen nicht nur die gewaltrelevanten Wirkzusammenhänge in Schulen beschreibt, sondern eine umfassendere Gültigkeit haben muß. Deshalb ist der Vergleich mit den bisher in der Erziehungswissenschaft berücksichtigten nicht genuin erziehungswissenschaftlichen Gewaltentstehungstheorien notwendig. Dabei müssen vor allem die in den einzelnen Theorien mit enthaltenen bewußtseinstheoretischen Implikationen, die Bedingungen der Möglichkeiten für Erkenntnis, Emotio-

nalität und Identität, sehr genau und ausführlich erkannt und geprüft werden. Denn die neue, in dieser Arbeit entwickelte Theorie der Gewalt in Schulen kann nur dann die bisher üblichen, widersprüchlichen Theorien der Gewaltentstehung ersetzen, wenn die bewußtseinstheoretischen Implikationen der bisher üblichen Gewaltentstehungstheorien in der neuen Theorie der Gewalt in Schulen enthalten sind, und die neue Theorie im Gegensatz zu den bisherigen Vorstellungen die Implikationen widerspruchsfrei und damit schlüssiger begründen kann.

4. Gewaltentstehungstheorien

In Teil 4 der Arbeit wird die in Teil 2 ermittelte und in Teil 3 bewiesene Theorie der Gewalt in Schulen kritisiert und verifiziert. Die bisher in der Erziehungswissenschaft gebräuchlichen Theorien der Gewaltentstehung werden gemäß den oben erarbeiteten Kriterien untersucht. Insbesondere die in ihnen enthaltenen widersprüchlichen bewußtseinstheoretischen und philosophischen Implikationen müssen sehr genau ermittelt werden, weil die neue Theorie nur dann nicht nur eine weitere Theorie neben anderen ist, nur dann die bisherigen Vorstellungen ersetzen kann, wenn die Implikationen der neuen Theorie diejenigen der bisherigen mit einschließen und dabei die Widersprüche der alten Gewaltentstehungstheorien durch das neue Gesamtverständnis aufgehoben werden können.

Diese vergleichende Untersuchung ist notwendig, weil die neue Theorie der Gewalt in Schulen auf die Existenz eines gesetzmäßigen, Erziehung erst möglich machenden Wollen-Müssen der Schüler aufbaut, das aber nur dann allgemein, und damit auch an Schulen, wirksam sein kann, wenn es überall vorhanden ist und insbesondere auch in den inhaltlich meist gegensätzlichen Gewaltentstehungstheorien nachgewiesen werden kann. Deshalb werden in diesem Teil der Arbeit nach der Auseinandersetzung mit den Gewaltentstehungstheorien zusätzlich in der Erziehungswissenschaft üblicherweise nicht berück-

sichtigte Gewalttheorien geprüft und ausgewertet. Die in Teil 2 entwickelte und in Teil 3 empirisch belegte Theorie schulischer Gewalt soll in Teil 4 mit möglichst vielen unterschiedlichen Theorieansätzen überprüft werden, um sie zu kritisieren bzw. eine noch genauere Theorie der Gewalt in Schulen zu erreichen.

Der Gewaltbegriff ist in der wissenschaftlichen Literatur äußerst umstritten. Aber bei allen Interpretationen wird Gewalt als Verletzung, als Einschränkung oder Manipulation gedeutet und damit als Schädigung, als Verhinderung eines ansonsten möglichen Sein-Könnens. Der Gewaltbegriff wird demzufolge immer negativ bewertet, außer bei den Sonderformen legitimierter staatlicher Gewalt (struktureller Gewalt), die sich nur durch die Verhinderung anderer Gewalt rechtfertigen läßt (vgl. Rawls 1993; Galtung 2000).

Die Vorstellungen, was Gewalt sei, reichen von der Reduzierung des Begriffs auf körperliche Schädigung einer anderen Person, wodurch Gewalt vor allem bei männlichen Jugendlichen existent wäre⁸⁶, bis hin zur Annahme, daß zwischenmenschliche Beziehungen generell als "Macht" zu verstehen seien (Foucault) und Emanzipation nur durch eine Überwindung dieser subtilen Formen der Gewalt gelingen könne. Diese beiden Interpretationsextreme sind so nicht haltbar. Denn weder werden Menschen allein durch physische Gewalt geschädigt und zu

⁸⁶ Vertreten wird diese These zum Beispiel durch: Freitag/Hurrelmann (1993, 24f.); Dinges - (1991) in: Sieferle (1998, 178); Helsper/Wenzel (1995, 113); Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1999, 11). Auch Frech (1994, 60) kommt zu ähnlichen Resultaten. Aber die körperliche Gewalt der Mädchen nimmt mittlerweile sehr stark zu, so daß auch kriminalstatistisch eine langsame Angleichung feststellbar ist (z. B. Pfeiffer 1998, 47 u. 104). Zudem ist dieser reduzierte Gewaltbegriff sehr umstritten.

Werden andere Gewaltarten mit berücksichtigt, dann ergibt sich das Bild einer ähnlichen Gewaltbelastung der Geschlechter (Eagly und Steffen 1986; Bettencourt und Miller 1996; Böhm 1997, 64 f.; Björkqvist 1994; Olweus 1995, 65; Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München 1996; Böhnisch 1996, 121 und 190ff.; Behn 1998; Woigardt-Kobayashi 2000, 108; Henning 1995, 73ff.). Auch Tillmann stellt eine heftigere aggressive Reaktion bei Mädchen im Vergleich zu Jungen im Zusammenhang mit Leistungsversagen fest (Tillmann u. a. 2000, 247 u. 252). Offenbar gibt es geschlechtsspezifische Gewalt bzw. Gewaltformen, die bei den Geschlechtern unterschiedlich häufig vorkommen. Dies möchte auch Tillmann weiter prüfen (u. a. 2000, 7 u. 313f.).

bestimmten Handlungen und Einstellungsveränderungen veranlaßt, noch ist der Umstand, daß in jeder Interaktion Beziehungen entstehen, die gegebenenfalls auch zur Übernahme von Informationen und Haltungen führen, als Gewalthandlung einzuschätzen.

Daß die Reduzierung des Gewaltbegriffs auf physische Handlungen ungeeignet ist, weil Gewalt in Schulen ganz unterschiedliche Formen hat, kann heute als Konsens vorausgesetzt werden; die Gleichsetzung von Beziehung, Zwischenmenschlichkeit, Institution und Gesellschaft mit Gewalt ist dagegen zu umfassend, um den Gewaltbegriff inhaltlich sinnvoll noch gegen die Begriffe Beziehung, Zwischenmenschlichkeit oder Gesellschaft abgrenzen zu können. Denn Beziehungen müssen sich in jedem Fall ständig ereignen, weil ohne sie menschliches Leben nicht vorstellbar ist, nicht aber die darin mögliche und relevante Schädigung bzw. Gewalt. Es erscheint daher sinnvoll, inhaltlich differente Begriffe nicht synonym zu verwenden, sondern z. B. von Beziehungs-Gewalt, institutioneller Gewalt, sachschädigender Gewalt und körperlicher Gewalt zu sprechen, um das Notwendige und Gewünschte - z. B. die Beziehung - von der darin stattfindenden Manipulation oder Schädigung, der Gewalt, unterscheiden zu können. Auch für die erziehungswissenschaftliche Diskussion ist eine präzise Definition notwendig, damit beispielsweise Gewalt, die durch die Institution der Schule gegeben sein kann, begrifflich von der schulischen Aufsichtspflicht (strukturellen Gewalt) oder der individuellen Gewalt einzelner Schüler getrennt werden kann.

In der vorliegenden Arbeit werden nur Gewaltphänomene thematisiert, die die Schüler selbst als Gewalt erleben - auch im übertragenen Sinne als Angriff, Integritätsverletzung oder Mißachtung. Akzeptierte bzw. verinnerlichte Strukturen, die dem System der Schule inhärent sind, z. B. Konformitätszwänge, und die nicht als Einschränkung oder Verhinderung wahrgenommen werden, werden nicht als gewalthaltige Handlung betrachtet. Annahmen, die eine Differenz zwischen dem unmittelbaren, eigenen Erleben der Schüler und ihrem tatsächlichen

Wollen und psychischen Zustand unterstellen, würden die ohnehin schwierige Strukturierung des Gewaltdiskurses weiter erschweren, wenn nicht völlig unmöglich machen, weil das Verhalten und das Erleben der Schüler nicht mehr direkt als Grundlage für die Beurteilung des Gewaltgeschehens gelten könnten. Ideologische Gewaltdefinitionen, die Beteiligten spekulativ ein "falsches Bewußtsein" unterstellen, können erziehungswissenschaftlich nicht einbezogen werden. In der vorliegenden Arbeit werden lediglich empirisch verifizierbare Gesichtspunkte berücksichtigt. Es soll nur von der tatsächlich erlebten Gewalt und den Befindlichkeiten der Schüler und von den schulrelevanten Gewaltphänomenen ausgegangen werden, die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur dargestellt werden.

Selbstverständlich wird Gewalt auch von den Schulen ausgeübt und kann von Schülern erlitten werden ohne eine Möglichkeit der Verbalisierung. Diese "strukturellen" und "sprachlosen" Gewaltformen werden in der Erziehungswissenschaft und in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, nicht aber Gewalttheorien, die hinter der erlebten und diskursiven "Fassade" weitere Gewaltformen vermuten. Lediglich die "rechte Gewalt" an Schulen und die "Gender-Fragen" werden nicht behandelt, weil die diesbezügliche Diskussion sehr kontrovers geführt wird und noch zu wenig empirische Erhebungen durchgeführt wurden.⁸⁷

⁸⁷ Vgl. Fußnote 14; vgl. auch Fußnote 96, 97, 150 und 162.

Zur unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Konstitution von Gewalt vgl. Harvey in: Trottha (1997, 122ff.), zur Kulturdifferenz vgl. z. B.: Gröpel (1999, 111-116), und Köhler (1998, 86).