

4.1 Erziehungswissenschaftlich berücksichtigte Gewaltentstehungstheorien

Der Erziehungswissenschaftler Schubarth (2000, 13-62) nennt 22 Gewaltentstehungstheorien. Er unterscheidet psychologische, soziologische und kriminologische Erklärungsansätze sowie integrative Ansätze. Die jeweiligen Gewaltentstehungstheorien, die in den einzelnen Disziplinen entwickelt wurden, überschneiden sich inhaltlich. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb eine andere Gliederung vorgeschlagen, und die Gewaltentstehungstheorien werden in biologische, entwicklungspsychologische und lerntheoretische Theorien unterteilt.

Bei biologischen Gewaltentstehungstheorien werden körperliche oder genetische Bedingungen betont, und Gewalt wird als zwanghaftes Verhalten verstanden; entwicklungspsychologische Theorien fokussieren die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen und die jeweils altersbedingten Entwicklungen; in lerntheoretischen Ansätzen wird der interaktive Charakter des menschlichen Lebens herausgearbeitet, und Gewalt wird als Resultat von Lernprozessen verstanden.

Die von Schubarth angeführten Gewaltentstehungstheorien werden im folgenden als biologische, entwicklungspsychologische und lerntheoretische Theorien exemplarisch⁸⁸ analysiert und verglichen.

4.1.1 Biologische Gewaltentstehungstheorien

Nach dem biologisch begründeten Gewaltverständnis (vgl. auch Renschmidt 1992; Steinert/Wolfendorf 1993) dient Gewalt dem biologischen Überleben oder der Fortpflanzung. Gewalt ereignet sich nach dieser Vorstellung affekthaft, durch eine konkrete Bedrohung des Lebens oder der sozialen und sexuellen Chancen.

⁸⁸ Weil sich die in unterschiedlichen Disziplinen entwickelten Gewaltentstehungstheorien thematisch stark überschneiden, ist eine vollständige Auflistung nicht sinnvoll. Die jeweiligen Grundvorstellungen sollen dargestellt werden.

Die Existenz gewaltauslösender Frustrationen⁸⁹, die ihre Ursache in der "Störung zielgerichteter Handlungen" haben bzw. durch "alle aversierten, unangenehmen Vorkommnisse (Ärger, Belästigungen, Entbehrungen)" (Schubarth 2000, 16) entstehen, legt diese Vorstellung nahe.⁹⁰ Gewalt ist demnach eine Art affektiver Eigensicherung, ein Selbstschutz gegenüber unmittelbaren Irritationen, Schädigungen und Behinderungen.

Triebtheorien

Auch die Triebtheorie von Freud kann man mit biologischen Argumenten begründen. Nach Freud ist das gesamte psychische Geschehen von Triebenergien bestimmt. Zunächst nahm er die sexuelle Triebkraft (die Libido) als Hauptantrieb an. 1920 nannte er den Todestrieb als Antagonisten. Beide Triebe können sich vermischen und mittels Einflußnahmen ggf. auch sublimiert werden.⁹¹ Die Ethologie (Verhaltensforschung) geht teilweise von Triebgleichgewichtsvorstellungen aus. Danach können bestimmte Situationen "aufgestaute" Aggression und Gewalt erzeugen, die aber auch durch Ersatzhandlungen wieder abgebaut werden kann. Gewalt wird hier auf "angeborene Quellen"⁹² zurückgeführt, die fortwährend aggressive Impulse produzieren und "äußere Anlässe" allenfalls aufgreifen, aber sie wird demzufolge nicht wirklich von ihnen verursacht.

Es ist aber ebenso denkbar, daß sich die biologischen Gründe für Gewalt "inkulturieren" und in den emotionalen und kognitiven Vorstellungen der Gesellschaft und des Einzelmenschen verborgen enthalten sind. Nach dieser Annahme liegt kein Automatismus vor, der auf bestimmte Reize gewalttätige Reaktionen hervorbringt, sondern lediglich die mit der Gewalt verbundenen Intentionen, nämlich

⁸⁹ Die "Frustrationstheorie" ist eine Gewaltentstehungstheorie, die meist der Gruppe der klassischen psychologischen Erklärungsansätze zugerechnet wird.

⁹⁰ Vgl. dazu auch Dollard/Doob/ Miller/Mowrer (1973); Selg/Mees/Berg (1988); Nolting (1995).

⁹¹ Vgl. Mitscherlich u. a. (1997, 307-314); Schmidt-Hellerau (1995, 277ff.); Nick, in: Bareuther u. a. (1999, 47ff.).

⁹² Vgl. Nolting (1993); Nolting (1997, 160-161).

die Sicherstellung essentieller oder knapper Ressourcen, wären vorgegeben, so daß bei ausreichender Befriedigung der Bedürfnisse Gewalt nicht notwendig wäre.

Der Verhaltensforscher Konrad Lorenz unterstellt einen spezifischen, gegen die Artgenossen gerichteten Kampftrieb. Für ihn sind Aggression und Gewalt nicht Ergebnisse eines "emotionalen Haushaltes" mit seinen zyklischen Schwankungen, sondern sie sind durch Bedingungen verursacht, die eine Ökonomie der Aggression steuern. Gefühle der Aggression bestimmen demnach die "Revierkämpfe", die im Zusammenhang mit Futter- und Geschlechtspartnerressourcen für die jeweilige Art, die jeweiligen örtlichen und zeitlichen Gegebenheiten entstehen können. Je nach ökologisch genutzter Nische der Tierart regelt sich demnach auch das soziale Verhalten der Lebewesen über Gefühle der Anziehung und vor allem der Abgrenzung und Ablehnung, der Aggression, um jeweils Überleben, Leben und Fortpflanzung möglich zu machen.⁹³ Lorenz sieht diesbezüglich keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Tier und Mensch.⁹⁴

Gewalt als zwanghafte Handlung - "Zwangsgewalt"

Das biologisch begründete Gewaltverständnis kann zu der Annahme führen, daß Gewalt eine "Zwangsgewalt" sein muß, die von den Gewalttätern nicht unmittelbar gesteuert werden kann und allenfalls ebenfalls zwanghafte Ersatzhandlungen zuläßt. Auch die Vorstellung, daß zwar bestimmte Intentionen menschlicher Handlungen bezüglich knapper essentieller Ressourcen biologisch determiniert seien, über die mögliche Gewalt aber durch die konkrete Sozialisation und die Umsetzungschancen entschieden werde, könnte man davon ableiten.

Das biologisch begründete Gewaltverständnis würde damit sowohl behavioristi-

⁹³ Aber auch Lorenz (1978) ging von Triebenergiemodellen aus, die in kultivierten Gesellschaften durch Rituale immer wieder bewußt gemacht oder abgearbeitet werden müssen, weil auch moderne Gesellschaften ständig Gefahr laufen, von den Folgen destruktiver Triebenergien betroffen zu werden (vgl. Schubarth 2000, 15). Ernsthaftige Forschungen konnten solche Vermutungen nie bestätigen.

⁹⁴ Lorenz (1978); vgl. dazu auch Lorenz (1963); Steitz (1979); Eibl-Eibesfeldt (1990); Hippus/Saß (1990).

sche als auch kognitive Deutungsweisen gestatten. Einfache (behavioristische) Reiz-Reaktion-Schemata machen die biologisch verstandene affektive und triebgleichgewichtsbedingte Gewalt verständlich, komplexe Sozialisationsvorstellungen und kognitive Lernprozesse sind demnach die Voraussetzung für die dann jeweils noch nötige Gewalt. Während bei der affektiven und triebgleichgewichtsbedingten Gewalt die Steuerungschancen eher gering sind, sind demzufolge die Einwirkungsmöglichkeiten bei der Triebtheorie nach Lorenz deutlich größer, weil die äußeren Bedingungen die Umsetzungsmöglichkeiten der biologischen "Triebe" bestimmen. Gewalt steht in allen Fällen im Zusammenhang mit Gefühlen und Stimmungen, die im biologischen Modell als eine Art "Feinsteuerung" den Vollzug "biologischer Intentionen" sicherstellen. Der Verstand wird allenfalls begleitend mit eingeschaltet, um die biologisch vorgegebenen "Ziele" realitätsgerechter (als Sublimierung oder sozial-ökologische Anpassung) verwirklichen zu können.⁹⁵

Gewalt ist physiologisch bedingt

Die Vorstellung einer physiologischen Bedingtheit der Gewalt kann ebenfalls als biologische Theorie subsumiert werden. Denn körperlich verursachte Gewalt hat biologische Gründe, weil sie durch die körperliche Entwicklung und hormonelle Umstellungen bedingt ist, die eine veränderte, Gewalthandlungen begünstigende Wahrnehmung und Interaktion auslösen. Bei 14- bis 16jährigen Schülern läßt sich ein solcher Zusammenhang empirisch nachweisen. Gewalt kommt aber bereits bei Kleinkindern vor und tritt auch bei Erwachsenen auf. Hormonell bedingte zwangsläufige Aggression und Gewalttätigkeit bei jungen Buben sind nicht nachweisbar. Gewalt ist nicht männlich, sondern menschlich. Zwar weisen die

⁹⁵ Gewaltauslösende Gefühle wären demnach als seelisches Warnsystem verstehbar, das auf essentielle Gefährdungen biologischer Vorgaben aufmerksam machen soll, damit die betreffenden Personen die entsprechenden Gefahren abwehren. Kognitive Fähigkeiten (sofern vorhanden bzw. entwickelbar) würden - wie bei der Vermeidung des körperlichen Schmerzes - auch für biologische Bedürfnisse genutzt, um zukünftig gewaltauslösende Gefühle zu vermeiden.

empirischen Daten für männliche Schüler mehr körperliche Gewalt nach⁹⁶.

Aber die Gewalt an Schulen reduziert sich nicht auf körperliche Angriffe - nach neueren Untersuchungen nivellieren sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern.⁹⁷ Pubertierende Mädchen scheinen ebenfalls Konkurrenz untereinander zu entwickeln und sind erhöhten Belastungen einer zunehmend schwierigeren Identitätsfindung ausgesetzt, was sich auch bei ihnen gewaltförmig, etwa durch Mißachtung oder die Schädigung von zwischenmenschlichen Beziehungen, auswirken kann. Auch sind keineswegs alle pubertierenden männlichen Schüler körperlich gewalttätig. Körperliche Gewalttätigkeit hängt offensichtlich von vielen Faktoren ab.

Zwar sind in einer emotional erregten Verfassung, die sich bei einer aggressiven Stimmung und bei Kampfhandlungen normalerweise einstellt, bei Mensch und

⁹⁶ Die körperliche Gewalt der Mädchen nimmt derzeit deutlich zu (vgl. Pfeiffer u. a. 1998, 47: z. B. war von 1984 bis 1997 die Steigerung um 18% höher als bei Jungen; vgl. auch Böhm 1997, 64).

⁹⁷ Vgl. z. B. Jugendbericht des Bundesministeriums, 6. (1984, 23); Björkqvist/Lagerspetz/Kaukianen (1992); Metz/Göckel/Müller (1985, 41ff.) in: Böhnisch/Münchmeier (1992, 63 u. 254); vgl. auch diesbezüglich zur Lebensplanung der Mädchen: Seidenspinner/Burger (1982, 13) in: Böhnisch/Münchmeier (1992, 62); zur präferierten Gewalt: Olweus (1993); Stiller (1991, 30) in: Pilz (1994, 10); Kreuzinger (u. a. 1995, 239ff.); Crick (1996); Olweus (1995, 65); Wanzeck-Siefert (1995, 112); Forschungsgruppe Schulevaluation (1998, 111); Woigardt-Kobayashi (2000, 108 ff.); Henning (1995, 73ff.).

Popp und Stenke stellten fest, daß Gewalt bei Mädchen oft nach innen gerichtet ist und indirekte Formen der äußeren Gewalt bevorzugt werden (Popp 1997 in: Schäfer 1999, 112; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998). Auch Akgün kommt zu diesem Ergebnis (Hurrelmann/Palantien/Wilken 1995, 120). Rommelspacher weist nach, daß Ausländerfeindlichkeit bei Jungen und Mädchen gleich ist (Rommelspacher, 1989 in: Merten Hg. 1993, 205).

Woigardt-Kobayashi betont, daß Mädchen Jungen zu Gewaltakten veranlassen und Gewalt stellvertretend ausüben lassen (Woigardt-Kobayashi 2000, 111). Allein die Wahl eines nach außen gewalttätigen Partners ist eine Gewaltbeteiligung. Auch Akgün sieht die Mädchen als Bräute der Gewalttäter (in: Hurrelmann/Palantien/Wilken 1995, 120). Auch bezüglich rechts-extremistischer Bewegungen (vgl. z. B. Möller 1991 in: Merten Hg. 1993, 211; Henning 1995, 73f.), der Mafia oder Bürgerkriegsbewegungen (IRA, PLO, ETA) ist die faktisch führende, einflußreiche Rolle von Frauen immer wieder dargestellt worden (vgl. dazu auch z. B. Mc Donald 1992 in: Pilz 1994, 103; Siefert 1998, 172 u. 177ff.).

Eine Systematisierung der einzelnen Forschungsergebnisse und Theorien steht noch aus. Auch Tillmann hält die bisherigen Forschungen zur Mädchengewalt für unzureichend (Tillmann u. a. 2000, 7 u. 313ff.).

Tier erhöhte geschlechtsspezifische Hormonwerte⁹⁸ nachweisbar. Jedoch ist auch die Deutung dieses Sachverhalts strittig. Zwar wurden bei großer emotionaler Erregung und Kampfhandlungen hohe Hormonwerte gemessen, aber ein angestiegener Hormonspiegel allein bewirkt keine Aggression. Nach Angaben von Medizinern wirken männliche Hormone in hohen Dosen schmerzmindernd, was bei physischen Auseinandersetzungen vorteilhaft sein kann.⁹⁹ Hormone haben eine Schutzfunktion - wie z. B. Adrenalin zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit -, die die jeweils notwendige "Leistungsfähigkeit" gewährleisten; sie wirken sich aber nicht unmittelbar gewalterzeugend aus - von pathologischen Fällen abgesehen, die psychiatrisch von nicht-pathologischen Verhaltensweisen klar zu unterscheiden sind und erziehungswissenschaftlich nicht thematisiert werden können, weil sie außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Kompetenz liegen.

Sonderfälle meist männlicher physischer Gewalt sind bei Hooligans, Rockergruppen, Linksautonomen und Neonazis zu beobachten. Gewiß spielt bei diesen Gruppen eine rauschähnliche Lust an der Gewalt eine große Rolle (vgl. Buford 1992 und Zuckermann 1994). Aber sie ist nicht wirklich rein männlich, weil diese Jungen zumindest psychologisch von Mädchen unterstützt werden, oft sogar von der weiblichen Unterstützung abhängen.¹⁰⁰

Insofern stellen diese Gruppen sicherlich ein besonderes Phänomen dar, das aber nicht vorschnell auf bestimmte Verstehensweisen reduziert werden sollte. Die Zusammenhänge der Gewaltentstehung sind auch bei ihnen sehr komplex und lassen sich nicht auf einfache biologische bzw. physiologische Ursachen zu-

⁹⁸ Androgene, Progesteron und - bei Frauen - Östrogen werden u. a. von der Medizin als wichtige Hormone für die Ausbildung der Nervensysteme und des Verhaltens genannt (vgl. Hormone in: Brockhaus 1997).

⁹⁹ Ebenda.

¹⁰⁰ Vgl. dazu Hilke Ottmanns (1990, 42f.); Möller (1991); Mc Donald (1992); Stanzel in: Grundwasser e. V. (1992, 14); Schäfer/Frey (1999, 101); Sturzbecher (1997, 176ff.); Böhm (1996, 192); zu Skinheads: Birsl (1992, 12); speziell zu den neuen Ländern: Henning (1995, 73ff.); Vergleich zu Japan: Woigardt-Kobayashi (2000, 110).

rückführen.

Die rein biologischen Vorstellungen, die unterstellen, daß Gewalt ein zwangsläufiges menschliches Verhalten ist, sind demzufolge nicht haltbar. Zwar konnte mit Lorenz gezeigt werden, daß Gewalt mit Daseinsbewältigung zu tun hat und Abgrenzungen zwischen unterschiedlichen Bezugsgruppen notwendig sind, aber daraus ergibt sich nicht zwangsläufig die Entstehung von Gewalt, sondern ebenso die Chance, bedürfnisgerechte Lebensräume zu gestalten, die gewalttätige Abwehr möglichst überflüssig machen. Schulen müssen sich demzufolge an den Bedürfnissen der Schüler orientieren.¹⁰¹

4.1.2 Entwicklungspsychologische Gewaltentstehungstheorien

Alle Schüler sind entwicklungsbedürftige junge Menschen. Deshalb sind entwicklungspsychologische Gewaltentstehungstheorien für die Gewaltminderung an Schulen wichtig. Die Auffassung, daß Gewalt entwicklungsbedingt begünstigt wird, ist in gewisser Weise zwar immer noch biologisch, weil sie physiologische Entwicklungen als Voraussetzung annehmen muß. Aber physisch werden nur die Vorbedingungen bestimmt, die maßgebliche Entwicklung wäre aber bei entwicklungspsychologischen Gewaltentstehungstheorien nicht mehr körperlicher, sondern psychischer bzw. kognitiver Art.¹⁰²

Stufen kognitiver Entwicklung

Kinder durchlaufen Stufen der kognitiven Entwicklung, die sich wesentlich auf

¹⁰¹ Vgl. dazu die Ausführungen zu Tillmanns Erziehungsvorstellungen im Teil 3.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰² Dieser Ansatz würde beispielsweise die "männliche Gewalt" nicht mehr als hormonell gesteuert, sondern als eine Lebensbewältigungsstrategie interpretieren, die aus der Komplexität biologisch entstehender Bedürfnisse (Geschlechtsreife), den sozialen Gegebenheiten und individuellen Kompetenzen ihre Ursache hat.

ihre kognitive Wahrnehmungsfähigkeit und damit auch auf die Beurteilung von für das Verhalten wichtigen Situationen auswirken. Unterstellt man, daß die Wahrnehmung darüber entscheidet, ob ein Erlebnis als Frustrationsgrund, Ärger oder als Gewalt verstanden wird, dann sind die kognitiven Fähigkeiten, mit denen sich die Entwicklungspsychologie beschäftigt, unmittelbar gewaltrelevant. Nur die Wahrnehmung kann über Gewaltgründe und Gewaltadressaten entscheiden, ganz gleich, ob die Gewaltgründe durch Triebgleichgewichte determiniert sind oder sich im Einzelfall aus vorbestimmten Grundintentionen ergeben. Im Regelfall tragen Gesellschaften dem Umstand der kindlichen Entwicklungsbedürftigkeit Rechnung und schützen die Kinder vor Situationen, denen sie kognitiv, psychisch und sozial nicht gewachsen sind. Auch die starke emotionale Bindung der Kleinkinder und jüngeren Schüler an Eltern und Lehrer und die relative Distanz, die pubertierende Schüler zu ihrer Familie aufbauen, sind entwicklungspsychologisch bedingt. Es liegt nahe, die besondere Gewalthäufigkeit in der Pubertät mit entwicklungspsychologischen Ursachen in Verbindung zu bringen. Aber daraus ergibt sich ebenfalls keine zwangsläufige Gewaltnotwendigkeit der Pubertierenden, sondern es sind lediglich besondere Bedingungen der betreffenden Altersgruppe vorhanden, die unter Umständen Gewalt begünstigen. Die Entwicklung der Schüler wirkt sich durch veränderte Bedürfnisse und veränderte kognitive Verarbeitungsfähigkeiten der erlebten Situationen und Gefühle aus.

Bisher hat kein Erziehungswissenschaftler die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Schülern mit der schulrelevanten Gewalt unmittelbar in Verbindung gebracht. Jedoch werden die pädagogischen Konsequenzen aus der Entwicklungsbedürftigkeit der Schüler, vor allem eine ausreichende Aufsicht und eine jeweils den kognitiven Grenzen angemessene Sprache gegenüber den Schülern, von vielen Erziehungswissenschaftlern betont. Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern müssen das entwicklungsbedingt mögliche kognitive Verständnis der Schüler berücksichtigen. Prinzipienethische, rein formale Begründungen reichen bei jüngeren Schülern nicht aus; erst normative Vorgaben des

Lehrers und der Schule geben diesen Schülern Orientierung.¹⁰³

Gewalt als Form der männlichen Lebensbewältigung

Die Vorstellung, Gewalt sei als Form der männlichen Lebensbewältigung zu verstehen, ist entwicklungspsychologisch begründbar. Aus der Spannung zwischen körperlichen Entwicklungen (Geschlechtsreife) und den daraus entstehenden Bedürfnissen, den jeweiligen sozialen Kompetenzen des Betroffenen und sozialen Rahmenbedingungen sind Gewaltursachen vorstellbar. Körperliche Gewalt pubertierender Jungen ist demnach durch besondere Belastungen verursacht, die durch sich verändernde oder schwindende männliche Rollenbilder verstärkt werden können (vgl. Möller 1995, 52). Körperliche Gewalt junger Männer ist danach Ausdruck überkommener Rollen bzw. Ausdruck schwindender männlicher Rollensicherheit. Gewalt jugendlicher Männer wäre als "emotionaler Regress" in traditionelles, gewaltbetontes männliches Verhalten verständlich, so daß die Veränderung des gesellschaftlichen Männerbildes zunächst nicht zu weniger, sondern zu mehr körperlicher Gewalt führt (ebd.).

Auch der Ansatz von Möller kann nur einen kleinen Teil der männlichen Gewalt erklären. Eine Zunahme der "männlichen Gewalt", die im Sinne eines "emotionalen Regresses" gedeutet werden kann, wurde empirisch nicht nachgewiesen. Ein emotionaler Regress und die Übernahme gewalthaltiger Männlichkeitsvorstellungen wären auch nur eine von vielen möglichen Reaktionen auf die Veränderung der gesellschaftlichen Rollenerwartungen und der laut Möller vorhandenen Infragestellung von Männlichkeit. Erziehungswissenschaftlich wurden keine speziellen Untersuchungen zum veränderten Rollenverständnis männlicher Schüler durchgeführt und mit der Gewalt in Schulen in Verbindung gebracht.

Lediglich die Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigengruppe wurde immer wieder als gegebenenfalls gewaltrelevant bezeichnet, und es wurde nachgewiesen, daß die rein männlichen Gleichaltrigengruppen stärker zu körperlicher Gewalt nei-

¹⁰³ Vgl. Jürgens (2000).

gen. Aber die Mitglieder von Gleichaltrigengruppen sind durch die Interaktion in der jeweiligen Gruppe beeinflusst und weit weniger von individuellen "emotionalen Regressen" (psychischen "Rückfällen") oder komplexen "Gegenkulturen", die bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen, etwa ein verändertes Männerverständnis, nicht mittragen. Auch kann Aggressivität bei Jungen eine Reaktion auf aktuelle schulische Rollenzuweisung und Etikettierungen sein.¹⁰⁴ Deswegen sollten männerfeindliche Mißachtungen von Jungen in Schulen (durch Mädchen bzw. als Selbstverachtung oder durch die Institution der Schule) nicht unbedingt als Ausdruck dramatisch schwindender männlicher Identität verstanden werden, sondern lediglich als unbegründbare Integritätsverletzungen, als Gewalt gegen Jungen, die durch die Schule unterbunden werden muß.

Für die Schulen hat deshalb Möllers Ansatz kaum eine Bedeutung. Schüler sind in einer beständigen Entwicklung und entsprechend von eigenen Erfahrungen und konkreten Beziehungen geprägt, an denen sie partizipieren. In Anbetracht des Alters der Schüler ist es unwahrscheinlich, daß bei ihnen subtile "innere Vergleiche" mit "alten Rollen" und "neuen Erwartungen" und "Rückfälle" in vermeintlich "überkommene (männlich-gewalttätige) Verhaltensweisen" vorliegen.

Gewalt als Folge eines frühkindlichen bedrohten Selbst

Die Konzeption, die Gewalt als die Folge eines bedrohten Selbst sieht, steht in der psychoanalytischen Tradition. Diese Theorie wird in der vorliegenden Arbeit, weil sie von Entwicklungsschwierigkeiten ausgeht, den entwicklungspsychologischen Ansätzen zugeordnet. Gewalt wird bei diesem Erklärungsansatz als eine komplizierte Störung der gesamten Persönlichkeit aufgefaßt, die auf schwere Traumata, insbesondere in der Kindheit, zurückgeht. Aggressivität und Gewalt sind demnach Versuche, Zuwendung und Bestätigung zu erhalten und eigene

¹⁰⁴ U. a. Tillmann (u. a. 2000, 261ff., 269ff., 272f.) hatte Auswertungen empirischer Erhebungen vorgelegt, die eine solche Annahme stützen.

Gefühle der Angst zu kompensieren.¹⁰⁵

Diese Vorstellung scheint zunächst plausibel, ist aber auch problematisch. Denn durch die Gewalthandlungen können die Gefühle des Gewalttäters (Angst) allenfalls kurzfristig verändert werden; insgesamt nimmt seine Belastung unter normalen Umständen, die eine Intervention gegen seine Gewalt erwarten lassen, eher zu. Die Handlungen des Gewalttäters müssen demzufolge unter normalen schulischen Verhältnissen, die den Erfolg von Gewalttaten ausschließen sollten, mißlingen.

Deshalb liegt es näher, Gewalthandlungen als "falsches Lernen" zu interpretieren. Gemäß psychoanalytischer Theorieansätze ist "richtiges Lernen", das gewaltvermeidend zu einer erfolgreichen Interaktion führt, beim Gewalttäter deshalb nicht möglich, weil er durch frühkindliche (und auch kindliche) Traumata dazu nicht mehr fähig ist. Entwicklungsentscheidend sind nach dieser Auffassung die ersten Lebensjahre. Nach dieser Theorie ist Gewalt durch ein frühkindliches Trauma verursacht. Die frühen Traumata würden Gewalt perpetuieren, weil sich durch das frühkindliche, durch die Gewalt erzeugte falsche Lernen kein Verhalten einstellen könne, das allseits befriedigend wäre, wodurch es immer wieder zu neuen Provokationen und Gewalt käme.

Aber auch der Grad der Prägung von Kleinkindern ist umstritten. Abgesehen von unmittelbarer Verwahrlosung (Hunger, Kälte, körperliche Schädigungen, keine Zuwendung) verstehen Kleinkinder und auch kleinere Kinder die sozial prekäre Situation bzw. die psychische Destabilität ihrer Umgebung gar nicht und können demzufolge - bei liebenden Eltern - auch gar nicht darunter leiden. Die sozialen Verhältnisse sind ohnehin nur "Konstruktionen", die die Erwachsenen unterein-

¹⁰⁵ Der klassische psychologische Gewalterklärungsansatz begreift Gewalt als Folge eines bedrohten Selbst und das kindliche Selbstbild als die Folge einer "erinnerten psychischen Realität", die sich wesentlich aus den frühkindlichen Erfahrungen im Elternhaus konstruiert (vgl. Schubarth 2000, 22ff.).

"Macht das Kind die Erfahrung, geliebt zu werden, entstehen innere Bilder eines geliebten Selbst und einer liebenden äußeren Person. Negative Erfahrungen wie Kränkungen führen zu negativen inneren Bildern. Selbsthaß ist somit nicht Ausdruck eines Todestriebes (wie von Freud vermutet), sondern die Folge von Ablehnung, die das Individuum erlebte. (Heinemann 1996, 27f., zitiert aus: Schubarth 2000, 23)"

ander vereinbart oder suggeriert haben; sie betreffen die eher "archaischen Erlebnisweisen" von Kindern zunächst nicht. Es muß demnach eine nachhaltige, dauerhafte und aktive Ablehnung der Kinder vorgelegen haben, damit eine Schädigung überhaupt auftreten kann. Soziologen und Psychologen weisen immer wieder darauf hin, daß auch aus äußerst schwierigen Familien stabile und verantwortungsbewußte Kinder hervorgehen - sofern eine emotionale Beziehung zu den Eltern möglich ist, sind Babys und Kleinkinder gegenüber "unbrauchbaren" Einflüssen in gewisser Weise immun.¹⁰⁶

Zudem übernehmen auch Kleinkinder und sogar Babys eine aktive, gestaltende Rolle beim Beziehungsaufbau zu ihrer Umgebung. Sie suchen soziale und emotionale Nischen innerhalb ihrer jeweiligen Familie und entwickeln Verhaltensstrategien, die sie die sozialen und tageszeitlichen Gegebenheiten günstig nutzen lassen. Deswegen ist die Möglichkeit einer frühen nachhaltigen Schädigung zwar vorstellbar, aber wiederum eher als falsches Lernen und nicht unbedingt als psychologisches Trauma, das abgeschlossen vorliegt. Denn die Interaktion und der Beziehungsaufbau werden mit der Kleinkindphase keineswegs beendet. Es besteht deshalb kein Grund zu der Annahme, daß Kinder lediglich frühe kindliche Erfahrungen ernst nehmen und die anschließenden Erlebnisse unberücksichtigt lassen. Nachgewiesen ist, daß sich die kognitive Verarbeitungsfähigkeit der Kinder erst nach und nach entwickelt. Warum sollten Kinder und Schüler ihre wachsenden Kompetenzen nicht einsetzen, um befriedigende Interaktionen zu erreichen? Andauerndes gewalttätiges Verhalten auch bei einem günstigen sozialen Umfeld dürfte deshalb in fehlender Intelligenz seine Ursache haben, weil

¹⁰⁶ Beispielsweise belegt eine Langzeitstudie der Insel Kanuai (Inselgruppe Hawaii), die seit 1954 ununterbrochen durchgeführt wird, daß selbst aus Familien mit einem besonderen Risikostatus - erhebliche perinatale Komplikationen, deutliche Entwicklungsverzögerungen, ausgesprochene Armutsverhältnisse, Familiensituationen, die durch eine Trennung der Eltern oder durch permanente Konflikte belastet waren - auch bei erheblichen psychischen Belastungen für die Kinder ein Drittel der Nachkommen keinerlei Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Auch als Erwachsene sind diese Kinder leistungsfähig und emotional stabil; ihre eigenen Kinder erziehen sie liebevoll. Sie waren gegenüber den äußeren Einflüssen, die in ihrer frühen Kindheit über viele Jahre gegeben waren, offensichtlich immun (Vgl. Jahrbuch für Psychologische Pädagogik 10 1999, 25f.).

eine kognitive Entwicklungsunfähigkeit zu vermuten ist.¹⁰⁷

Es ist aber ein großer Unterschied, ob jemand aufgrund eines psychischen Komplexes bestimmte Haltungen nicht überwinden kann oder aufgrund mangelnder Intelligenz die entwicklungspsychologisch normalerweise jeweils möglichen Leistungen und die damit verbundenen kognitiven Fähigkeiten nicht entwickelt. Schließlich muß - wie oben bereits dargestellt - grundsätzlich gefragt werden, wie es dazu kommen kann, daß Lernprozesse stattfinden und Selbstbilder im Kleinkindalter entstehen, die anschließenden Erfahrungen und kognitiven Veränderungen aber, die Wahrnehmung in einer viel größeren Komplexität eröffnen, keine Relevanz mehr haben sollen.

Das gewalttätige Verhalten eines Schülers ist eine hochkomplexe Interaktion in der Gegenwart, die die sensible Wahrnehmung aktueller Gegebenheiten voraussetzt. Auch psychologische und psychotherapeutische Maßnahmen finden jeweils in der Gegenwart statt, was beweist, daß auch bei einem durch psychische Traumata vorgeschädigten Gewalttäter Lernvorgänge und Interaktionen zu jedem Zeitpunkt möglich waren und sind. Die Psyche bleibt dynamisch, und die Lebenswelt von Kindern und Schülern ist normalerweise sehr komplex und vielfältig. Nur bei einer fortdauernden, allgemeinen und wirklich "böartigen" Schädigungsabsicht gegenüber bestimmten Personen wäre deshalb das Modell einer "Gewalttätigkeit aufgrund eines bedrohten Selbst" schlüssig. Aber solche durchgängig negativen und traumatischen Erfahrungen sind unter normalen Umständen schwer vorstellbar; allein die Schule kann eine positive Gegenwart für geschädigte Kinder bedeuten und damit traumatische Erfahrungen der bisherigen Sozialisation entschärfen.

So scheinen die psychoanalytischen Ansätze, hier am Beispiel der Gewaltentstehungstheorie dargestellt, die Gewalt als Folge eines bedrohten Selbst versteht, nicht besonders plausibel. Die Vorstellung einer psychischen "Abkapselung" ist schwer nachvollziehbar, weil - abgesehen vom Fall systematischer Ver-

¹⁰⁷ Zu dieser Auffassung gelangt z. B. Jürgens (2000).

wahrlosung - die kognitiven und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für eine Traumatisierung bei Kleinkindern nicht gegeben sind. Zudem erfolgt soziales Lernen andauernd und ist keineswegs auf jene Monate und Jahre begrenzt, in denen Kinder ihre kognitiven Fähigkeiten erst herausbilden.

Die Fähigkeit, zwischen verschiedenen sozialen Situationen zu differenzieren, der Aufbau unterschiedlicher Beziehungen und die Übernahme verschiedener Rollen und Verhaltensregeln in ganz andersartigen Gruppen gehören zu den kindlichen Fähigkeiten, die immer wieder beschrieben wurden (z. B. Jürgens 2000). Deshalb sind die beim psychologischen Ansatz des bedrohten Selbst thematisierten Phänomene wahrscheinlich besser als falsches Lernen, als entwicklungspsychologischer Nachholbedarf oder - in Einzelfällen - als Folge mangelnder Intelligenz zu bezeichnen. Denn der Fortbestand einer ungünstigen Vorprägung ist nur dann nachweisbar, wenn auch in der Schulklasse fortwährend neue Gewalt auf den betreffenden Schüler ausgeübt wird, indem ihm z. B. unangemessene Etikettierungen zugewiesen werden, andauernde Ablehnungen und Mißachtungen erfolgen.

Dann wären aber die Gewaltprobleme nicht gemäß der Theorie des frühkindlichen bedrohten Selbst aufzulösen, sondern die soziologischen Ursachen der Gewalt müssen aufgezeigt werden. Denn die im Klassenzimmer vorhandene Gewalt, die ein aus Vorerfahrungen resultierendes ungünstiges Selbstbild (der eigenen sozialen Integrationsfähigkeit) bestärkt, ereignet sich nicht mehr in der frühen Kindheit, sondern in der Gegenwart, in der sozialen Wirklichkeit, die sich eigenständig konstituiert und konstruiert. Gewalt ist danach die Folge der sozialen Interaktion. Weil auch andere psychologische Erklärungsansätze - sowohl die sogenannten klassischen als auch die neueren - keine ausschließlich psychologischen Gründe für die Entstehung von Gewalt annehmen, sind weitere rein psychologische Argumentationen für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht hilfreich. Rein psychologische Gewalterklärungen können die Theorie der Gewalt in Schulen nicht begründen. Die Gewalt als Folge von Lernprozessen oder einer zielgerichteten Motivation muß zumindest teilweise

auch soziologisch erklärbar sein.

Individuum und Gemeinschaft

Durch die kindlichen Entwicklungsschritte werden die individuellen Bedürfnisse und die kognitive Kompetenz des Schülers beeinflusst.¹⁰⁸ Schülerbedürfnisse, deren Umsetzung von den Schülern eingefordert wird, sind entwicklungsbedingt. Dementsprechend müssen psychologische und soziologische Gewaltentstehungsvorstellungen mit entwicklungspsychologischen Ansätzen präzisiert werden können. Denn Bedürfnisse sind Ausdruck menschlicher Intentionen, deren lebensweltliche Umsetzung sich innerhalb entwicklungspsychologischer Stufen, einer jeweils konkreten Biographie und der entsprechenden Sozialisation entwickelt. Die zwischenmenschlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Bedürfnisse entstanden und erfüllt werden, sind soziologischer Natur, die kognitiven Möglichkeiten entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Natur¹⁰⁹. Die Eigenwahrnehmung dieser Vorgänge ist psychologisch erklärbar. So hängen die soziologischen Ansätze und psychologischen Verstehensweisen eng mit Entwicklungspsychologie und Lerntheorie zusammen. Deshalb werden in der vorliegenden Arbeit die soziologischen und psychologischen Gewaltentstehungstheorien entwicklungspsychologisch und lerntheoretisch interpretiert. Auch wenn soziale Zusammenhänge für die Gewalt ausschlaggebend sind, müssen die jeweiligen Vorkommnisse individuell und persönlich wahrgenommen bzw. verarbeitet werden. Eine unmittelbare vollständige Verinnerlichung äußerer sozialer Verhältnisse findet nicht statt, weil Sozialräume konstruiert werden müs-

¹⁰⁸ Vgl. dazu Hicks (1981).

¹⁰⁹ Entwicklungspsychologisch sind zwar die "Rahmenbedingungen" definiert, Schüler können sich nur innerhalb ihrer jeweiligen kognitiven Möglichkeiten und menschlichen Grundintentionen entwickeln, aber innerhalb dieser Bedingungen müssen konkrete individuelle Lernprozesse erfolgen, die die Interaktion erst möglich machen. Weil auch das Einüben der (entwicklungspsychologisch begrenzten) kognitiven Fähigkeiten und die Lernprozesse innerhalb sozialer Gemeinschaften und Bezüge erfolgen, sind diese Vorgänge von soziologischen Zusammenhängen nicht ganz zu trennen.

sen und deshalb immer Möglichkeiten des differenten Verstehens und Lernens bleiben.

Die Differenz zwischen Subjekt und Gesellschaft bleibt auch innerhalb von Kleingruppen (etwa an der Schule) real und kann nie völlig aufgehoben werden. Denn die jeweilige Gruppe oder die Gesellschaft kann nur als Fiktion der einzelnen Gruppenteilnehmer gedacht werden, ist außerhalb der individuellen Vorstellungen gar nicht vorhanden bzw. lediglich in Institutionen und Strukturen materialisiert. Zudem werden soziale Lernprozesse meist interaktiv und kommunikativ beeinflusst: sie können nicht einseitig durch die Gesellschaft oder die jeweilige Gruppe der sozialen Zugehörigkeit bestimmt werden. Zwar können auch die jeweils bestehenden Diskurse mit ihrer jeweils üblichen Art des Redens und Argumentierens¹¹⁰ als "materialisierter", empirisch darstellbarer Teil einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft verstanden werden, aber auch "übliche Diskurse" können allein, zumindest in freien Gesellschaften, keine Determination des Denkens und der Einstellungen erreichen, weil sich die Mitglieder der Gesellschaft bzw. Sozialgruppe auch die Diskursinhalte ihrer Gruppe individuell aneignen müssen und dabei subjektive Auslegungen und Veränderungen unvermeidlich sind.

Auch gegebenenfalls gewaltfördernde Einflüsse müssen deshalb als soziale Lernprozesse aufgefaßt werden, die aus der individuellen und subjektiven Interaktion, Verarbeitung und Erfahrung mit der Gruppe möglich sind, nicht aber unmittelbar durch die lediglich individuell fiktiv vorgestellte Gruppe ausgelöst werden können.

Demzufolge muß bei jedem soziologischen Ansatz auch Psychologisches mit berücksichtigt werden. Umgekehrt wird eine rein individuelle psychische Interpretation, die unterstellt, daß die Betroffenen in einer Art "Verkapselung" außerhalb jedes Sozialraumes bzw. jeder persönlichen Erreichbarkeit agieren, durch die Therapiepraxis widerlegt. Denn in der Psychotherapie wird jeweils in der Ge-

¹¹⁰ Auch Begriffe wie das "kollektive Gedächtnis", gegebenenfalls auch "gemeinsame Werte" sind darunter zu verstehen, weil sie implizit zum Diskurs mit dazu gehören und Voraussetzung für ihn sind.

genwart agiert, was beweist, daß der Betroffene unter bestimmten Umständen durchaus zu klärenden Aufarbeitungen fähig ist und offenkundig durch den Therapeuten soziale und kommunikative Lernprozesse ausgelöst werden können. Damit relativiert sich auch der Erklärungsanspruch des psychologischen Ansatzes, weil unterstellt werden muß, daß die bei der therapeutischen "Heilung" erzielten Lerneffekte unter günstigen Umständen auch außerhalb der Therapie eingetreten wären. Denn entweder gibt es keinen sozialen kommunikativen Zugang zur betroffenen Person, dann wäre auch eine Psychotherapie zwangsläufig erfolglos, oder er ist grundsätzlich möglich, dann kann er nicht auf die kommunikative Praxis der jeweils gängigen oder angewandten Therapieform begrenzt sein.

Gewalt begünstigende Einstellungen können von anderen nicht übernommen werden, ohne daß das jeweilige Individuum sie sich eigenständig "aneignet", d. h. ein eigenständiger Lernprozeß stattfindet; ebensowenig sind psychologische "Verkapselungen" möglich, die sich in der sozialen Interaktion auswirken, weil soziale Interaktionen von den beteiligten Personen nur aktiv ausgestaltet werden können und deshalb durch die Erfahrung bedingte psychologische "Vorprägungen" nur indirekt auf die Handlungen Einfluß haben können. In jedem Fall sind Einstellungen und Handlungen nur als Lernprozeß vorstellbar, innerhalb dessen ein jeweils persönliches Potentielles in einer konkret vorgefundenen und vom Individuum mit ausgestalteten Lebenswelt entwickelt wird. Deshalb ist weder der psychologische Ansatz noch der soziologische für sich allein schlüssig denkbar. Auch Schubarth verweist immer wieder auf die jeweils andere Konzeption, um soziologische oder psychologische Vorstellungen zu verdeutlichen. Viele soziologische und psychologische Gewaltentstehungstheorien sind "Mischformen".

Jedoch werden Theorien, die in "Reinform" nicht gedacht werden können und sich gegenseitig widersprechen, durch ihre "Vermischung" nicht stringenter. Psychologische und soziologische Gewaltentstehungstheorien sind sinnvoller als Lernprozesse von Individuen darstellbar, die ihre aus menschlichen Grundinten-

tionen sich entwickelnden Bedürfnisse innerhalb entwicklungspsychologischer Stufen, kognitiver Fähigkeiten und erlernter sozialer Kompetenz konstruieren. Die Konzentration auf soziale Gegebenheiten (soziologischer Ansatz) oder psychische Blockade (psychologischer Ansatz) einzelner Schüler verstellt den Blick auf den Gesamtzusammenhang, der als erlernter Umsetzungsprozeß sich aus menschlichen Intentionen entwickelnder Bedürfnisse interpretiert werden kann. Die im folgenden beschriebenen psychologischen und soziologischen Gewaltentstehungstheorien werden deshalb insbesondere nach ihren entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Implikationen befragt. Die Wirkzusammenhänge bei Gewaltphänomenen können besser als individuelle, psychische bzw. psychologische Verarbeitungsleistungen und damit als entwicklungsbedingt mögliche Lernprozesse verstanden werden.

4.1.3 Lerntheoretische Gewaltentstehungsvorstellungen

Die soziologischen Gewaltentstehungstheorien gehen von verschiedenen lerntheoretischen Annahmen aus, die zunächst genauer erläutert werden müssen, weil sie für die Argumentation der vorliegenden Arbeit wichtig sind. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß lerntheoretische Vorstellungen für das Verständnis der gewaltrelevanten Zusammenhänge essentiell sind.

Aber die in ihnen enthaltene Annahme, nach der Verhalten in tautologischer Weise "zirkulär" lediglich durch das Verhalten anderer zu erklären ist ("Soziologismus"), muß in der vorliegenden Arbeit genauer evaluiert werden. Am Beispiel der Theorie, die schulische Gewalt als Folge der Verweigerung schulischer Anerkennung interpretiert, und kriminalsoziologischer und integrativer Gewalterklärungsansätze werden deshalb im folgenden die sich daraus ergebenden Konsequenzen verdeutlicht. Dazu sind zunächst Vorüberlegungen notwendig.

Soziologische Ansätze unterstellen, daß die Voraussetzungen für Erfahrungen und die Verarbeitung von Erfahrungen durch Erfahrungen, d. h. durch soziale Interaktionen bzw. durch Lernen, geschaffen werden. Unklar bleibt aber, wie dies möglich sein soll, weil jede Wahrnehmung, jede Verständigung und Interaktion an Voraussetzungen geknüpft sind, die vom Wahrnehmenden, dem Subjekt, und nicht vom Wahrzunehmenden, dem Objekt, abhängen. Denn die Sinneswahrnehmungen können auf einer "leeren, unstrukturierten Tafel" keine verwendbaren Spuren hinterlassen. Ein Lichtstrahl, der einen Reiz auf der Netzhaut des Auges erzeugt und als Impuls an das Gehirn weitergeleitet wird, kann dort unmittelbar keine bewußte Wahrnehmung der Außenwelt bewirken. Die Sinneswahrnehmung entscheidet nicht über Sinn und Bedeutung des Wahrgenommenen.

Diese Tatsache kann anhand von Computer-Metaphern leicht verdeutlicht werden. Die Daten externer Sensoren oder Informationen sind bei Computern für sich genommen zunächst nichts wert, weil sie erst und nur durch Programme, durch die diese Daten strukturiert werden, und durch eine "hard-ware", die eine Voraussetzung für das Funktionieren der Programme ist, überhaupt zu Informationen aufbereitet werden können, die dann gegebenenfalls ein die Ergebnisse prüfender Mensch begreifen kann.

Um das Problem der notwendigen Vorbedingungen für Wahrnehmung, Erfahrung und Verarbeitung zu verdeutlichen, können auch Ergebnisse der Entwicklungspsychologie genannt werden. Nach Steve Pinker (1996) kann ein Kleinkind eine Sprache nicht erlernen, wenn es nicht die Existenz einer Sprache "programmatisch" von vornherein unterstellen würde. Lernen und Interagieren zwischen Menschen setzen Vorannahmen und Strukturen voraus, die nicht aus den Wah-

nehmungen selbst stammen können, sondern die als "Voraussetzungen für Bewußtsein" vorhanden sein müssen.¹¹¹ Verhalten, äußere Handlungen und Sprechakte können demzufolge nur dann von Mitmenschen verstanden bzw. als sinnvoll erlebt werden, wenn sie mit den Strukturen, die sich aus den Bedingungen für menschliches Bewußtsein ergeben, übereinstimmen. Dies bedeutet auch, daß mit den Bewußtseinsvoraussetzungen auch der "Sinn des menschlichen Lebens" gegeben sein muß. Denn wenn die Verarbeitungsvoraussetzungen vorstrukturiert sein müssen, dann muß auch die Lebensgestaltung insgesamt von Intentionen und Tendenzen beeinflusst sein, die mit der "Konstruktion des menschlichen Bewußtseins" bzw. mit dem Aufbau und der neurobiologischen Selbstorganisation des Gehirns zu tun haben. Jede reale Lebensbewältigung ist danach eine zeitgemäße, in der jeweiligen Zeit mögliche Umsetzung zeitloser menschlicher Intention, die sich aus den Bedingungen für menschliches Bewußtsein ergibt.

Es kann deshalb davon ausgegangen werden, daß der Mensch nicht Beliebiges

¹¹¹ Die Differenz zwischen Sprache bzw. Gesprochenem und Verstehen bzw. Gemeintem wird allein schon durch die Tatsache bewiesen, daß wir große Schwierigkeiten haben, uns überhaupt verständlich zu machen und daß auch innerhalb derselben Kultur selbst nach langen Debatten völlige Übereinstimmungen selten eintreten. Sprache übt über Begriffe und übliche Formulierungen, die eine argumentative Stimmigkeit suggerieren, Einfluß auf die Diskurse aus und muß, gerade bei entwicklungsbedürftigen Kindern, als "Horizont des Sagbaren" Bedeutung haben; aber Handlungen, insbesondere auch Gewalt sollten nicht als "sprachliches Mißverständnis" betrachtet werden, das durch eine andere Sprache hätte vermieden werden können.

Die Sprache bestimmt nicht unser Denken, sondern korrespondiert mit unseren sozialen Interaktionen, die sich wiederum versprachlichen können. So ist Sprache immer "Ausfluß" unseres Lebens, aber nicht umgekehrt die eigentliche Essenz des Lebens. Letztendlich bleibt die Sprache ein besonderes Werkzeug, das sicherlich ein Eigenleben entwickeln kann und dadurch selbst Einfluß ausübt, das uns aber keinesfalls determiniert und seinen an sich "dienenden Charakter" als Instrument zur Verständigung und Mittel essentieller aktiver Interaktion, die auch sich selbst genug sein kann, überwinden kann. Die Umkehrung, die absolute Orientierung des Menschen am Gesprochenen, führt zur Selbstverfehlung des Menschen, zum "Verfallensein in das Man" (Heidegger) bzw. zur psychischen Erkrankung. Auch Searle versteht beispielsweise Sprechhandlungen als regelgeleitetes intentionales Verhalten, dessen regelhafte Intentionalität biologisch verursacht und Voraussetzung für Verständigung ist (vgl. z. B.: Ohler, Matthias: Sprache und ihre Begründung, Wittgenstein contra Searle, 1988, S. 11ff, 32, 44ff. u. 54f.).

Auch Kant verstand Zeit, Raum und Kausalität als kategoriale Voraussetzungen für Erkennen, die wir nur deshalb wahrnehmen, weil sie kategoriale Vorbedingungen für menschliche Wahrnehmung sind.

anstreben kann, sondern auch in seinen Lebensentwürfen und Bedürfnissen Ziele hat, die im Rahmen seiner spezifisch menschlichen Voraussetzungen bzw. seines Potentiellen liegen. Auch die pädagogische Intervention gegen Gewalt, die nach den obigen Ausführungen möglich ist, kann logischerweise nur deshalb wirksam sein, weil es einen vorgegebenen "Sinn des menschlichen Bewußtseins" und damit Gesetzmäßiges geben muß, dessen Systematik grundsätzlich erschlossen werden kann. Die jeweils inhaltliche oder kulturelle Umsetzung bzw. lebensweltliche Ausformulierung dieser Gegebenheiten ist damit noch nicht dargestellt. Aber Erziehung, eine förderliche und befriedigende Interaktion und Gewaltminderung sind nur möglich, weil es eine vorgegebene Intention, einen Sinn des menschlichen Bewußtseins und damit Gesetzmäßiges gibt - in beliebigen Zusammenhängen, bei einer beliebigen Struktur des Menschen, wäre jede Erziehungswissenschaft vergeblich, weil weder eine Verständigung mit Schülern noch eine Einflußnahme auf sie stattfinden könnte.

Man könnte diesem Ansatz widersprechen und das menschliche Bewußtsein auf ein Reiz-Reaktions-Schema reduzieren, das sich selbst allein durch die Vermeidung von Unlust steuert. Eine solche Annahme mag in bezug auf Einzeller vielleicht plausibel sein, bei Menschen jedoch nicht, weil deren Welt viel zu komplex ist, kognitiv erfaßt werden muß und sich keineswegs auf unmittelbare Reiz-Reaktions-Mechanismen zurückführen läßt. Lust und Unlust spielen zwar eine Rolle im menschlichen Leben, aber sie sind meist weniger unmittelbar, sondern haben mehr mit der gesamten Lebensgestaltung zu tun. Nicht die Situation, die nach dem Reiz-Reaktions-Schema als angenehm oder unangenehm dargestellt werden kann, ist entscheidend für Gefühle, sondern die Bedeutung bzw. der symbolische Wert, den diese Situation innerhalb des gesamten individuellen und kulturellen Lebensentwurfs erhält.

Auch historisch läßt sich die Annahme der kulturellen Beliebigkeit bzw. der leeren Tafel des menschlichen Bewußtseins bzw. Geistes leicht widerlegen. Denn "beliebige Kulturen", die wirklich vollkommen bis zur Unverständlichkeit anders

als andere Kulturen wären, hat man bisher nicht gefunden, und das Bild der "leeren Tafel" würde darüber hinaus auch implizieren, daß es keine Differenz - zwischen dem "Realen" und dem "Gedachten" geben kann und damit kein Leid auf der Welt möglich wäre. Denn wenn alles auf eine angeblich nicht vorstrukturierte Tafel "geschrieben" werden könnte, dann kann es keinen Widerspruch zum "Gewollten" geben, weil das "Geschriebene" vom "Gewollten" ununterscheidbar wäre. Es gäbe überhaupt keine Voraussetzungen für zwischenmenschliche Auseinandersetzung, für soziale, politische und technische Entwicklung und für die Geschichte. Mit der "Distanzlosigkeit zum Faktischen" würden die Voraussetzungen für das Bewußtsein insgesamt entfallen, weil uns die Welt, der Mitmensch und das eigene Selbst lediglich als Differenz bewußt sind.

Eine weitere Vorstellung, die mit soziologischen Konzeptionen korrespondiert und in den letzten Jahrzehnten an Einfluß gewann, besagt, daß das individuelle Bewußtsein über die Sprache der jeweiligen Kultur gesteuert wird. Denn die Wirklichkeitswahrnehmung erfolgt interaktiv, d. h. gesellschaftlich über die Sprache, die in ihrer "aktuellen Summe", in den vorhandenen Diskursen, die symbolischen Welten repräsentiert. Die Sprache, das Sagbare, macht die jeweils bewußte Welt aus. Weil Verhalten, einschließlich der Gewalt, sozial und damit vor allem über den kommunikativen Austausch erzeugt wird und der Inhalt der Sprache mit den ausformulierten Vorstellungen und Ideen der Menschen identisch sein muß, müssen Verhaltensänderungen vor allem über sprachliche Veränderungen möglich sein. Gewalt wird mittels sprachlicher Inhalte verursacht und gegebenenfalls wieder verlernt. Auch dieser zunächst sehr plausibel erscheinende Ansatz wirft Fragen auf.

Diese Theorie impliziert, daß Inhalte ausschließlich über Begriffe und Sätze der Sprache, d. h. über "Äußerliches" und "Materielles", vermittelt werden und es außerhalb der Sprache nichts gibt, das sich beispielsweise als Befindlichkeit oder Impuls manifestiert. Danach kann das, was nicht in der jeweiligen Sprache enthalten ist, keine Relevanz haben bzw. nicht existent sein. Dieser Ansatz ähnelt

der Vorstellung der "leeren Tafel", die unterstellt, daß auch die Kriterien der Erfahrung durch Erfahrung erlernbar seien. Sprache wäre demnach entstanden ohne eine aus den "konstitutiven Bedingungen des menschlichen Lebens" bzw. des menschlichen Bewußtseins sich ergebende Intention, die ihr ihren Grund, ihre Notwendigkeit verliehen und damit zugleich auch die Strukturen ihres Aufbaus und ihrer Veränderungen vorgegeben hat. Wie oben dargestellt, ist dies aber gar nicht möglich, weil ohne ein "Erwarten der Kommunikation" und ohne ein Wissen der "Universalgrammatik" keine Sprache als Sprache "bemerkt", vom Kleinkind als Sprache aufgefaßt oder erlernt werden kann.¹¹² Ebenso käme ohne Intentionen bzw. Bedürfnisse, die zugleich mit der faktischen "realen Welt" und dem "menschlichen Dasein" korrespondieren, keine Unterhaltung zustande, weil sie weder Wirklichkeitsbezug (nach außen) noch Bedürfnisbezug (nach innen) herstellen könnte. Sprache, die nur das Gesprochene bzw. das Gehörte zum Thema hätte, hätte kein Thema. Deshalb kann auch die Sprache nicht "autonom" als "Sinnstifter" gedacht werden. Sie muß selbst bezogen bleiben auf eine nichtsprachliche oder vorsprachliche "Sinnggebung", auf eine Intention hinsichtlich der realen Welt und der realen Existenz des Menschen in ihr.¹¹³

Zwar ist zweifelsohne begrifflich zunächst nur das sagbar, was in einer Sprache begrifflich auch verfügbar ist. Aber Sprache hätte sich nicht ausbilden können, wenn sie nur "für sich" selbst und "aus sich selbst" heraus entstanden wäre. Vielmehr geht es dem Menschen grundsätzlich um Mitteilung und Verständigung; deshalb müht er sich interaktiv um geeignete Worte und kann nach und nach Inhalte immer präziser ausdrücken. Ohne das Vorhandensein eines "Vorsprachlichen", für das "nach Worten gerungen werden muß", gäbe es keine Sprache und auch keine Veränderung der Sprache innerhalb einer sich faktisch

¹¹² Vgl. z. B. Pinker (1996).

¹¹³ Vgl. z. B. Ohler (1988, 54ff.).

ändernden Welt.¹¹⁴

Auch die Kritik an der Sprache bzw. die Auffassung, durch Sprache Diskurse verändern und damit Gewalt verhindern zu können, ist nicht vorstellbar ohne die Unterstellung, daß es neben dem Gesagten, neben den gängigen Diskursen, die Möglichkeiten einer Beurteilung außerhalb der gängigen Diskurse gibt. Wir würden uns nicht um Gewaltbekämpfung mühen, wenn "Gewalt" lediglich ein Begriff bzw. eine Metapher wäre und nicht zugleich auch ein symbolischer Wert, der mit unserer Existenz tatsächlich zu tun hat. Das mit dem Begriff "Gewalt" Gemeinte ist etwas, das reale Bedeutung für unser Leben hat und gerade wegen seiner existentiellen außersprachlichen Realität in vielen verschiedenen Formulierungen und Beurteilungen vorliegt. Begriffe, Sätze, Metaphern und Symbole sind demzufolge Zeichen, die parallel zur Befindlichkeit des Einzelmenschen existieren und ihm kognitiven bzw. auch virtuellen Raum für die jeweils diskursiv entwickelten kollektiven Wirklichkeitsannahmen und das Erleben der eigenen Differenz zu diesen gesellschaftlichen Vorgaben ermöglichen.

Jedes Verstehen eines Satzes oder eines Begriffs ist immer eine eigenständige Aneignung des jeweils Hörenden, die mit dem Gehörten nicht identisch sein kann, weil die eigenständige Aneignung eine distanzierte Erarbeitung voraussetzt, die in jedem Hörakt geleistet wird, damit aus dem Gehörten Verstandenes "entschieden" werden kann. Dies geschieht nicht nur organisch, weil aus Luftdruckwellen (Schall), die über die Gehörschnecke gemessen werden, weder Wörter noch Sätze erfaßt werden können und deshalb die gehörten Wörter und Sätze "entschieden" werden müssen, sondern auch die Bedeutung des Gehörten und sein kontextualer Sinn werden durch Kriterien bzw. Vorverstandenes ermittelt und "entschieden". Diese jeweilige aktive Aneignung und Bedeutungs-

¹¹⁴ Es gibt nicht nur die Unterscheidung zwischen dem Gesagten und Gemeinten im Sinne einer kognitiven Differenz, die erst erschlossen werden muß, sondern auch eine semantische Unterscheidung zwischen dem Gesagten und dem mit dem Gesagten Gesagten. Neben den unmittelbaren Aussagen eines Sprechaktes werden weitere Bedeutungen vermittelt, die zum Beispiel Ablehnung oder Interesse signalisieren.

und Sinnentscheidung kann nicht über das Gehörte erfolgen, sondern muß vom Hörer ausgehen. Insofern setzt das Sprachliche nicht nur beim Sprecher, sondern konstitutiv auch beim Hörer immer ein Vorverständnis voraus, das über das rein Sprachliche hinausweist, das mit dem Sinn der Sprache zu tun haben muß, mit dem Warum des Sprechens. Ohne eine zumindest bedingt bewußte Maßstäblichkeit, die das Gesagte und Gehörte in seiner Bedeutung jeweils aktualisiert, sind Sprechakte nicht vorstellbar. Es kommt demnach zum Sprachlichen immer noch "Vorsprachliches", eine Vorbedingung für menschliches Bewußtsein und menschliches Sprechen, hinzu, damit Inhalte gesagt und verstanden werden können. Begriffe und Sätze decken fast nie eine Wirklichkeit bzw. die gemeinte Mitteilung ab, sondern dienen dem *Begreifen*.¹¹⁵

So ist Sprache sicherlich wie ein "geistiges Haus"¹¹⁶, mit dem sich seine Bewohner normalerweise ganz natürlich identifizieren. Aber die Reduzierung auf die "Routinen", die in den gängigen Diskursen enthalten sind, würde den Anforderungen realer Diskurssituationen und damit auch der Bedeutung der Sprache nicht entsprechen. Auch wenn über "übliche Formulierungen" (Diskurslagen) die

¹¹⁵ Entsprechend ist auch die Syntax als Teil der Sprache lediglich Voraussetzung des Sprechens und kann nicht zwangsläufig identisch mit dem Gemeinten sein.

Transzendentalpragmatische Vorstellungen sind demzufolge in der üblicherweise vorgetragenen Gleichsetzung von performativem Anspruch der Sprechhandlung, aus der sich die Geltungsansprüche ableiten lassen, mit normativem Sollen irreführend, weil die performative Ausgestaltung von Sprechhandlungen durch die Grammatik bestimmt ist. Nur weil sinnvolle Sätze ausschließlich in Form von sinnvollen Sätzen vorgetragen werden können, nur weil wir eine Grammatik haben und unbedingt brauchen, kann nichts Normatives erschlossen werden. Die eigentlichen, letztendlich relevanten Wirkzusammenhänge bei Diskursen werden nicht aus der Grammatik identifiziert. Denn die in der Transzendentalphilosophie vorgetragenen Bedingungen der Möglichkeit von intersubjektiven Geltungsansprüchen beinhalten lediglich die Struktur der Grammatik, die auch im Sprechakt inhaltlich ihren Niederschlag finden muß (vgl. dazu z. B. Aertsen u. a.: *Transzendental, Transzendentalphilosophie in: Historisches Wörterbuch der Philosophie* 1998). Die tatsächliche Wirkung von Argumentationen basiert aber nicht auf der Grammatik, sondern auf Vorsprachlichem, das nicht auf die Struktur der Grammatik reduziert werden kann.

¹¹⁶ Heidegger bezeichnet die Sprache als "Haus des Seins".

Aber - so sollte im Sinne Heideggers ergänzt werden - Sprache ist nicht das Sein; vielmehr wird das Sein zwischenmenschlich erlebt und ist anscheinend in der Sprache formelhaft eingefangen. Letztlich "erscheint" das Sein in der Sprache, so wie es im Leben erscheint - es wird dabei vom Menschen als das Eigentliche verstanden ohne sich im Vordergründigen und aktuell Gegebenen vollständig zu erschließen.

Einzelmenschen, die Gesellschaften und ihre Institutionen einen großen Teil der Einstellungen (und Handlungen) vermitteln, wenn das in dieser Weise "Vorge-sagte" oft zugleich das von den Menschen "Geglaubte" ist, so sind auch bei den Diskursen (und nicht nur beim einzelnen Sprecher und Hörer) jene Intentionen, die über das unmittelbar Gesagte hinausgehen, entscheidend. So wie sich der einzelne Diskursteilnehmer die eigentliche Aussage nur individuell aneignen und herausarbeiten kann, und zwar durch die "Hinzugabe eigener Maßstäblichkeit", die sich nicht vollständig aus dem Diskurs, dem bisher Gehörten oder gerade Gelesenen ergibt, so kann auch ein Diskurs insgesamt nur aktualisiert, erneuert und relevant gehalten werden, wenn das Gemeinte¹¹⁷ aus dem vordergründig Gesagten erschlossen wird. Dieses Gemeinte muß zu tun haben mit der Welt und dem darin lebenden Menschen; es kann akzeptiert und übernommen werden, wenn es die Welt und den Menschen besser erfaßt, d. h. vorsprachlich Ge-wußtes versprachlicht. Ohne "Aktualisierung", die das Gemeinte "außersprach-lich" bzw. "vorsprachlich" jeweils aktuell individuell und gesellschaftlich er-schließt, werden Aussagen nicht verstanden und verkommen zu leeren Phrasen, die bedeutungslos und wirkungslos werden, ihre symbolische Kraft einbüßen und real nicht mehr beachtet werden.

Die häufig postulierte Gleichsetzung von Sprache und Vernunft, von Begriffen und wahrgenommener Wirklichkeit greift deshalb zu kurz und kann zu Ver-wechselungen führen. Verstehen, Wahrnehmung und Bewußtsein setzen immer eine Differenz voraus, das Gedachte muß immer eigenständig konstruiert wer-den und ist nicht identisch mit dem visuell Wahrgenommenen; das Verstandene kann nicht das akustisch Gehörte sein, weil es im Bewußtsein nicht als Gehör-tes, sondern eben als Verstandenes vorliegt und verarbeitet werden muß. Auch wenn der Einfluß der Sprache, des Gesprochenen, erheblich sein muß, gerade bei Schülern, die sich von der jeweils gesetzten Kultur entwicklungsbedingt kaum distanzieren können, ist nicht die Sprache selbst schon der eigentliche

¹¹⁷ Gadamer unterscheidet in seiner Hermeneutik zwischen Gesagtem und dem mit dem Gesag-ten Gemeinten.

Maßstab, weil sie in allen Diskursphasen individuell angeeignet, reproduziert und neu produziert werden muß, um die jeweils immer wieder neu notwendige "aktualisierte Gültigkeit" zu erhalten. Kriterien, die im Kern vorsprachlich sind und sich in der sprachlichen bzw. kulturellen Tradition der jeweiligen Gesellschaft ausgeformt haben, sind für das Verstehen entscheidend.

Auch wenn demnach der über die gesprochenen Diskurse erfolgende soziale Einfluß auf Menschen im allgemeinen und damit ebenfalls auf das gewaltrelevante Schülerverhalten unbestreitbar ist, so ist doch festzuhalten, daß sich diese sozialen Einflüsse nur innerhalb der interaktiven Bedingungen bzw. sozialen Marktlagen, die auch Gewaltmärkte sein können, manifestieren. Nicht die Worte oder Sätze bewirken ein Resultat, sondern die Relevanz, die sie innerhalb bestimmter sozialer Systembedingungen haben, ist ausschlaggebend. Nicht das Wort "Ehre" provoziert, sondern ein Umstand, der durch das Stichwort "Ehre" als defizitär, als Mangel an Ehre empfunden wird. Ein sprachlicher Inhalt kann allein nichts ausrichten, sondern allenfalls im sozialen Kontext eine bestimmte Bedeutung erlangen und gewalt-wirksam werden.

Aber weil Schüler von ihrer sozialen Umgebung entwicklungsbedingt und existentiell unmittelbar abhängen, sind sie in ganz besonderer Weise auf die Sprache angewiesen. Denn den Schülern wird mittels zwischenmenschlicher Kommunikation und curricularer Lehrinhalte das ihnen mögliche Verständnis der Welt vermittelt. Schüler sind diesbezüglich wegen ihrer Unerfahrenheit und Entwicklungsbedürftigkeit von Erwachsenen, in den Schulen vor allem von den Lehrern, abhängig, die ihnen durch ihr Verhalten, aber vor allem auch durch ihre Erläuterungen "die Welt", die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen und die fachliche und normative Beurteilung der Schulklasse erklären. Das Verständnis der Welt und die Beurteilung der jeweils eigenen Leistung und sozialen Situation werden Schülern über Erwachsene sprachlich nahegebracht. Als von der gesellschaftlichen Entwicklung abhängige junge Menschen benötigen Schüler ganz besonders die über die Sprache vermittelten Inhalte und müssen darauf hoffen,

daß sie mit ihren Bedürfnissen und möglichst gewaltarmen Lebensbedingungen vereinbar sind. Sie sind darauf angewiesen, daß das diskursiv geweckte Selbstverständnis der Schule, der Gleichaltrigen und der Gesellschaft ein friedliches und gegenseitig zuträgliches ist, damit sie - individuell gefördert und das vorgegebene Verhalten imitierend - ihrerseits günstig auf die Umgebung einwirken können. Sie benötigen auch ausreichend Aufsicht und Intervention, die ebenfalls sprachlich vermittelt werden, damit sie vor der Gewalt anderer geschützt bleiben und eigenes Fehlverhalten erkennen und korrigieren können. Nur so sind befriedigende Interaktionen für Schüler möglich, weil auf diese Weise das Potentielle, das sich durch Bedürfnisse anzeigt, adäquat umgesetzt werden kann und dementsprechend gelingendes, d. h. auch gewaltfreies, Verhalten möglich wird. Deshalb ist die Sprache beim Umgang mit Schülern und bei den Beziehungen zwischen den Schülern so wichtig.

Nach diesen Vorüberlegungen, die die Verbindung zwischen biologischen und entwicklungspsychologischen Vorstellungen deutlich machen, werden nun einzelne Gewaltentstehungstheorien untersucht, die dem lerntheoretischen Ansatz zuzurechnen sind. Bisher wurde nachgewiesen, daß Lernen als interaktiv erzeugte und trotzdem individuelle Aneignung stattfindet. Die Möglichkeit und damit auch die Inhalte des Lernens setzen ein überzeitliches Potentielles des Menschen voraus, menschliche Intentionen, die mit dem menschlichen Bewußtsein konstitutiv gesetzt sind.¹¹⁸

¹¹⁸ Aus der Notwendigkeit, die Welt bzw. die symbolischen Bedeutungen interaktiv auszuhandeln und zu vereinbaren, ergibt sich keine Beliebigkeit oder grundsätzliche Unsagbarkeit des normativ Richtigen.

Gewalt als Folge der Verweigerung schulischer Anerkennung

Die Vorstellung, daß Gewalt eine Folge der Verweigerung schulischer Anerkennung sei, ist soziologisch, auch wenn sie von Psychologen entwickelt wurde.¹¹⁹

Weil diese Theorie von komplexen kognitiven Lernprozessen ausgeht, wird sie in der vorliegenden Arbeit bezüglich ihres lerntheoretischen Gehalts ausgewertet.

Nach Helsper (1995, 113) ist Gewalt die Folge einer "sozialen Pathologie", die zu mißlingenden Anerkennungsbeziehungen der Schüler führt und damit Selbstkrisen erzeugt und auch Gewalt auslösen kann. Danach verhindern Veränderungen in der Moderne und die damit verbundenen Desintegrationsprozesse eine ausreichende Ausbildung des "Selbst" bei Eltern und führen zu einer fehlenden affektiven Anerkennung der Kinder. Die Ausbildung des "Selbst" der Kinder ist unter diesen Umständen von der Anerkennung durch Dritte abhängig, die aber nur schwer errungen werden kann, immer wieder neu sichergestellt werden muß und ohnehin stets ungewiß bleibt. Die Folge seien Sozialangst, Scham, Wut und Neid. Weil auch die Schulen durch ihre allenfalls "individualisierende Wertschätzungshierarchie" aufgrund von Leistungsdivergenzen die Individualisierung und die prekäre Definition des eigenen "Selbst" über äußere Leistung und Erfolge vorantreiben, radikalieren die schulischen Institutionen diese gesellschaftlich erzeugte Problematik (Helsper 1993b, 65ff.). Die Schulen fördern die modernen Identitätsstandards, aber sie unterstützen die Schüler unzureichend bei der Bewältigung der damit einhergehenden individualisierten Risiken, Krisen und Belastungen.

Nach dieser Vorstellung ist das Fehlen der gegenseitigen Wertschätzung das eigentliche Problem, das Selbstkrisen verursacht und sich auch gewaltförmig auswirken kann. Das fehlende Selbstbewußtsein der Eltern führt demzufolge zu ei-

¹¹⁹ Schubarth führt diese Gewaltentstehungstheorie bei den neueren psychologischen Erklärungsansätzen auf. Jedoch erwähnt Schubarth in der Kategorie der neueren soziologischen Ansätze der Gewaltentstehungstheorien an Schulen die "Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung". Beide Ansätze (Gewalt als Folge verweigerter schulischer Anerkennung / Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung) sind inhaltlich sehr ähnlich, lediglich die Bedeutung der frühen Kindheit wird unterschiedlich bewertet.

ner unzureichenden Identitätssicherheit beim Kind, was in der Schule von Nachteil ist. Dies ist grundsätzlich richtig, auch wenn der diesbezügliche Entwicklungsmechanismus nicht so zwangsläufig ist. Deshalb müssen die einzelnen Punkte der Argumentation genauer betrachtet und vor allem hinsichtlich ihrer Auflösung in der schulischen Alltagspraxis geprüft werden.

Die unterschiedlichen familiären Bedingungen der Kinder, die ihre Entwicklung in der Schule beeinträchtigen können, wurden bereits thematisiert. Es ist strittig, ob und vor allem wie frühkindliche "negative Erfahrungen" die Persönlichkeitsentwicklung der späteren Schüler beeinflussen. Häufig wird kein Unterschied gemacht zwischen Vernachlässigung (Liebesentzug oder körperlichen Schädigungen), einer sozial prekären Lage und einer psychisch destabilen Elternschaft. Auch Helsper unterscheidet diesbezüglich nicht und begründet das ungenügend entwickelte "Selbst" der Kinder mit den sozialen bzw. wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern, die sich aus den Anforderungen der Moderne ergeben. Wirtschaftlich prekäre Situationen werden mit psychischen Defiziten gleichgesetzt.¹²⁰ Dies ist ungenau.

Denn eine prekäre Lebenssituation kann nicht mit "Liebesunfähigkeit" der Eltern gleichgesetzt werden. Es gibt keine Erhebung, die einen Zusammenhang der relativen Armut der Eltern mit einem nachlassenden affektiven Interesse an ihren Kindern nachweist; oft ist es sogar umgekehrt, so daß die elterliche Kinderliebe bei Eltern, die "nur noch" ihre Kinder haben, sehr groß ist. Sofern keine Persönlichkeitsveränderungen bei den Eltern vorliegen, etwa durch Alkoholismus, kann deshalb eine Vernachlässigung der Kleinkinder und Kinder nicht unterstellt werden. Zwischen materiellen Schwierigkeiten und emotionaler Beziehungslosigkeit muß unterschieden werden.

Ein schwaches Selbstbewußtsein der Eltern kann Kleinkinder auch kaum beeinflussen. Denn die narzißtisch geprägte Liebe des Kleinkindes ist auf einen kleinen Kreis von Akteuren bezogen und kann auch von jenen Eltern befriedigt werden, die sich selbst als wenig erfolgreich empfinden. Allenfalls indirekt kann sich die Desintegration der Eltern auswirken, weil sie zu einer ausreichenden, insbe-

¹²⁰ Helsper/Wenzel (1995, 113ff. u. 136ff.).

sondere sprachlichen und schulisch-fachlichen Förderung ihrer Kinder oft nicht in der Lage sind (zu Pisa-Studie vgl. z. B.: Darnstädt u. a. in: DER SPIEGEL Nr. 50, 10.12.2001).

Deshalb muß die vom Kleinkind erlebte familiäre Anerkennung, die dem Kind grundsätzlich die Gewißheit der eigenen Bedeutung, Würde und Sicherheit gibt, von sozialen und schulischen Anforderungen an die Eltern unterschieden werden. Aus den schulischen Anforderungen ergibt sich die Notwendigkeit einer möglichst frühen Förderung der Kinder, am besten bereits in der Vorschule. Aber gesellschaftliche, ohnehin nicht durchsetzbare Veränderungen, die zu einer ausreichenden Ausbildung des "Selbst" der Eltern führen sollen, damit diese ihren Kindern eine ausreichende Identitätssicherheit vermitteln können, sind für die Entwicklung der Schüler nicht erforderlich. Das Erleben von Schülern hängt nicht von derart indirekten Konstruktionen ab, sondern von unmittelbaren Beziehungen und Entfaltungschancen. Die Entwicklung des "Selbst" ist durch die affektive Anerkennung des Kindes auch dann gewährleistet, wenn die Eltern in wirtschaftlich prekären Verhältnissen leben.

Mental nachhaltig vorgeschädigt wären demnach Kinder, die keine Zuwendung erlebt haben und dementsprechend andauernd auf die Befriedigung körperlicher und seelischer Bedürfnisse verzichten mußten. Aber selbst diese Kinder - dies wurde oben bereits dargestellt - unterscheiden zwischen verschiedenen sozialen Bereichen und können von den Schulen erreicht werden, weil die Schule einen eigenen sozialen Raum darstellt, der die alten Erfahrungen entwicklungsbedürftiger und entwicklungsfähiger Kinder überlagern kann (vgl. z. B. Asendorpf 1996). Demnach sind selbst in der frühen Kindheit geschädigte Kinder ansprechbar und grundsätzlich durchaus integrationsfähig (vgl. z. B. Jürgens 2000), sofern nicht in den Schulen wiederum Desintegration praktiziert und damit neue Gewalt ausgeübt wird. Daher sind vereinfachte Theoriemodelle, die vorschnell eine Schädigung in der frühen Kindheit mit lebenslanger Integrationsunfähigkeit und einem gegebenenfalls gewaltrelevanten schwachen Selbstbewußtsein gleichsetzen, ir-

reführend. Zudem sind sowohl die schulischen Leistungsanforderungen als auch der soziale Stand der Eltern gesellschaftlich verursacht und deshalb eher als Problem der normativen Setzung zu betrachten.¹²¹ Wenn gesellschaftliche An-

¹²¹ Auch ängstliche Eltern können ihre Kinder verunsichern und ihnen damit den Lebensweg nachhaltig erschweren. Aber diese "Lebenseinstellung" kann aus sehr unterschiedlichen Gründen entstanden und an die Kinder weitergegeben worden sein, und sie muß in jedem Fall als diskursiver Inhalt bzw. als Lebenshaltung oder Norm und Wert verstanden werden und nicht als frühkindliche psychische Schädigung.

So kann "Ängstlichkeit" eine angemessene Reaktion auf die äußeren Verhältnisse sein, eine Strategie in einer gefährlichen und unübersichtlichen Welt, die die Kinder in ihrem eigenen Interesse erlernen und übernehmen sollten; "Ängstlichkeit" kann gegebenenfalls Ausdruck einer übertriebenen bzw. nicht mehr altersgerechten "Mütterlichkeit" sein, die das Loslassen der Kinder nicht bewältigen kann oder will. In diesem Fall gäbe es zwar ein psychologisches Problem, aber eines, das sich erst im kognitiv entwickelten Alter der Kinder ereignen würde, so daß eine "frühkindliche Schädigung", von der Helsper ausging, auch in diesem Zusammenhang nicht stattgefunden hätte. "Ängstlichkeit" könnte aber auch einfach eine Verhaltensvariante sein, die bestimmte Vor- und Nachteile mit sich bringt und innerhalb "pluraler Lebensstrategien" ihren Platz hätte. Die Kinder können darüber hinaus erblich vorbelastet sein, so daß sie die von den Eltern ebenfalls durch erbliche Veranlagung begünstigte "Ängstlichkeit" übernehmen. In allen drei Fällen (Ängstlichkeit als angemessene Strategie, als Erziehungsschwäche oder als Folge einer erblich begünstigten Wirklichkeitswahrnehmung) würde nur dann eine "Schädigung" des Kindes vorliegen, wenn das Kind aufgrund seiner "Ängstlichkeit" nicht ausreichend befriedigende Beziehungen (zu vertrauten Menschen) unterhalten könnte und in seiner Entwicklung bzw. Entwicklungsfähigkeit Schaden nehmen würde. So sind die Folgen der "Ängstlichkeit" für das Kind keineswegs eindeutig und hängen sehr stark von der Verarbeitung ab, zu der das Kind innerhalb seiner unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstufen in der Lage ist. Kinder bzw. Schüler wären demnach zwar nicht verantwortlich für "mentale Einschränkungen", die sie in die Schule mitbrächten, aber in den allermeisten Fällen wären letztere Resultat einer Interaktion, zu der das Kind bzw. der Schüler seinen aktiven Beitrag hinzugefügt hat.

Weder die Normen und Werte der Milieus noch die der Schulen entstehen zwingend aus den "systemischen Gegebenheiten" der sogenannten "Modernisierungsschübe"; vielmehr sind sie in jedem Fall ein Resultat der "Umgangsweisen" der Gruppen bzw. des Schülers mit den jeweils relevanten Verhältnissen, die auch ganz anders aufgefaßt und verarbeitet werden können und völlig andere Reaktionen, Eigendefinitionen und Kompensationen erlauben. Demzufolge ist der "schulische Diskurs" von besonders großer Wichtigkeit, weil er auf die normativ relevanten Verarbeitungsstrategien der Schülererfahrungen Einfluß hat. Die Schulen repräsentieren für den Schüler immer eine "eigene Welt", die, sofern gewollt, auch strukturell und "inhaltlich" eine "Gegenwelt" sein kann (vgl. z. B. Jürgens 2000). Dies bedeutet, daß es entscheidend auf eine inhaltliche, d. h. normative Aufarbeitung durch die Schulen ankommt. Aktiv ausgeführte Gewalt hat sehr viel mit den jeweils relevanten Werten zu tun, die in der schulischen Wirklichkeit, im Klassenverband und mit den in der Schule vorgetragenen Inhalten beeinflußt werden können. Gewalt wäre danach nicht systemisch determiniert, sondern kulturell erzeugt durch entsprechende Wertvorstellungen, die durch adäquate inhaltliche Aufarbeitungen und schulische Veränderungen gesteuert werden können.

Die (gegebenenfalls gewaltrelevanten) Einstellungen und Verhaltensweisen des Schülers sind demzufolge letztendlich nicht außerhalb der Schule systemisch entstanden durch die angeblich eindeutigen Auswirkungen der Modernisierung und der damit verbundenen Individualisierung, im Regelfall auch nicht durch sogenannte frühkindliche Schädigungen, sondern durch die positiv ausformulierten bzw. mitgedachten Werte der Diskurse in seinem Milieu und in der Schule.

forderungen mangelndes Selbstbewußtsein der Eltern und schulisches Versagen erzeugen, hätte Gewalt mit gesellschaftlichen Normen zu tun (vgl. Helsper/Wenzel 1995, 113).¹²²

Neben den gesellschaftlichen Normen ist auch der normative Einfluß des Elternhauses relevant. In den obigen Ausführungen wurde dargelegt, daß die diskursive Umgebung, die Diskurslagen bzw. das jeweils gängige Selbstverständnis, das über alltägliche Kommentierungen oder ausführliche Belehrungen den Kindern vermittelt wird, das Weltverständnis und damit auch das Selbstbild der Kinder wesentlich prägen. Zwar müssen sich auch die Kinder diese Inhalte persönlich aneignen, wodurch sie immer auch die Möglichkeit haben, diese verändert oder anders als andere aufzufassen, aber ihre zwangsläufig vorhandene Unerfahrenheit, ihre faktische Abhängigkeit von ihrer sozialen Nahwelt und das Fehlen realer geistiger, sozialer und materieller Alternativen führen meist dazu, daß bei relativ jungen Menschen die Werte ihrer Umgebung sehr stark verinnerlicht werden.¹²³ So spielen normative Vorstellungen der Eltern und der sozialen Nahumgebung, die Erwartungen (auch Erfolgserwartungen) und auch Lebenshaltungen (etwa eine generelle Ängstlichkeit) einschließen, unvermeidlich eine Rolle. Auch wenn in diesem Zusammenhang ebenfalls von einer frühen Schädigung der Kinder und Schüler gesprochen werden könnte, so sind diese kognitiven, normativen und diskursiven Beeinflussungen und Vorprägungen von psychischen Defekten, die mit einem unzureichenden Selbst in Verbindung gebracht werden, deutlich zu unterscheiden. Während die sogenannten psychischen Schädigungen die Möglichkeit für eine positive und selbstbewußte Auseinandersetzung mit der jeweils erlebten Wirklichkeit einschränken, sind (oft aus dem sozialen Hintergrund resultierende) normative Vorstellungen bzw. individuelle Le-

¹²² Denn nachhaltige Schäden, die sich psychisch ungünstig auf die Schüler auswirken, können nicht durch prekäre Lebenslagen der Eltern, sondern nur durch familiäre Vernachlässigung der Kleinkinder und Kinder hervorgerufen werden, die aber durch eine gesellschaftliche Diskriminierung der Eltern begünstigt wird. Auch die Diskriminierung von Schülern, deren Eltern sich in prekären Lebenslagen befinden, ist eine Gewalthandlung und hat demzufolge ebenfalls in gesellschaftlichen Diskursen bzw. Normen ihre Ursache.

¹²³ Vgl. dazu Gröpel (1999, 106).

benseinstellungen, die von den Herkunftsfamilien übernommen wurden, komplexe Verhaltensweisen, die als eine von vielen möglichen Umgangsweisen mit der jeweils empirisch vorhandenen Welt zunächst akzeptiert werden müssen.¹²⁴ Es muß auch hier differenziert werden zwischen der Übernahme der durch Erwachsene bereits eingeübten Verhaltensstrategien, die sich in Normen, Werten und Lebenshaltungen ausdrücken und inhaltlich gewaltfördernd oder sogar gewaltauslösend sein können, und einer mental unmittelbar schädlichen Verwehrung, die die Integrationshoffnungen der betroffenen Schüler grundsätzlich konterkariert.

Die Verhinderung der kleinkindlichen Entwicklung durch die systematische Mißachtung der jeweils erkennbaren Bedürfnisse des Kindes muß als Verweigerung essentieller Bedürfnisse und damit als Gewalt definiert werden; dagegen ist die Weitergabe der eigenen Werte und der persönlich offenbar bewährten Lebenshaltung und Handlungsstrategien zunächst nicht nur die Freiheit, sondern sogar die Verantwortung elterlicher Fürsorge.

Deshalb können auch die gegebenenfalls über Diskurse vermittelten problematischen Haltungen nicht automatisch aus Modernisierungstendenzen resultieren, wie es Helsper behauptet, weil auch die Individualisierung in der sogenannten Moderne vielfältige Reaktionen und normative Strategien ermöglicht. Werte und Lebenseinstellungen korrespondieren zwar sicherlich mit der empirisch gegebenen sozialen und auch wirtschaftlichen Wirklichkeit, weil sie selbstverständlich eine Umgangsweise mit der letzteren darstellen, aber sie sind keinesfalls die alleinige Reaktion auf äußere Verhältnisse und die systemischen Bedingungen einer Zeit. Einen zwangsläufigen Mechanismus, der Normen bzw. Werte oder Lebenseinstellungen mit bestimmten äußeren gesellschaftlichen Gegebenheiten gleichsetzt, gibt es nicht. Im Gegenteil: Gerade die Modernisierung der Gesellschaft eröffnet Möglichkeiten der Entstehung ganz unterschiedlicher Identität-

¹²⁴ Eine psychische Schädigung verhindert eine eigenständige Identifikation mit den in der Gesellschaft vorgefundenen Werten; persönliche Einstellungen müssen zunächst als souveräne Identität akzeptiert werden.

ten.¹²⁵

Die Vorstellung, Individualisierung führe unausweichlich zu einer Verminderung der "Ich-Stärke", kann nicht belegt werden. Vielmehr bestimmt die kognitive Umgangsweise mit der jeweiligen Situation, ob Pluralisierung zu Verunsicherung oder größerer Eigenständigkeit veranlaßt. Diese individuell ganz unterschiedlichen kognitiven Umgangs- bzw. Verarbeitungsweisen mit den Verhältnissen in der sogenannten Moderne entscheiden darüber, ob es Gewalt in der konkreten Herkunftsfamilie eines Schülers gibt. Auch Heitmeyer (1996) konnte bei seinen Milieustudien nur die Existenz bestimmter "geistiger Milieus" nachweisen, die sich aber weder aus vorgefundenen Arbeitsbedingungen noch über die Herkunftsfamilie oder den "Grad der Modernisierung" definieren. Die von Heitmeyer ermittelten Milieus sind nicht mit bestimmten Traditionen oder berufsständischen Vorstellungen gleichzusetzen. Vielmehr sind sie als soziale Schichten übergreifende "geistige Umgangsweisen" bzw. mentale Strategien und Verhaltensweisen zur Bewältigung der jeweils erlebten Lebensbedingungen zu interpretieren, die innerhalb der einzelnen Milieus als "kognitive Leistung" jeweils psychisch und intellektuell stabil gehalten werden können.

Nach Heitmeyers Studien werden nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse als Gewaltursache identifiziert, sondern die Normen, Werte und Lebenseinstellungen, die bestimmte Gruppen (Milieus) als Reaktion auf die äußeren Verhältnisse als mentale Strategie, als Umgangsweise, gefunden haben. Diese Interaktionsstrategien können friedlich oder gewalttätig sein, völlig unabhängig von den lebensweltlichen Gegebenheiten. Erst die kognitive Verarbeitung realer Lebensumstände und Erfahrungen, die Entwicklung und Übernahme von Werten und Normen, kann gegebenenfalls in sehr unterschiedlicher Weise Gewalt auslösen. Daraus kann man schließen, daß aus der Modernisierung oder Individualisierung nicht zwangsläufig Gewalt entsteht. Die gewaltrelevanten Lernmöglichkeiten der Schüler hängen demnach nicht schicksalhaft von unabänderlichen Entwicklungen ab, sondern von den Inhalten jener Werte und Normen, die ihre so-

¹²⁵ Vgl. Beck (1986 u. 2000).

ziale Nahwelt als angemessene Reaktion auf gesellschaftliche Gegebenheiten für sich interaktiv entschieden hat.

Kriminalsoziologische und integrative Ansätze

Die von Schubarth (2000, 47-53) zusammengefaßten kriminalsoziologischen Theorien interpretieren Devianz (von der Norm abweichendes Verhalten), das auch gewalttätig oder kriminell sein kann, als soziales Handeln oder als Folge mangelnder Selbstkontrolle. Kriminalsoziologische Theorien unterstellen ebenfalls einen unmittelbaren sozialen, interaktionellen Zusammenhang, ein Erlernen der Gewalt, die gegebenenfalls auch wieder verlernt werden kann. Sie sind deshalb den lerntheoretischen Gewaltentstehungsvorstellungen zuzurechnen.

Devianz bzw. Gewalt sind kriminalsoziologisch angemessene Verhaltensweisen, die lediglich durch Außendefinition oder durch mangelnde taktische Anpassungsfähigkeit der Täter negativ auffallen. Diese Vorstellung ist in den bereits genannten psychologischen und soziologischen Vorstellungen implizit enthalten, weil "Fehlverhalten" über Normen und Werte definiert wird und damit erst entsteht oder durch unzureichende Lernleistungen auftritt. Entsprechend sind die bereits oben genannten Gründe, Argumentationen und Einschränkungen auch für die kriminalsoziologischen Ansätze gültig. Komplexe Handlungen setzen Lernprozesse voraus und Werte und Normen, die individuell angenommen bzw. verinnerlicht werden müssen. In Teil 4.2 und 5.3 der vorliegenden Arbeit wird genauer auf die kriminalsoziologischen Vorstellungen eingegangen.

Auch die von Schubarth (2000, 53-62) angeführten integrativen Erklärungsansätze, mit denen Aggression als Form der Bewältigung von Streß oder als "produktive Realitätsverarbeitung" verstanden wird, betonen die Abhängigkeit der Gewalt von sozialen Interaktionen und den jeweils persönlichen Interpretationsressourcen, über die der einzelne Schüler verfügt. Auch diese Zusammenhänge wurden bereits oben ausführlich dargestellt. Entwicklungsbedingt ist die kognitive Verarbeitung interaktiv erzeugter Erfahrungen gewaltrelevant, und die kogniti-

ve Verarbeitung ist von Interpretations- und Sinnangeboten des sozialen Nahbereichs abhängig. Gewalt in Schulen hat nicht nur mit Diskrepanzerfahrungen und Frustration zu tun, die den Schülern zugemutet werden, sondern ebenso mit Normen und Werten, die die Schüler aus ihren Milieus mitbringen oder eigenständig entwickeln. Auch die integrativen Ansätze erbringen demzufolge keine neue Verstehensweise, müssen deshalb hier nicht weiter ausgeführt werden und werden lediglich in Teil 5 dieser Arbeit in einem anderen Zusammenhang genauer untersucht.

Zusammenfassung

Die im Zusammenhang mit der Gewalt in Schulen berücksichtigten Gewaltentstehungstheorien (Schubarth 2000, 13-62) wurden dargestellt, analysiert und nach biologischen, entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Vorstellungen unterschieden. Biologisch sind danach alle Gewaltentstehungstheorien, die von einem biologischen Zwangscharakter der Gewalt ausgehen, sei es als Trieb, als Zwangsgewalt oder aufgrund physiologischer Bedingungen. Es zeigte sich, daß allenfalls die Voraussetzungen für Lernen und soziale Interaktion biologisch verstanden werden können. Aber die Gewalt selbst ist biologisch nicht determiniert. Selbstverständlich liegen beim Menschen - wie bei allen Lebewesen - "biologische Rahmenbedingungen" vor, die bestimmte Tendenzen begünstigen und im Ausnahmezustand der Angst sogar Abwehr und Gewalt erzwingen. Aber das Leben der Erwachsenen und Schüler ist nicht durch Ausnahmen gekennzeichnet, sondern durch den Alltag.

Interaktionen und symbolische Werte werden auch bei Schülern kognitiv verarbeitet und emotional bewertet im Rahmen ihrer altersbedingten, entwicklungspsychologischen Grenzen. Lernen findet in einem Sozialraum statt, und das Gelernte prägt die Entwicklung und fördert oder mindert Gewalt. Die gewaltrelevanten Zusammenhänge müssen deshalb mit den emotionalen Beziehungsmöglichkeiten der Schüler und ihrer kognitiven Verarbeitungsfähigkeit ein-

schließlich der von ihnen verinnerlichte Werte und Normen zusammenhängen. Biologische Einflüsse sind zwar vorhanden, sind aber diesbezüglich sekundär. Sie sind allenfalls entwicklungspsychologisch wichtig, weil die Zufriedenheit der Schüler mit der Realisierung ihres jeweils vorhandenen Entwicklungspotentials zu tun hat.

Auch die Implikationen der psychologischen Gewaltentstehungstheorien konnten in den obigen Ausführungen teilweise widerlegt werden. Es konnte gezeigt werden, daß frühkindliche Erfahrungen die aktuelle Interaktion mit Klassenkameraden und Lehrern nicht verhindern. Abgesehen von pathologischen Extremfällen lassen sich deshalb auch die psychologischen Gewaltentstehungstheorien auf Zusammenhänge aktuellen Lernens in der Schule, das durch Vorprägungen (bzw. das bisherige Lernen) erschwert sein kann, reduzieren.

Offenkundig sind bei Gewalthandlungen die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Werte und Normen verhaltensrelevant, weil sie über Rollen und damit über die Bedeutung des Verhaltens anderer entscheiden und weil über Werte und Normen Situationen und jeweils eigene Gefühle beurteilt werden. Schubarth und Tillmann¹²⁶ kommen diesbezüglich zu denselben Schlußfolgerungen. Gewaltentscheidend sind die sozialen Bezüge, die über Werte und Normen strukturiert werden. Deshalb muß auch die Gewaltverhinderung an Schulen über Werte und Normen erfolgen. Die Schüler üben wenig Gewalt gegenüber Personen und Institutionen aus, die sie als Teil ihrer jeweils eigenen befriedigenden Sozialwelt erleben. Dieselben Handlungen und Situationen, die gegenüber Fremden zu Aggression und zu Gewalt führen können, werden bei Personen des unmittelbaren sozialen Nahbereichs bzw. bei einer die Bedürfnisse befriedigenden Interaktion neutral oder gar freundlich erlebt. Auch die in bezug auf Schulen sehr wichtige relationale Gewalt, die sich beziehungserschädigend und entwicklungshemmend auswirkt, spielt innerhalb der identitätsstiftenden Gruppe

¹²⁶ Vgl. dazu die Gedanken zu Tillmanns Erziehungsvorstellungen (Teil 2 der vorliegenden Arbeit) und seine Auswertung seiner eigenen empirischen Forschung (Teil 3.2 der vorliegenden Arbeit; Tillmann 2000, 301ff.).

kaum eine Rolle, weil Zuneigung oder Liebe gewalthaltige Intentionen weitgehend ausschließen.

Denn Gewalt ist eine Schädigung oder ein taktischer Mißbrauch der "strukturellen Spannung" zwischen den aus zeitlosen menschlichen Intentionen in einer realen Lebens- und Sozialwelt entstehenden Bedürfnissen und den entwicklungsbedingten kognitiven und interaktiven Kompetenzen. Bedürfnisse, die interaktiv aus der Umsetzung überzeitlicher menschlicher Intentionen in konkreten Lebenswelten entstehen, ermöglichen Leben und werden durch Gewalt in ihrer Entfaltung gestört. Gewalt ist die Durchsetzung von Ordnungsstrukturen und Identitäten, die auf die Vereitelung interaktiver Bedürfnisentwicklung (und –erfüllung) aus sind. Sie richtet sich nur gegen Personen, die nicht zum eigenen identitätsstiftenden sozialen Nahbereich gehören. Gewalt ist demzufolge unmittelbar gemeinschaftsverhindernd und kann über die Initiierung von Gemeinschaften minimiert werden. Gewalt ist nicht zu rechtfertigen, weil sie parasitär die Identität der Gewalttäter mittels der Entwicklungsvereitelung anderer konstruiert. Gewalt ist paradox und damit unsittlich, weil sie Leben, Identitätsentwicklung, erreichen will, indem sie Leben, Identität anderer, verhindert. Gewalt macht authentisches Leben zunichte, das vom Menschen gewollt werden muß.

Auch nach außen wirken sich befriedigende Interaktionen innerhalb der jeweils eigenen Bezugsgruppe gewaltmindernd aus, weil Bedürfnisentwicklung und -befriedigung (authentisches Leben) eine freundliche Grundhaltung schaffen und integrierende psychologische Übertragungen zur Folge haben, die auch die Integration der bisherigen "Außenwelt" in den befriedigenden Sozialbereich intendieren. Als emotional befriedigend erlebte Gemeinschaften verhindern Frustrationen, die Gewalt auslösen können. Sie sind auch die Voraussetzung für die Einübung eines konstruktiven Umgangs mit den unvermeidbaren Irritationen und Verärgerungen und für die Vermittlung kognitiver Einsichten und Regeln, die für die Reifung der Schüler relevant sind.

Die bisherigen Ausführungen belegen eine überraschende Kohärenz der diver-

sen unabhängig voneinander durchgeführten Untersuchungen und der aus unterschiedlichen Herangehensweisen entwickelten Theorien. Ihre nahezu identischen Implikationen¹²⁷ zeigen eine Redundanz (Überfülle) "identischer Gewalttheorieinhalte"¹²⁸, die aus jeder empirischen Erhebung und jeder Theorie erschlossen werden können. Die Kernaussage aller Theorien ist identisch. Affektive Zuwendung, Akzeptanz, normative Orientierung und Aufgabenstellungen, die den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Schüler entsprechen, führen zu einem positiven Identitätsaufbau beim Kind und Schüler, der eine weitere für die Schüler befriedigende und gewaltfreie Interaktion erlaubt. Nicht äußere Gegebenheiten, sondern der zwischenmenschliche Umgang entscheidet über das Ausmaß der Gewalt. Aus dieser Quintessenz der gewaltrelevanten Vorstellungen müßte die gesuchte genuin erziehungswissenschaftliche Gewalttheorie ableitbar sein. Weil die empirischen Erhebungen, die heuristischen Schlußfolgerungen und die Gewaltentstehungstheorien dieselben Ergebnisse erbracht haben, könnte man meinen, daß es für die gesuchte Theorie der Gewalt in Schulen lediglich der Systematisierung und Zusammenfassung bedarf. Jedoch reichen die oben angeführten empirischen Erhebungen, Theorien und Analysen für die Erarbeitung einer komplexen schulrelevanten Gewalttheorie nicht aus. Denn "aus der Analyse eines pädagogischen Sachverhalts" können weder wünschenswerte Zustände abgeleitet noch die pädagogischen Maßnahmen, durch die diese erreicht werden können, bestimmt werden (Tillmann u. a. 2000, 301).

¹²⁷ Biologisch determinierte Grundintentionen werden interaktiv in Bedürfnisse und Ansprüche umgesetzt und mit Werten und Normen in Zusammenhang gebracht. Gewalthandlungen, die die interaktiv sonst mögliche Bedürfnisentwicklung und Bedürfnisbefriedigung verhindern, sind mit Werten und Normen begründet und können deshalb auch durch Normen und Werte unterbunden werden. Die entwicklungsbedürftigen Schüler müssen deswegen in der Schule eine Orientierung vorfinden, die ihnen einerseits die individuelle Entwicklung von Bedürfnissen und ihre Befriedigung ermöglicht und andererseits einen Sozialraum sichert, der ein gegenseitig zuträgliches Miteinander der Schüler fördert und durchsetzt.

¹²⁸ Alle oben durchgeführten Theorieanalysen ergaben lerntheoretische Zusammenhänge der Gewaltentstehung. Diese aus allen Erhebungen und Gewaltentstehungstheorien ableitbaren lerntheoretischen Zusammenhänge der Gewaltentstehung können innerhalb der entwicklungspsychologisch feststellbaren altersbedingten Grenzen der Schüler an Schulen für die Gewaltminderung genutzt werden.

Auch ist nicht auszuschließen, daß die obigen Ausarbeitungen einem "hermeneutischen Zirkel" unterlagen, durch den die unterschiedlichen Ansätze lediglich aufgrund eines einheitlichen Vorverständnisses als einheitlich mißverstanden wurden. Zudem kommen die verschiedenen Gewalttheorien und die das Gewaltverhalten betreffenden Erziehungsvorstellungen Tillmanns nicht explizit zu denselben Ergebnissen; der identische implizite Theoriegehalt wurde in der vorliegenden Arbeit erst durch umfangreiche Analysen offengelegt. Deshalb können, obwohl dies unwahrscheinlich ist, "Kategoriensprünge" (Habermas) in der bisherigen Argumentation nicht ganz ausgeschlossen werden.

Die vorgetragenen Implikationen und Zusammenfassungen können nur gelten, wenn sie nicht nur situativ oder zeitbedingt sind, d. h. wenn sie überall, mit jedem Forschungsergebnis und jeder Gewalttheorie, plausibel gemacht werden können. Es muß nochmals belegt werden, daß sich die Ergebnisse der bisherigen Analysen auf ein identisches überzeitliches Wollen der Schüler beziehen, auf ein "Wollen-Müssen", das Grundlage der Erziehung sein kann. Nur wenn das Potentielle, das in den konkreten Interaktionen der Schüler nur indirekt deutlich wird, präzisiert werden kann und Bedürfnisse als Umsetzungen zeitunabhängiger menschlicher Intentionen in der zu entwickelnden Gewalttheorie belegt werden, ist das eigentliche Wollen der Schüler thematisiert, das auch die Grundlage für Gewalt und Gewaltvermeidung sein muß. Deshalb soll vor einer systematischen Zusammenfassung, einem Vergleich zwischen Tillmanns Erziehungsvorstellungen, seiner Beurteilung seiner eigenen empirischen Erhebungen und der Analyse der Gewaltentstehungstheorien das Gewaltverständnis zunächst durch die Auseinandersetzung mit einzelnen Autoren noch deutlicher hinterfragt werden. Denn nur auf diese Weise ist gesichert, daß nicht eine zeitbedingte kulturelle Ausformung schulinterner Interaktion, ein Sein, das mit empirischen Daten belegt werden kann, mit Idealvorstellungen der gewaltpräventiven Erziehung, einem Sollen, verwechselt wird.

4.2 Gewalttheorien einzelner Autoren

Für die weitere Präzisierung eines schulrelevanten Gewaltverständnisses werden weiterführende Gewalttheorien einzelner Autoren untersucht. Alle Autoren, die in der für die vorliegende Arbeit verwendeten Literatur genannt wurden, wurden geprüft¹²⁹ und Autoren bzw. Theorien, die ein anderes Gewaltverständnis besitzen, wurden ausgewählt und werden im folgenden thematisiert. Darüber hinaus wurden weitere Theorien gesucht, die entweder als kritischer Einwand bezüglich des bisherigen Ergebnisses verwandt werden können oder als Ergänzung für die Entwicklung einer Theorie der Gewalt in Schulen hilfreich sein dürften. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Theorien soll das durch die durchgeführten Analysen ausgearbeitete Gewaltverständnis vertieft werden. Nur wenn das bisher erarbeitete Gewaltverständnis und die bisher ermittelten Zusammenhänge der Gewaltentstehung auch den Anfragen wichtiger bezüglich des bislang entwickelten Theoriemodells kritischer und sich untereinander teilweise paradigmatisch ausschließender Theorien¹³⁰ standhalten, kann der "hermeneutische Zirkel" innerhalb der durchgeführten Argumentation ausgeschlossen werden. Nur wenn der essentielle Gehalt der zur Prüfung des bisher entwickelten Gewaltverständnisses herangezogenen Gewalttheorien einzelner Autoren in die bisherige Konzeption integriert werden kann, ist die gesuchte Gewalttheorie mit den bisherigen Ergebnissen begründbar und kann als Arbeitsgrundlage Bestand haben.

Die erziehungswissenschaftliche Gewaltdiskussion erwähnt von den berücksichtigten Autoren meist lediglich den Politologen und Rechtsextremismusforscher Heitmeyer und gelegentlich den Friedensforscher Galtung. Bis auf Heitmeyer

¹²⁹ Gewalttheorien wurden z. B. von Schubarth (2000) und Heißenberger (1997) systematisch zusammengefaßt.

¹³⁰ Die Autoren üben nicht direkt Kritik aneinander, aber ihre Argumentationen ermöglichen eine umfassende Kritik der jeweils anderen Konzeptionen.

beschäftigte sich keiner der ausgewählten Autoren direkt mit schulischen Gewaltproblemen. Aber die Kritik und Weiterentwicklung der oben erarbeiteten erziehungswissenschaftlichen Gewaltvorstellungen darf keine, gegebenenfalls auch nur implizit mitgedachte, Konzeption unbeachtet lassen, die für die Ausarbeitung einer schulrelevanten Gewalttheorie möglicherweise substantiell sein kann. Exemplarisch muß jeder Ansatz berücksichtigt werden. Alle in der vorliegenden Arbeit bisher entwickelten Axiome und Gewalttheoriebestandteile müssen extrem gedacht, d. h. radikalisiert werden; nur so kann die bisher vorgestellte Gewaltvorstellung geprüft und präzisiert werden. Dafür wurden sieben geeignete Autoren ausgewählt, mit denen bestimmte Anforderungen an die Theorie der Gewalt in Schulen begründet werden.

Galtung wurde berücksichtigt, weil er die bisher umfassendste Gewaltdefinition entwickelt hat. Sein hoher Anspruch sollte auch für die erziehungswissenschaftlichen Gewaltdiskurse gelten. Mit Rawls und Che Guevara können weitere Anforderungen an die Schulen aufgezeigt werden. Beide verdeutlichen den Zusammenhang zwischen institutionellen bzw. historischen Gegebenheiten und den individuellen Möglichkeiten der Entwicklung bzw. der Gefahren gewalttätiger Unterdrückung. Scharnhorst wurde als weitere Quelle hinzugezogen, weil mit ihm der Zusammenhang zwischen den zeitbedingten, geschichtlichen Möglichkeiten der Identitätsentwicklung und der Gewalt noch deutlicher dargestellt werden kann. Mit Lamnek¹³¹ und den neueren kriminalsoziologischen Ansätzen kann dieser Zusammenhang auf den unmittelbar zwischenmenschlichen und interaktiven Bereich einer Schulklasse übertragen und geprüft werden. Denn für Lamnek sind unzureichende äußere Restriktionen und fehlende von außen gesetzte Werte die Ursache der Gewalt. Diese "Normengebundenheit" der Gewalt kann aber auch mit der dazu konträren Position von Heitmeyer belegt werden, der die Werte und Normen selbst als die eigentliche Gewaltursache ausmacht. Die dadurch entstehende Aporie - Gewalt kann nur durch inneren Halt und Normen verhindert werden, sie wird aber erst durch Normen und Werte erzeugt - läßt

¹³¹ Der Kriminologe Lamnek wurde in Teil 4.1 bereits erwähnt.

sich mit den Gewaltmarktvorstellungen von Trotha auflösen. Mit seinen Analysen, Kritiken und Ergebnissen kann das bisher erarbeitete Verständnis so fortentwickelt werden, daß es zu einer Theorie der Gewalt in Schulen ausformuliert werden kann.

Für die Auswahl der Autoren waren umfangreiche Vorstudien notwendig, um aus der Literatur Vorstellungen, die auf die Problematik der Gewalt in Schulen übertragbar sind, exemplarisch herauszufinden. Ausgesucht wurden Autoren, mit deren Gedanken die bisheraus Tillmanns Erziehungsvorstellungen herausgearbeiteten Gewaltvorstellungen kritisiert bzw. präzisiert werden konnten. Bei der Auswahl der Autoren wurden auch durch die derzeitige Ideengeschichte bedingte, theoretische Anforderungen an eine Theorie der Gewalt in Schulen mit berücksichtigt, die in Teil 5.5 und 5.7 der vorliegenden Arbeit dargestellt sind. Mit den herangezogenen Autoren werden alle Vorstellungen über die Zusammenhänge und Ursachen von Gewalt exemplarisch berücksichtigt, die für eine Theorie der Gewalt in Schulen relevant sein können. Selbstverständlich wurden bei der Auswahl alle in der erziehungswissenschaftlichen Literatur erwähnten Theorien bzw. Autoren einbezogen.¹³² Im folgenden werden die maßgeblichen Theorieinhalte der ausgewählten Autoren dargestellt.

¹³² Die von Tillmann und Schubarth genannten Gewaltvorstellungen wurden bereits in Teil 4.1 behandelt. In der vorliegenden Arbeit werden an dieser Stelle weiterführende Theorien hinzugezogen.

Heißenberger (1997) faßt die "Strukturelle und zwischenmenschliche Gewalt aus pädagogischer Sicht" (Buchtitel) zusammen. Die von Heißenberger zusätzlich erwähnten Gewalttheorien nach Riedl, Schwind, Arendt, Ruddick und Struck weisen gegenüber den bereits behandelten keine neuen inhaltlichen Aspekte auf. So versteht beispielsweise Hanna Arendt Gewaltmittel als Werkzeuge, die die menschliche Stärke vervielfachen sollen (Arendt 1972, 12-13). Dieses Gewaltverständnis ist für eine Weiterführung der Diskussion zur Gewalt in Schulen nicht geeignet und wird deshalb nicht berücksichtigt. Riedl versteht Gewalt als mögliches Ergebnis der Auseinandersetzungen mit den Bedingungen der gesellschaftlichen Umwelt. Gewalt gilt dabei als interaktives Konstrukt, das von Gewaltdefinitionen der Gesellschaft ebenso abhängig ist wie von situativen, psychologischen Vorteilen für den Gewalttäter. Erst durch die gesellschaftliche Definition wird die Handlung eines sogenannten Gewalttäters nach Riedl zur Gewalt erklärt (Riedl in: Becker/Coburn-Staeger 1994, 285-289, zitiert aus: Heißenberger 1997). Diese Position ähnelt der von Lamnek, die weiter unten behandelt wird. Foucault wird von Tillmann, Schubarth und Heißenberger nicht erwähnt. Auf seine Argumentation wird in Teil 5.6 der vorliegenden Arbeit eingegangen.

Galtung

Der Friedensforscher Johan Galtung versteht unter Gewalt die Verhinderung eines jeweils Potentiellen, dessen grundsätzliche Verwirklichungsberechtigung nach seiner Auffassung nicht weiter begründet werden kann und auch nicht weiter begründet werden muß (Galtung 1975; 1994; 2000, 8ff.). Nach Galtungs Ansicht haben Menschen individuell und gesellschaftlich Bedürfnisse, die sich im einzelnen Leben und auch geschichtlich weiterentwickeln.¹³³ Die Umsetzung dieser Bedürfnisse, die mit dem jeweiligen Potentiellen korrespondieren oder übereinstimmen, ist das Recht des Einzelmenschen und muß demzufolge gesellschaftlich bzw. politisch und institutionell gewährleistet werden. In diesem Zusammenhang sind für Galtung nicht die vordergründig erlebbare Gewalt oder die körperliche Schädigung entscheidend, sondern systemische Gegebenheiten, die den Menschen in unter Umständen entwürdigende Vermarktungsbedingungen zwingen und damit viel nachhaltiger seinem Potentiellen und seinen Bedürfnissen entgegenstehen als die vordergründige Gewalt. Entsprechend legitimiert Galtung eine staatliche strukturelle Gewalt, die die Durchsetzung bereits gewährter Rechte und die Weiterentwicklung der Menschenrechte ermöglicht.

Wenn man diese Vorstellungen auf die Schule überträgt, dann wäre sie demzufolge nach Galtung berechtigt, wenn sie ihre strukturelle Gewalt, die sich aus ihrem Aufbau, ihrer gesellschaftlichen, politischen Legitimation und ihrer curricularen und normativen Definitionsmacht ergibt, für die Belange und die jeweils mögliche Entwicklung der Schüler einsetzt. Grundsätzlich ist dieser Vorstellung zuzustimmen. Aber der sehr umfassende Gewaltbegriff Galtungs ist für den schulischen Alltag als unmittelbarer Maßstab nicht geeignet, weil bei Galtungs Kon-

¹³³ Nach Mehlich (1993, 3 f.) verhindert Gewalt laut Galtung das Potentielle im Aktuellen. Das Potentielle ist nach Galtungs Vorstellung immer möglich. Gewaltfreiheit wäre danach das beste Aktuelle.

zeption eine Unterscheidung zwischen legitimen und momentan nicht-legitimen Bedürfnissen nicht vorgenommen werden kann. Lehrer und Schulen sind aber auf diese Unterscheidung angewiesen, wollen Kinder interaktiv "zu sich selbst hinführen" und können daher nicht jeden Affekt als gleichberechtigtes Bedürfnis anerkennen, dessen Befriedigungsverhinderung nach Galtung Gewalt wäre. Galtungs Theorie eignet sich demzufolge zwar für die grundsätzliche Begründung institutioneller, struktureller Gewalt, sie reicht aber für die Beurteilung komplexer Schüleraktionen nicht aus. Während im "globalen Maßstab" Galtungs sehr allgemeine Formulierungen der "menschlichen Bedürfnisse" und der Menschenrechte sicherlich richtig sind und die konkrete inhaltliche Bedeutung und Umsetzung in langen Verfahren geklärt werden können, gegebenenfalls durch die diskursive und politische Durchsetzung von Gesetzen und Normen, sind im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof die Verhältnisse viel spontaner, dynamischer und auch (altersbedingt) "unvernünftiger". Der allgemeine und sehr grundsätzliche Anspruch von Galtungs Gewaltverständnis ist deshalb auch nur allgemein übertragbar (auf die Schule insgesamt), nicht aber auf den Alltag der Schule. Denn Galtungs Konzeption der Legitimation eines nicht weiter begründbaren jeweiligen Potentiellen würde den Lehrer in seinem Urteil verunsichern, weil tendenziell jedem Schülerverhalten die gleiche Berechtigung zugestanden werden müßte. Dies wäre nicht hilfreich. Nicht theoretisch begründete Relativierungen, sondern deutlichere pädagogische Maßstäbe sind notwendig, weil sie die Effizienz der Erziehung verbessern.¹³⁴ Dagegen führen uneinheitliche oder unverständliche Regeln an Schulen - dies ist empirisch nachgewiesen - zu mehr Gewalt.

¹³⁴ Hurrelmann/Palantien/Wilken (1995, 49-50) fordern beispielsweise die Schaffung klarer "Lebensräume" für die Schüler in den Schulen, die eine eindeutige Normensetzung (unter Beteiligung der Schüler) einschließt. Sie halten dies für eine wichtige Voraussetzung für die Gewaltprävention. Auch Lamnek (1984, 87) verlangt klare und möglichst transparente, verständliche Normsetzungen und Vorgaben, um den Schülern die Orientierung zu erleichtern und gewalttätiges Verhalten einzuschränken.

Rawls

Eine ganz ähnliche Auffassung bezüglich der institutionellen Verantwortung vertritt der Philosoph John Rawls. Wie Galtung erkennt auch Rawls Institutionen nur dann an, wenn diese ihre konstitutiv durch ihren Aufbau, ihre Macht und ihren Auftrag gegebene strukturelle Gewalt für die Ermöglichung menschlicher Bedürfnisse nutzen, wenn sie gerecht sind (Rawls 1993). Auch für Rawls ist nicht die Existenz von Gewalt problematisch, sondern die Legitimationsnotwendigkeit der Gewalt ist für ihn entscheidend. Für Rawls muß sich Gewalt aus den "Sozialverträgen" der Menschen begründen.¹³⁵ Rawls' Sozialvertragsvorstellungen sind aber rein fiktiv; zu keinem Zeitpunkt war ein gesellschaftlicher, macht- und gewaltfreier Anfang vorhanden; immer schon gab es politische Vorgaben und damit Macht und Einflußnahmen, die sich auf die Weiterentwicklung politischer Konzeptionen und empirisch nachweisbarer Sozialverträge¹³⁶ auswirkten. Gerechtigkeit kann sich demzufolge je nach gesellschaftlichem System und je nach formalen Konstitutionen recht unterschiedlich auswirken.

Mit Rawls können demnach keine bestimmten Verhältnisse, wohl aber der Anspruch der strukturellen Gewalt staatlicher Institutionen und die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von Institutionen begründet werden. Insofern kann mit Rawls die grundsätzliche Verantwortung der Schulen gegenüber den Schülern, den Eltern und der Gesellschaft verdeutlicht werden. Die in der Institution der Schule immanente Macht und strukturelle Gewalt¹³⁷ müssen nach Rawls für die im "Sozialvertrag" festgelegten Ziele nach den Regeln der Fairness eingesetzt werden. Die Institution Schule muß auf Machtmißbrauch verzichten und gewaltarme Lebensverhältnisse für die Schüler gewährleisten.

¹³⁵ Vgl. dazu Dungeley (1997, 21-30).

¹³⁶ Z. B. Verfassungen, das bürgerliche Recht usw.

¹³⁷ Schulen geben den Schülern weitgehend Unterrichtszeiten, Verhaltensweisen und Lerninhalte vor, auch wenn unterschiedliche pädagogische Konzepte existieren und die einzelnen Schulen in der Vermittlung ihrer Lehrinhalte und der Strenge Unterschiede aufweisen. Auch haben Schulen immer die normative Definitionsmacht und bewerten die Schüler nach ihren Leistungen. Dies alles sind äußere Strukturen, die als Macht verstanden werden müssen und die faktisch eine Gewalt auf Schüler ausüben.

Che Guevara

Rawls Anforderungen an die Legitimation staatlicher Gewalt lassen sich mit dem politischen Gewaltbegriff von Che Guevara (1972, 24) ergänzen. Che Guevara vertrat eine marxistisch materialistische Geschichtsauffassung. Bürgerliche Staaten sind nach der marxistischen Auffassung ungerecht, weil ihre Gesetze den jeweils herrschenden Schichten dienen. Weil in diesem Fall die strukturelle Gewalt des Staates mißbraucht wird, wegen Ungerechtigkeit und fehlender Fairness nicht legitimiert sein kann (vgl. Rawls), ist revolutionäre Gewalt gegen den Staat notwendig, um das von ihm geschützte System und die kriminellen Institutionen zu beseitigen.

Gewalt gegen den bürgerlichen Staat ist demzufolge die Voraussetzung für den gesellschaftlichen und geschichtlichen Fortschritt. Denn innerhalb der notwendigen und real stattfindenden Entwicklung verbleibt die Masse in eigenen klassenbezogenen, situativ naheliegenden Vorstellungen und hat damit ein "falsches Bewußtsein", das dem geschichtlich determinierten Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung entgegensteht. Deshalb sind demokratische Meinungsbildungsprozesse irrelevant. Denn der erforderliche zivilisatorische Fortschritt kann nur gewaltsam vorangetrieben werden, und zwar durch diejenige soziale Klasse, die als Avantgarde der Geschichte die nächste Entwicklungsstufe vorbereiten kann. Für Che Guevara sind demzufolge im Gegensatz zu Galtung nicht das Wollen und Empfinden der Menschen, die Bedürfnisse, das entscheidende Kriterium, sondern das politische Bewußtsein derjenigen Klasse, die die jeweils bestehenden Widersprüche der Gesellschaft aufheben kann. Gewalt wird nach Che Guevara von jenen Klassen ausgeübt, die in einem falschen Bewußtsein verfangen bleiben und geschichtlich überholt sind. Dagegen ist der gewalttätige Kampf der jeweiligen Avantgarde historisch legitimiert, weil sie die gesetzmäßige Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse zur letztendlich gewaltfreien Gesellschaft ermöglicht. Gewalt, insbesondere revolutionäre militärische Gewalt, ist

demnach gerechtfertigt, wenn sie dem gesellschaftlichen Fortschritt dient und damit der sozialen Gerechtigkeit und der Bedürfnisbefriedigung der Menschen.

Die materialistische Geschichtsauffassung, die eine determinierte Entwicklung und ein feststehendes Ziel der Geschichte unterstellt, wird heute meist als reine Spekulation verstanden und deswegen abgelehnt. Aber die hohen Anforderungen an den Staat und eine Widerstandspflicht gegenüber staatlichem Mißbrauch, die auch das Grundgesetz vorsieht¹³⁸, können mit dem Gewaltverständnis von Che Guevara präzisiert werden.

Denn die staatlichen Institutionen und die damit verbundene strukturelle Gewalt sind nur legitimierbar, wenn sie sich in ihrem institutionellen Aufbau und ihrer gesamten Intention nicht nur formal den Menschen zuwenden, sondern - demokratisch beauftragt - auch faktisch eine entsprechende politische Umsetzung erreichen. Denn der marxistische Auftrag zum Widerstand und zur Gewalt gegen die bestehenden Institutionen ist folgerichtig dann unbegründet, wenn diese Institutionen eine interaktiv ausgehandelte Bedürfnisentwicklung ermöglichen und damit das geschichtsphilosophische "Ziel der Geschichte" in gewisser Weise erreicht ist. Bei einem Rückfall in strategische Umgangsweisen einzelner Bevölkerungsgruppen zu Lasten anderer (Ungerechtigkeit) wäre der politische Gewaltbegriff Che Guevaras wieder relevant, weil die Legitimation für die Institutionen entfielen und ihre strukturelle Gewalt unbegründbar würde.

Die historische Auseinandersetzung um das zivilisatorische Niveau der politisch-gesellschaftlichen Gebilde - Staaten, Rechtsordnungen und Kulturen, die in unterschiedlichem Umfang Menschenrechte entwickelt haben - ist selbstverständlich ergebnisoffen im Fluß, auch wenn wir abgesichert durch entsprechende Institutionen und "kulturelle Gewöhnung" von einer (auch globalen) Fortschrittchance ausgehen können und sollten. Aber staatliche Macht und Institutionen können nie per se legitimiert sein, sondern sie müssen sich immer wieder neu

¹³⁸ Wegen der sehr schwierigen positiven Ausformulierung wird im Grundgesetz, Artikel 20, Abs. 4 lediglich von einem Widerstandsrecht gesprochen.

rechtfertigen.

Übertragen auf die Schule ergibt sich daraus die unbedingte Verantwortung, sowohl atmosphärisch (zwischenmenschlich) als auch kognitiv (curricular) nach bestem Wissen die Schule zugunsten der Schüler zu gestalten und diesen Anspruch immer wieder neu mit der Praxis zu vergleichen und umzusetzen.

Scharnhorst

Eine ganz andere Auffassung vertrat Scharnhorst.¹³⁹ Er glaubte, daß die Kriege gegen Napoleon nur dann gewonnen werden könnten, wenn die Unfreiheit der Bauern bzw. Knechte in Preußen aufgehoben werde und die Menschen als "freie Bürger" für Preußen kämpfen würden. Bezüglich der Bauernbefreiung teilte er die politischen Vorstellungen von von Stein und Hardenberg. Auch Scharnhorst ging es wie Che Guevara nicht um die Verhinderung von Gewalt, sondern um die Beseitigung unbegründbarer Gewalt, nämlich der bedingten Leibeigenschaft der Landbevölkerung, um so eine legitimierte strukturelle Gewalt des Staates durch die Einführung und Erzwingung des allgemeinen Wehrdienstes zu schaffen und durch die Identifikation der Bürger mit dem Staat auch militärisch

¹³⁹ Scharnhorst formulierte keine Gewalttheorie im eigentlichen Sinne, sondern verfaßte Schriften zu Politik und militärischer Strategie. Aber die gewalttheoretischen Implikationen lassen sich - wie beim Friedensforscher Galtung, beim Philosophen Rawls oder beim Kriminalsoziologen Lamnek - herausarbeiten.

erfolgreich sein zu können.¹⁴⁰

Daraus folgt, daß strukturelle Gewalt nicht nur (negativ) Gefahren der Verselbständigung und des Legitimationsverlustes ausgesetzt ist, mit Rawls und Che Guevara wurde dieser Zusammenhang verdeutlicht, sondern auch positiv die Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen bestimmt. Strukturelle Gewalt stellt nicht nur ordnungspolitisch den Rahmen für menschliche Aktivitäten dar - etwa Schulpflicht, wirtschaftssystemische Gegebenheiten - , sondern entscheidet auch die individuellen geistigen Entwicklungschancen.

Die nach Galtung geschichtlich sich entwickelnden Bedürfnisse werden Scharnhorst zufolge durch die Weiterentwicklung der strukturellen Gewalt staatlicher Institutionen erst ermöglicht. Denn die in einer Zeit jeweils vorhandenen institutionellen Bedingungen sind die Voraussetzung und Begrenzung für individuelle Entfaltung. Das Potentielle des Einzelmenschen kann nur innerhalb der gesellschaftlich zugelassenen Potentiellen Wirklichkeit werden. Die wechselseitige Abhängigkeit von struktureller Gewalt, individueller Entwicklung und gesellschaftlichem Nutzen ist essentiell für das Verständnis zwischenmenschlicher Interaktion und damit auch für die Entstehung von Gewalt.

¹⁴⁰ Die alte preußische Armee war nach den Vorstellungen Friedrichs des Großen aufgebaut. Die Angst vor den eigenen Offizieren sollte die Soldatenreihen zusammenhalten und zu schnellen Manövern veranlassen. Individuelles Handeln oder gar das Ausscheren aus der Reihe waren streng verboten. Dieses Verbot sollte auch das Desertieren verhindern. Napoleon schlug diese Armee mit Wehrpflichtigen, die situativ ihre Formationen änderten und durch die Formationsänderung auch Einzelfeuer zuließen (vgl. Thiele in: Opitz 1995, 188f.; Pawlas 1986, 18f., 63).

Scharnhorst schrieb bereits im April 1806 in einer Denkschrift: "Wurde die Masse leidenschaftlicher Menschen nicht geschickt (in den Krieg) geleitet, so verlor sich der Enthusiasmus und Mißmut und Unzufriedenheit trat an die Stelle. Wurde er aber weise benutzt, so erzeugte er nicht selten große Tapferkeit und außerordentliche Aufopferung. Dadurch, daß nun dem Anführer mehrere und unter Umständen alle Hilfsmittel zu Gebote standen, konnte er mit einem solchen Volke einen Widerstand leisten, der über die gewöhnlichen Kräfte weit hinausreichte" (Pawlas 1986, 66f.).

Auch der Militär Gneisenau sah diesen Zusammenhang: "Aber es ist billig und staatsklug zugleich, daß man den Völkern ein Vaterland gebe, wenn sie ein Vaterland kräftig verteidigen sollen. ... Vorzüglich gute Wirkung wird eine ... Munizipalverfassung tun, die den Bürgern das Wahlrecht ihrer Obrigkeit ... selber sichert ... , gibt man dem Staate überhaupt eine freiere Gestalt, so befriedigt man die denkenden Köpfe, reißt die Enthusiasten mit sich fort, bekehrt die französisch Gesinnten und schreckt die Verräter" (Gneisenau: Denkschrift vom August 1808, aus: Eckert, G.: Von Valmy bis Leipzig, 1955, 129).

Übertragen auf die Schule bedeutet dies, daß die Ausgestaltung der strukturellen Gewalt die Voraussetzung für die Bedürfnisentwicklung der Schüler ist, die nur innerhalb vorgefundener d. h. politisch gesetzter Strukturen ihre Identität entwickeln können. Schüleridentität wird in jedem Fall durch die strukturelle Gewalt der Schule bestimmt, auch dann, wenn sich die Schule ihres Einflusses nicht bewußt ist oder diesbezüglich planlos agiert. Die schulischen Vorgaben wirken sich demnach nicht nur auf die individuellen Möglichkeiten aus, sondern entscheiden auch über die gesellschaftlichen Chancen. Wenn beispielsweise globale wirtschaftliche Wettbewerbe zunehmende Innovationsfähigkeit verlangen, dann kann die Kreativität des einzelnen, die durch die Schule gefördert werden kann, die entscheidende Ressource für die Zukunftschancen eines Landes werden. Daher geht es in Schulen auch immer um das strategische Interesse der Gesellschaft, das über die politischen Gremien in Richtlinien und inhaltlichen Vorgaben den Schulen weitergegeben wird. Denn die Entwicklung des einzelnen Schülers bestimmt auch die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft, weil sie von der Summe der Einzelleistungen abhängt, die interaktiv ermöglicht wurden. Die Schulen müssen deshalb dafür sorgen, daß die Bedürfnisentwicklung und -befriedigung in einer Weise stattfinden können, die auch die Chancen der Gesellschaft sichert, weil nur so Entwicklungsmöglichkeiten für das Potentielle der Schüler auch zukünftig erhalten bleiben.

Deswegen ist die strukturelle Gewalt des Staates nur dann wirklich legitimiert, wenn sie die individuelle Selbstverwirklichung der Bürger (das Potentielle nach Galtung) mit geschichtlich und gesellschaftlich jeweils sinnvollen Zielen - auch hinsichtlich der schulischen Vorgaben - verbindet, die Durchsetzung der strukturellen Gewalt gerecht gestaltet wird (Rawls) und die jeweils sinnvollen Ziele politisch immer wieder neu in verantwortlicher Weise ermittelt und entschieden werden¹⁴¹. Gewalt ist kein einseitiger linearer Wirkzusammenhang, dessen Verhin-

¹⁴¹ Die "Legitimität durch das Verfahren" (vgl. z. B. Max Weber und Habermas) ist für die Rechtfertigung der politischen Entscheidungsfindung Voraussetzung.

derung die Befreiung des Menschen darstellt, sondern Gewalt ist als strukturelle Gewalt immer vorhanden und notwendig, muß aber komplexen Anforderungen genügen, damit sie legitimiert und von unbegründeter Gewalt unterschieden werden kann.

Lamnek

Ganz andere Vorstellungen entwickelt die Kriminologie. Nach den von Lamnek vorgestellten neueren kriminalsoziologischen Theorien¹⁴² wird Gewalt nicht mehr als abweichendes Verhalten bezeichnet, das den Bedürfnissen, den Menschenrechten (Galtung) oder dem Sozialvertrag (Rawls) widerspricht und daher keine Berechtigung hat, sondern als sinnvolles Verhalten begriffen.¹⁴³ Täter müssen nach dieser Auffassung auch bei Gewalthandlungen gute Gründe haben, sonst würden sie sie nicht ausüben.¹⁴⁴ Gewalt wäre danach lediglich eine Definitionsfrage. Denn nicht die äußeren Geschehnisse charakterisieren eine Handlung als Gewalt, sondern Definitionen, die Resultat persönlicher oder gesellschaftlicher Interessen sind.¹⁴⁵ Abweichung und Konformität, Gewalt und Gewaltverzicht wären gleichermaßen als soziale Handlungen anzusehen. Gewalt wird demnach von den Opfern der Gewalt bzw. von der Gesamtgesellschaft und

¹⁴² Lamnek (1994); vgl. auch Schubarth (2000, 47-53).

¹⁴³ Dazu: Weber (1984); Lamnek (1994); Funk (1995); Haferkamp in: Schubarth (2000, 48).

¹⁴⁴ Die Formulierung "sinnvoll" meint den mit einer Handlung jeweils persönlich, individuell verbundenen Sinn.

Ein "allgemeingültiger Sinn" ist grundsätzlich nicht allgemeingültig darstellbar, weil dieser gesellschaftlich bzw. interaktiv und diskursiv vereinbart sein müßte. Gesellschaftliche bzw. auch (dyadische) zwischenmenschliche Sinn-Vereinbarungen können aber jeweils nur als individuelle, subjektive Fiktion gedacht werden und müssen auch immer jeweils persönlich angeeignet, bestätigt und erneuert werden. Eine völlige Identität ist aus diesen Gründen (wegen der unüberbrückbaren Differenz zwischen Subjekt und Gesellschaft) ausgeschlossen. Ein gegenseitig anerkannter und verbindlicher Sinn ist demzufolge nur innerhalb relativ homogener Gemeinschaften vorstellbar.

¹⁴⁵ Smaus (1986) ergänzt diese Vorstellung durch den Hinweis, daß die ungleiche Verteilung von Macht, von materiellen Ressourcen und eine negative Imagezuweisung (Labelling Approach) bzw. kriminalisierende Etikettierungen bestimmter Handlungen die Ursache für den Zusammenhang von sozialer Schichtzugehörigkeit und körperlicher Gewalt sind.

den in ihr politisch durchgesetzten Interessen definiert. Gewalt ist damit lediglich ein Konstrukt der jeweils dominierenden Diskurse. Kriminologisch wird unter Gewalt vor allem der strafrechtlich relevante, unmittelbare körperliche Angriff verstanden. Aber der Ansatz der neueren kriminalsoziologischen Theorien läßt sich auch auf andere Gewaltformen übertragen.

Nach Gottfredson und Hirschi (1990) ist jede Handlung eine "Kalkulation", die eine möglichst große Belohnung zum Ziel hat. Gewalthandlungen werden demnach dann ausgeführt, wenn sie Nutzen versprechen. Aber wenn Belohnung das Ziel von Handlungen ist, dann ist Verhalten über die strukturellen Bedingungen der Schule steuerbar. Denn wenn äußere Normensetzung in der Schule fehlt, dann ist Gewalt gegen andere Schüler ohne Sanktionen und negative Begleiterscheinungen für die Gewalttäter leichter auszuüben. Werden dagegen Verhaltensregeln durchgesetzt, dann verändert sich die Kalkulation und ein gewaltloses Verhalten wird möglich. Dabei werden eingeübte Anpassungen verinnerlicht, was zu Beeinflussungen der Kalkulationen führt.

Auch pathologische Fälle lassen sich mit diesem Ansatz unterscheiden. Denn wenn Anpassung in der Schule begünstigt wird und damit erfolgreicher ist, abweichendes, gewalttätiges Verhalten dagegen zu Konflikten für den Schüler führt und daher Mißerfolge einschließt, muß Gewalt, die sich trotz Aufsicht und Sanktion ereignet, als Verarbeitungsversuch von "Mangellagen", als psychische Krise, aufgefaßt werden.

Neben der kritischen Prüfung der eigenen Gewaltvorstellungen und der Legitimität von Sanktionen gegen Gewalt sind nach den kriminologischen Annahmen Normenvorgaben und Kontrollen auch in den Schulen von ausschlaggebender Bedeutung. Auf diese Weise können die "Umweltbedingungen" geändert werden, die dann zu einem anderen, eben gewaltfreieren "sinnvollen Handeln" führen. Es ist jedoch fraglich, ob das in diesen Vorstellungen mitgedachte "mechanistische Menschenbild" von Vertretern der Erziehungswissenschaft geteilt werden kann.

Heitmeyer

Auch für Heitmeyer ist Gewalt grundsätzlich nicht "abweichend", sondern den jeweiligen Verhältnissen immanent. Theoretisch auf Durkheim, Merton (1968, 185ff.) und Beck (1986) aufbauend, entwickelte Heitmeyer (1996) auf der Grundlage umfangreicher empirischer Erhebungen einen milieusoziologischen Ansatz. Danach ist Gewalt vor allem die Folge von gewalthaltigen Einstellungen, die in den verschiedenen Milieus in vielfältigen Formen existieren. Diese Gewalt verursachenden Haltungen der einzelnen Milieus korrespondieren nach Heitmeyer mit ihrer jeweiligen sozialen Situation, genauer mit anomischen Zuständen, die sich aus den Diskrepanzen zwischen dem jeweils ganz unterschiedlichen Selbstverständnis und der sozialen Wirklichkeit ergeben. Dabei ist nicht die soziale Realität maßgebend, sondern die Diskrepanz zwischen der erlebten Wirklichkeit und dem Statusanspruch eines bestimmten sozialen Milieus bzw. des ihm zugehörenden Individuums.

Heitmeyers Untersuchung zufolge ist für die Gewalt in den alten Bundesländern vor allem eine machiavellistische Grundhaltung ausschlaggebend, während für die neuen Bundesländer die "Autoritätshörigkeit" bzw. der "autoritäre Charakter der DDR"¹⁴⁶ für die dort häufiger vorkommenden Gewaltformen als Ursache identifiziert wird. Nach diesem Verständnis wird auch die Gewalt in der Schule vor allem durch die Gewalt begünstigenden Einstellungen der gesellschaftlichen Mitte hervorgerufen. Nicht die Randgruppen sind das Problem, sondern Entwicklungen, die die ganze Gesellschaft betreffen. Während Galtung das grundsätzliche Verwirklichungsrecht des Potentiellen betonte, Rawls vor allem über die Rechtfertigung der staatlichen Gewalt nachdachte, verdeutlicht Heitmeyer, daß

¹⁴⁶ Im Zusammenhang mit den politischen und sozialen Verhältnissen der DDR, dem autoritären und zugleich "fürsorglichen" Staat, der alles regelte und damit auch für alles zuständig und verantwortlich war, wird Gewalt als "Ersatzhandlung" aufgefaßt, die aufgrund des Verschwindens auch der normativen Eindeutigkeit, der sozialen Sicherheit, der staatlichen Universalverantwortung, die gewohnte und verlangte Eindeutigkeit wiederherstellt. Nach Heitmeyer würde rechte Gewalt in dieser Weise als Handlung zur "Wiederherstellung" eigentlich notwendiger und gewünschter staatlicher Autorität verständlich.

die von ihm thematisierte körperliche Gewalt und die aggressive, unsoziale Haltung im zwischenmenschlichen Umgang mit der Erwartung der Betroffenen und der Erfüllbarkeit dieser Erwartungen zusammenhängen. Gewaltauslösende Anomie¹⁴⁷, der Verlust eines sinnhaften Bezuges zur Welt bzw. zu den Mitmenschen, ist nicht die Folge bestimmter Gegebenheiten, sondern der Diskrepanz zwischen Erwartung und Möglichkeit. Damit werden die Sinnhaftigkeit und der Sinnverlust des individuellen Lebens mittels Wertvorstellungen unmittelbar von den einzelnen Bezugsgruppen konstruiert.

Die Konsequenzen dieser Vorstellung für die Prävention der Gewalt in Schulen sind weitreichend. Entgegen der bezogen auf den Schulalltag sehr vagen Vorstellung von Galtung, die das Zulassen des jeweils Möglichen (des Potentiellen) nahelegt, wären Heitmeyer zufolge vor allem die Erwartungen der Schüler zu kritisieren. Denn zunächst könnten die Erwartungen der Schüler als deren Bedürfnisse begriffen werden, deren Verwirklichung als Potentielles geboten wäre; die Verhinderung dieses Wollens wäre Galtung zufolge als Gewalt der Schule aufzufassen, die unterbunden werden müßte. Aber nach Heitmeyer wird Gewalt nicht nur durch die sozialen Verhältnisse, sondern vor allem durch die Erwartungen - durch das Gewollte, das von Schülern als Potentielles verstanden wird - ausgelöst, durch das die anomischen Diskrepanzerlebnisse erst zustande kommen. Während bei Galtung die Verwirklichung von Bedürfnissen grundsätzlich zugestanden werden muß, sind für Heitmeyer Identitätskonstruktionen, die bestimmte Bedürfnisse zur Folge haben, die eigentliche Gewaltursache.

Dies bedeutet, daß Schulen unmittelbar normativ auf Schüler Einfluß nehmen müssen, weil durch die verinnerlichten Wertvorstellungen Gewalt möglich wird oder verhindert werden kann. Die Schulen müssen demnach Motive und Haltungen der Schüler moderieren bzw. so verändern, daß die gewaltverursachenden

¹⁴⁷ Durkheim und Merton führten diesen Begriff ein im Zusammenhang mit Untersuchungen zum Selbstmord; der Begriff wird mit >Gesetzlosigkeit< übersetzt. Anomie ist der Zustand mangelnder individueller oder kollektiver Anpassung an neue soziale Tatbestände. Diese Orientierungslosigkeit tritt insbesondere in Zeiten beschleunigten sozialen Wandels auf und äußert sich in der Destabilisierung von sozialen Beziehungen (Anomie in: Brockhaus 1997).

Diskrepanzerlebnisse verringert werden. Nicht die Erfüllung von Erwartungen, d. h. Bedürfnissen, die als Potentielles Berechtigung haben könnten, sondern die Veränderung dieser Erwartungen ist geboten. Der sich daraus ergebenden schulischen Verantwortung ist aber, so Heitmeyer, kaum zu entsprechen, weil sich die gewaltrelevanten Erwartungen der Schüler, da sie milieuspezifisch sind, der Einflußnahme der Schule weitgehend entziehen; die gewaltrelevanten Erwartungen werden von den Schülern von außen, von ihrem jeweiligen Milieu, in die Schule eingebracht.

Weil eine Veränderung der milieuspezifischen Erwartungen kaum realisierbar scheint, bliebe die Möglichkeit, gewaltauslösende anomische Verhältnisse durch die Erfüllung aller Erwartungen zu verhindern. Aber auch die Vermeidung gewaltauslösender Anomie durch die Erfüllung aller Erwartungen ist nicht praktikabel, weil die Erwartungen (Status-Bedürfnisse) der gewaltrelevanten Milieus zueinander und in sich widersprüchlich sind. Denn der angestrebte Status, dessen Nichterreicherung die gewaltverursachenden Diskrepanzerfahrungen erzeugt, kann nur zu Lasten anderer Statuserwartungen verwirklicht werden. Erwartungen, die gesellschaftlich erzeugt werden¹⁴⁸, aber wegen ihrer Widersprüchlichkeit nicht für alle gleichermaßen gelten können, sind selbst gewalthaltig, weil sie gegen andere gerichtet sein müssen. Wenn die Identität des Schülers mittels nicht verallgemeinerbarer Statusvorstellungen konstruiert wird, die sich gegen andere wenden und deshalb scheitern müssen, dann ist diese Erwartung, der milieuspezifische Identitätsanspruch, selbst gewalthaltig.

Aber ein gewalthaltiges Selbstverständnis kann an Schulen nicht umgesetzt werden, weil dies nicht legitimierbar wäre und auch praktisch gar nicht realisiert werden kann. In diesem Zusammenhang sind Bedürfnisse, die nur durch das Scheitern anderer Personen erfüllt werden können, die eigentliche Gewalt. Gewalt hat danach in paradoxen, nicht widerspruchsfrei denkbaren bzw. nicht verallgemeinerbaren Wertvorstellungen ihre eigentliche Ursache. Gewalt hängt unmittel-

¹⁴⁸ An Schulen sind dies zunächst Wettbewerbe z. B. um den Status, die Anerkennung und die Sicherstellung von Chancen, später folgen wirtschaftliche und weitere soziale Wettbewerbe.

bar mit paradoxem Denken zusammen. Gewaltbekämpfung muß demnach vor allem die Auflösung problematischer Werte und Normen zum Ziel haben.

Obwohl die Ergebnisse und Interpretationen von Heitmeyer weitreichende Folgen für das Verständnis der Gewalt an Schulen haben, weil grundlegende emotionale Bedürfnisse und insbesondere das Selbstverständnis der Schüler als Gewaltursache angesehen werden, bleiben die praktischen Konsequenzen unklar und strittig. Seinem Ansatz wurde unter anderem von Psychologen rasch widersprochen.

Neben den von Heitmeyer als problematisch verstandenen Bedürfnissen wurde auch seine Hervorhebung des gesellschaftlichen und sozialen Einflusses kritisiert. Der behavioristisch orientierte Psychologe Krettnauer (in: Sturzbecher 1997, 209-246) stellt den diesbezüglichen anomischen Vorstellungen von Heitmeyer die "Segmentierung des moralischen Verhaltens" entgegen. Danach kann nicht von großen "ideologischen Modellen" bei den einzelnen Milieus ausgegangen werden, sondern lediglich von kognitiven Schwächen und fehlendem Halt. Gewalttäter in Schulen sind danach Schüler, die die normativen Vorgaben und sozialen Möglichkeiten kognitiv nicht genügend verarbeitet haben, nicht verallgemeinerbare und deshalb ohne Aussicht auf Erfolg widersprüchliche Statusansprüche zu Lasten anderer durchsetzen wollen und psychologisch keine ausreichenden Hemmungen aufbauen können. Gewalt ist demnach nicht unmittelbar, sondern nur indirekt milieubedingt, weil das Milieu nicht die Gewalt einübt, sondern lediglich die relevanten kognitiven Schwächen und den fehlenden Halt bewirkt. Nach dieser Auffassung stellen Charakterschwächen, die Heitmeyer als Wertvorstellungen bestimmter Milieus mißversteht, keine Ideologie dar, die in Schulen gewaltrelevant werden kann. Die Psychologin Barbara Jürgens (2000) geht noch weiter. Sie bestreitet die Relevanz der Herkunftsfamilien und erklärt jede Schulklasse zu einer spezifischen, eigenständigen sozialen Gruppe, die - bei entsprechendem fachlichen Geschick der Lehrer - für sich eigene Interaktionsformen entwickeln könne, die unabhängig von der gesellschaftlichen Situati-

on oder den Herkunftsmilieus Geltung erlangen könnten. Schüler würden durchaus zwischen verschiedenen sozialen Gruppen und Situationen unterscheiden und könnten sich demgemäß auf ein völlig anders strukturiertes Interagieren in der Schule einstellen. Nach Rojek (in: Frank 1995, 127)¹⁴⁹ können nicht einmal der Charakter des Schülers, seine Persönlichkeit und der familiäre Einfluß unmittelbar mit der schulischen Gewalt in Verbindung gebracht werden. Der Einfluß der Herkunftsfamilie bzw. des Milieus wird von vielen Autoren angezweifelt.¹⁵⁰ Die gewaltrelevanten Zusammenhänge werden auch bei kognitiv-normativen Theorien kontrovers diskutiert; fehlende Werte und Normen, aber auch die Werte selbst wurden als Gewaltursache ausgemacht.¹⁵¹

Diese sich widersprechenden Positionen - Lamnek: Gewalt entsteht aufgrund fehlender äußerer Kontrollen und fehlender eingeübter Normen, wodurch die die menschlichen Handlungen entscheidenden "Kalkulationen" zu Gewalt führen können; Heitmeyer: Gewalt ist die Reaktion auf individuelle Diskrepanzerfahrungen zwischen Selbstbild und Wirklichkeit, die durch die interaktiv entschiedenen Wertvorstellungen verursacht werden; Krettnauer: Gewalt kommt zustande, weil nicht genügend Gewalthemmungen eingeübt wurden; Jürgens: Gewalt entsteht interaktiv in der Klasse ohne relevanten Einfluß der Herkunftsfamilie und kann dort auch interaktiv verhindert werden - bringen die bisherige Argumentation in eine Aporie. Denn in der hier vorliegenden theoretischen, rein analytisch argumentativen Arbeit können weder die Ergebnisse empirischer Forschungen noch

¹⁴⁹ Vgl. dazu auch Kluge (1998, 219), kritisch dazu z. B. Bach/Knöbel (1984, 42).

¹⁵⁰ Der Einfluß der Herkunftsfamilie wird von vielen Autoren bestritten, weil das gesamte soziale Umfeld die Sozialisation prägt. Die Einflußmöglichkeiten der Schule sind normalerweise sehr groß, weil sie eine eigene Sozialisation für ihre Schüler inszenieren und konstituieren kann. Allerdings dürfen, um diesen Prozeß erfolgreich gestalten zu können, bei den Schülern keine abgeschlossenen Sozialisationsprozesse vorliegen, weil sonst durch die bereits gegebene kulturdifferente Sozialisation ein Zugang zum Schüler nicht mehr möglich ist. Dies bedeutet, daß durch eine bereits stattgefundene kulturdifferente Sozialisation enorme Belastungen für den Schulbetrieb entstehen.

Nach Jürgens (2000) beeinflusst ein Klassenwechsel das Verhalten eines problematischen Schülers mehr als aufwendige Betreuungen, weil immer erst die Interaktion in der Klasse ein problematisches Verhalten ermöglicht.

¹⁵¹ Z. B. Halt-Theorien von Tobias Krettnauer in: Sturzbecher (1997, 209-246) und die gegenteilige Milieutheorie von Heitmeyer (1996).

die Auswertungen dieser Ergebnisse angezweifelt werden. Vielmehr muß dargestellt werden können, daß alle Resultate als implizit identische belegt werden können, weil nur so das Ergebnis der Analyse der Erziehungsvorstellungen Tillmanns¹⁵² bestätigt werden kann. Deshalb ist eine weitere Theorie erforderlich, um nachweisen zu können, daß die sich widersprechenden Argumentationen als ein einheitliches Verständnis desselben Sachverhalts bzw. als unterschiedliche Sichtweise auf dieselben Wirkzusammenhänge der Gewalt in Schulen verstehen lassen. Die Gewaltmarkttheorie des Soziologen Trotha ermöglicht die Auflösung der argumentativen Aporie.

Trotha

Trutz von Trotha (1997) behauptet bei seinem neuen soziologischen Ansatz, daß die Gründe für die Entstehung der Gewalt in der Gewalt selbst liegen müssen. Ihn interessieren keine "Erklärungen der Gewalt", die laut Trotha oft wie Entschuldigungen vorgetragen werden, sondern "genuine Gründe der Gewalt", die Gewalt "neutral" rechtfertigen. Nach seiner Auffassung braucht Gewalt nicht "entlastet" zu werden, sondern muß in ihrer eigenen Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit dargestellt werden, in ihrer "Normalität" und politischen Notwendigkeit. Ganz ähnlich verdeutlichen auch Sieferle und Breunigen (1998) an historischen Beispielen den Zusammenhang zwischen dem Gewaltverständnis einer Kultur und der Wirtschaftsstruktur des jeweiligen politischen Gebildes. Auch sie unterstellen, daß Gewalt bzw. das Gewaltverständnis einer Gesellschaft genuine und sinnvolle Gründe haben muß, die mit den Lebensmöglichkeiten einer Gesellschaft zusammenhängen. Sowohl die Unterschiedlichkeit der Gewaltvorstellungen als auch der offensichtliche Zusammenhang zwischen Gewalt, dem kulturellen Selbstverständnis einer Gemeinschaft und der Wirtschaftsstruktur der in der

¹⁵² Teil 2. und 3.2 der vorliegenden Arbeit.

Literatur als Beleg genannten Gesellschaften überrascht.¹⁵³

Von Trotha verdeutlicht die "genuinen Gründe für Gewalt", die "der Gewalt eine eigenständige, positive Grundlage zugestehen" (Trotha 1997), mit dem Begriff des Gewaltmarktes. Er weist exemplarisch einen fast schon mechanistischen Zusammenhang zwischen Kultur, Gewalt und Wirtschaftsweise einer Gesellschaft nach. Beispielsweise entstehen nach seiner Auffassung in politisch machtfreien Räumen Ökonomien der Gewalt, die den Ressourcenverbrauch aus der Perspektive der jeweiligen Machthaber optimieren. Nur anfangs können dabei ideologische Motive bei Bürgerkriegen wichtig sein; nach kurzer Zeit etablieren sich ideologieunabhängige, eine Ideologie allenfalls als Rechtfertigung nutzende Gewaltökonomien, und die einzelnen Gruppen entscheiden innerhalb dieser Ökonomien immer wieder neu, welche knappen Ressourcen gekauft werden, welche Produkte möglicherweise auch durch Arbeit erwirtschaftet oder geraubt werden sollen. Diese Gewaltökonomien, die lediglich die Interessen kleiner Gruppen vertreten, sind destruktiv, weil sie aus der Logik der einzelnen, mit anderen rivalisierenden Gruppen betrieben werden. Sie können letztendlich nur kurzfristige Vorteile erzielen, langfristig zerstören sie auch die Grundlagen der jeweils eigenen Gruppe. Deshalb sind "machtfreie Räume", etwa in Bürgerkriegsgebieten, so gefährlich.

Die Vorstellung von Trotha, wonach Gewalt durch spezifische äußere Bedingungen entsteht und deshalb auch durch eine Veränderung der äußeren Bedingungen beeinflusst oder sogar verhindert werden kann, fand bereits bei den oben dargestellten soziologischen Ansätzen eine inhaltliche Entsprechung. Trotha entwickelt die soziologischen Vorstellungen aber weiter und macht den ökonomischen Zusammenhang der Gewalt deutlich, die sich nach Marktgesetzen verän-

¹⁵³ So entstanden an der Westküste Afrikas Sklavenjägerstaaten, die für die Portugiesen und Engländer die Sklaven raubten, um sie ihnen zu verkaufen. Deren Gewaltvorstellungen, die auch in ihren Riten und ihrem Alltag deutlich gemacht wurden, unterschieden sich erheblich von denjenigen der Kulturen, die sie bedrängten und versklavten, und einer dritten Gruppe, die sich aufgrund der Bedrohung neu organisierte und erfolgreich Widerstand gegen die Sklavenjäger leistete. Dies zeigt, daß das Gewaltverständnis und die faktischen Gewalthandlungen mit wirtschaftlichen Zusammenhängen korrespondieren, die sich politisch und kulturell niederschlagen.

dert. Nach der Gewaltvorstellung von Trotha müßten sich Schulen als potentielle Gewaltmärkte verstehen, in denen sich Gewaltökonomien um knappe Ressourcen (z. B. Aufmerksamkeit, Anerkennung, äußeren Erfolg, Beziehungen) nur dann entwickeln können, wenn die normativen Vorgaben und Kontrollen nicht umfassend sind und sich "machtfreie Räume" bilden können. Übertragen auf die Schule werden bei diesem Ansatz Schüler und Lehrer als potentielle Gewalttäter verstanden, die dann zu unerlaubten Übergriffen, zu Gewalt, neigen, wenn unstrukturierte und unkontrollierte Verhältnisse dies erlauben. Diese Übergriffe würden sich zu Gewaltmärkten entwickeln und dadurch die Lebensbedingungen der Beteiligten verschlechtern und die Leistungsfähigkeit der Schule untergraben.

Für die Thematik der Gewalt in Schulen bedeutet dies, daß Gewalt durch strukturelle Zusammenhänge entsteht, weil sie innerhalb bestimmter Bedingungen auftreten kann oder vermieden wird. Entsprechend muß die strukturelle Gewalt der Schule umfassend sein, weil nur auf diese Weise Gewalt unterbunden werden kann. Denn eine funktionierende Ordnungsmacht, strukturelle Gewalt, die andere Gewalt gewalttätig verhindert, ist eine essentielle Voraussetzung für jede weitere Entwicklung. Die Vorstellung von Gewaltökonomien verdeutlicht auch, daß Gewalt im "Interesse" der eigenen Sozialgruppe ausgeübt wird gegen jene, die weniger oder gar nicht zur eigenen Bezugsgruppe gehören. Beziehungen und Beziehungsregeln, Normen und Werte sind deshalb für die Gewaltminderung entscheidend. Gewalt kann unterbunden werden, wenn Schulen die emotionale Zugehörigkeit der Schüler zur Schule erreichen und befriedigende Beziehungen zwischen den Schülern initiieren können. Die Verbindung von struktureller Gewalt, die durch Aufsicht, klare Regeln und Interventionen jeden individuellen Gewaltmarkt zurückweist, und Integration jedes einzelnen Schülers - durch eine vom Schüler erlebbare Zugehörigkeit zur Schule und einen entsprechenden Beziehungsaufbau - verhindert nach dieser Theorie Gewalt in Schulen.

In Teil 4 der Arbeit wurden die Implikationen der Gewaltentstehungstheorien und ausgewählter Gewalttheorien gemäß den zuvor ermittelten Kriterien dargestellt und verglichen. Die Ergebnisse präzisieren die neue Theorie der Gewalt in Schulen und ein Gesamtverständnis, das erlaubt, die ermittelten Wirkzusammenhänge und Theorieanteile deutlicher zuzuordnen. So kann beispielsweise das in Teil 2 und 3 der Arbeit ermittelte Ergebnis, wonach die Zugehörigkeit und emotionale Akzeptanz des Schülers die von ihm ausgehende Gewalt bestimmt, erst jetzt als Teil eines identitätsstiftenden Gewaltmarktgeschehens verstanden werden, innerhalb dessen nach bestimmten Regeln Wertvorstellungen entstehen und vermittelt werden, die je nach der dabei gegebenen interaktionellen Struktur zu Gewalt führen oder Gewalt vermeiden. Deshalb muß in einer zweiten Annäherung die sehr komplexe Thematik der Gewalt in Schulen nochmals geprüft und systematisiert werden, weil erst jetzt, nach der Berücksichtigung aller verfügbaren Ansätze, eine umfassende Systematisierung der Theorie möglich ist.

5. Strukturelle Zusammenhänge der Gewalt in Schulen

In Teil 5 wird die in der vorliegenden Arbeit erarbeitete Theorie der Gewalt in Schulen, die aus den aus der Praxis von Erziehungswissenschaftlern heuristisch abgeleiteten Erziehungsvorstellungen entwickelt wurde (vgl. Teil 2), durch die empirischen Daten der Gewalt in Schulen bewiesen wurde (Teil 3) und durch Gewaltentstehungstheorien und exponierte Gewalttheorien kritisiert, erweitert und präzisiert werden konnte (Teil 4), nochmals systematisiert.

Diese zweite Annäherung ist notwendig, weil die komplexen Zusammenhänge der Gewalt in Schulen erst nach der Darstellung aller vorhandenen Sichtweisen erfaßt werden können. Erst nach dem oben erfolgten Vergleich mit sehr unterschiedlichen Ansätzen und einem vorläufigen Gesamtergebnis kann die Rele-