

## 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-

vanz der einzelnen Gesichtspunkte gewichtet werden und wird eine weitere Vertiefung und genaue Beurteilung der jeweiligen Argumentation möglich. Insbesondere die dabei tangierten ideengeschichtlichen Fragen, gegenwärtig übliche philosophische Vorstellungen, die auch die Thematik der vorliegenden Arbeit betreffen, die für den Nachweis der Stichhaltigkeit der neuen Gewalttheorie entscheidend sind, müssen ausführlich dargestellt werden.

Nach obigen Analysen und Theorievergleichen können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ermittelt werden. Das zunächst anhand der Darstellung der Kohärenz der einzelnen Gewaltvorstellungen, empirischen Erhebungen und praktischen gewaltmindernden Erziehungsvorstellungen entwickelte Gewaltverständnis (Teil 2 bis 4.1) wurde durch die Kritik und die Gewaltkonzeptionen der ausgewählten Autoren (Teil 4.2) weiter vertieft. Aus der Redundanz (Überfülle) der in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten identischen Implikationen der verschiedenen Gewaltvorstellungen und Theorien der Gewaltentstehung muß die gesuchte, genuin erziehungswissenschaftliche Theorie der Gewalt in Schulen nun ableitbar sein.

Denn bei der Analyse der Erhebungen und Vorstellungen und beim Vergleich mit den Gewaltentstehungstheorien wurde festgestellt, daß jede Form der Gewalthandlung auf vom Schüler subjektiv erlebte Integration und identitätsstiftende Verinnerlichungen zurückgeführt werden kann. Bei den Erziehungsvorstellungen Tillmanns wurde dieser Zusammenhang oben ausführlich nachgewiesen.<sup>154</sup> Aber auch bei Galtung, der das Recht auf die Befriedigung der Bedürfnisse betont, bei Rawls, der Gerechtigkeit und Fairness fordert, und bei Che Guevara ist die individuell befriedigende Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, in der Entwicklung stattfindet, das Ziel. Diese auf die Gemeinschaft bezogene und sogar nur durch die Gemeinschaft mögliche Entwicklung wurde auch mit den Gedanken von Scharnhorst verdeutlicht. Eine Sinnhaftigkeit der Gewalt (vgl. Lamnek),

<sup>154</sup> Vgl. Teil 2 und Teil 3.2 der vorliegenden Arbeit.

die mit Werten zusammenhängt (vgl. Heitmeyer) und lebensweltlich optimiert werden muß (vgl. Trotha), bezieht sich ebenfalls auf interaktiv verhandelte normative Konstrukte und damit auf Gemeinschaften und Beziehungen.

Weil Gewalt mit den normativen Bezügen zu den Mitmenschen und der dadurch möglichen Identität zusammenhängt und bei diesbezüglich befriedigenden Interaktionen Gewalt an Schulen sinnlos würde, weil der für Gewalt tabuisierte, positiv besetzte soziale Nahbereich die Mitschüler mit einschließt, muß das offenbar gewaltmindernde Zugehörigkeitsgefühl der Schüler in der Schulgemeinschaft gefördert werden. Die äußeren schulischen Anforderungen müssen mit den Bedürfnissen der Schüler vereinbar sein, weil anders Akzeptanz durch die Schüler und ihre Identifikation mit schulisch vorgegebenen Strukturen nicht realisierbar sind. Die Schule muß demzufolge "schulische Gewaltmärkte" initiieren und moderieren, die die gewaltvermeidende und identitätsstiftende Bedürfnisentwicklung der Schüler möglich machen. Diese Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen im folgenden genauer dargelegt und begründet werden.

## 5.1 Menschliche Bedürfnisse und schulische Anforderungen

### Schülerbedürfnisse

Schüler haben, dies ergibt sich aus den obigen Analysen, wie alle Menschen Grundintentionen, deren lebensweltliche Ausformung - durch die jeweilige Entwicklung bedingt und begrenzt - in konkreten Bedürfnissen deutlich wird. Weil es Menschen in ihrem Leben um ihre Entwicklung gehen muß und diese nur als interaktive Umsetzung ihres Potentiellen in die interaktiv ausgestaltete Lebenswelt möglich ist, ist die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften essentielle Voraussetzung für Entwicklung.

Ziel des menschlichen Lebens ist in jedem Fall die Umsetzung des Potentiellen in die Lebenswelt, wodurch Identität erreicht wird, die ihrerseits eine aktive Einflußnahme und Gestaltung der Lebenswelt gestattet. Leben gelingt, wenn diese jeweils eigene Umsetzung des personenbezogenen Eigentlichen innerhalb bestimmter historischer und biographischer Gegebenheiten lebensweltlich wirksam werden kann, was nur innerhalb von Gemeinschaften und Bezugssystemen vollzogen werden kann, und durch die dadurch mögliche Einflußnahme in die Lebenswelt eine Übereinstimmung zwischen Potentiellem, den konkreten interaktiv entwickelten Bedürfnissen und den interaktiv verhandelten symbolischen Werten entsteht. Erst diese Übereinstimmung schafft Identität. Ein gelingendes Leben ist demnach eine Synchronisation zwischen Müssen (Umsetzung des Potentiellen), Wollen (geeigneten Bedürfnissen) und Sollen (dies reflektierenden normativen Aussagen). Auch Schüler müssen dies erreichen wollen und sind leistungsfähig und persönlich zufrieden, wenn man ihnen Entwicklungschancen bietet.

Gewalt ist die Verhinderung jener Entwicklung, die unter gewaltlosen Umständen zwischenmenschlich (sozial bzw. gesellschaftlich) hätte stattfinden können. Gewalt ist unbegründbar, weil Menschen die Umsetzung ihres Potentiellen wollen müssen und die Gesellschaft insgesamt und jeder einzelne Mensch auf die Entfaltung des Potentiellen aller angewiesen bleibt, weil nur so ein als befriedigend erlebtes Leben entsteht, das Dasein bewältigt werden kann und Entwicklung möglich wird. Gewalt engt die Bedürfnisentwicklung und -befriedigung ein. Dadurch sind insbesondere Schüler, die grundsätzlich entwicklungsbedürftig sind, in ihrer für sie essentiellen Entfaltung eingeschränkt. Gewalt in der Schule muß unterbunden werden, weil sie Schüler in emotionale Zwangslagen bringt, den schwierigen Beziehungsaufbau zu Mitschülern beeinträchtigt und sie deshalb in ihrer allgemeinen Entwicklung nachhaltig schädigt.

Aber die lebensessentielle Bedürfnisentwicklung und -befriedigung können nicht autistisch stattfinden. Sie können nur interaktiv erfolgen durch die gegenseitige Ermöglichung von Entfaltung und Förderung. Weil das Potentielle des Menschen

intentional ist, nur strukturell und nicht inhaltlich bestimmt, und auf Zwischenmenschliches gerichtet ist, ist die Umsetzung abhängig von äußeren Strukturen und normativen Vorgaben. Deshalb ist eine die interaktive Entwicklung des Potentiellen zulassende, Strukturen setzende Gewalt (strukturelle Gewalt), die durch Interaktionen mit Erziehungsberechtigten, durch gesellschaftliche Vorstellungen und rechtliche Rahmenbedingungen gegeben ist, die Voraussetzung für die Identitätsentwicklung junger Menschen.

### Schulgewalt

Auch Schulen dienen nicht nur der individuellen Lebenserfüllung der Schüler, sondern sie haben auch staatliche und strategische Aufgaben. Sie leisten die gesellschaftliche Vorbereitung auf die zu erwartende Zukunft, die berechtigterweise auch von den Schülern verlangt wird. Schulen müssen demzufolge selbst restriktiv wirken und Bedürfnisse einschränken. Diese Gewalt der Schule bedrückt die Schüler und erreicht dann nicht die beabsichtigte Wirkung, wenn die Wirkmechanismen der Gewalt ignoriert werden und die Schulgewalt beliebig durchgesetzt wird. Der notwendige Zwangscharakter der Schule, ihre strukturelle Gewalt, ist jedoch ohne problematische Folgen, wird vom Schüler als "gewaltfrei" erlebt und ist deshalb wirksam, wenn es ihr gelingt, die curricularen Vorgaben des Staates als Teil der Lebenswelt der Schüler, als Aufgabe und Herausforderung zu vermitteln. Denn Schüler erwarten von den Erwachsenen nicht nur Freiräume, sondern auch Aufgaben und Vorgaben, die ihnen neben der obligatorischen Sicherheit und Zugehörigkeit als Vertrauensvoraussetzung kognitive Entwicklung, Lernen und zunehmende Integration in die Erwachsenenwelt einräumen.

Die schulische strukturelle Gewalt ist demnach dann gerechtfertigt, wenn die gesellschaftlich verantworteten curricularen Inhalte und pädagogischen Konzeptionen so beschaffen sind, daß eine differenzierte Bedürfnisentwicklung, eine Entwicklung des jeweils eigenen Potentiellen, innerhalb des Schulalltags stattfinden

kann. Die Schule muß Möglichkeiten der Identifikation anbieten und die an Schüler gestellten Aufgaben als Herausforderungen und angemessene "Arbeit" vermitteln. Die Übereinstimmung der Schulwirklichkeit mit dem inhaltlich unbestimmten und nur strukturell vorgegebenen Potentiellen des Menschen ermöglicht Verinnerlichungen und Identifikation. Die dadurch entstehenden Identitäten fördern die weitere individuelle und interaktive Entwicklung der Schüler, weil diese die Übereinstimmung zwischen Gewolltem (Potentiellem) und dem lebensweltlich Realen (der Schulgemeinschaft) nicht nur als befriedigende Herausforderung, sondern auch als persönliche Reifung erleben. Gewalt ist in diesem Zusammenhang allenfalls als affektive (spontane und grundlose) vorstellbar, weil durch die Identifikation mit der Schulgemeinschaft und die Verinnerlichung von Normen die für die gewalttätige Negierung der strukturellen Gewalt der Schule notwendige Distanzierung gegenüber den schulischen Vorgaben von Schülern nicht gewollt werden kann.

Gewalt in Schulen wird deshalb dann kaum stattfinden, wenn sich Schüler in Beziehungen und Bindungen wiederfinden, innerhalb derer emotionale und kognitive Reifung möglich ist, und wenn durch Vertrauen in die Lehrer auch "unangenehme" Aufgaben angenommen werden können. Das lebensweltliche Interesse der Schüler, die Teilhabe am Sozialleben und an befriedigenden Aktivitäten, muß mit den kognitiven (curricularen) Herausforderungen und den Chancen der emotionalen und moralischen Reifung verbunden werden. Schüler können sich einer Schulgemeinschaft nicht entziehen, die ihnen emotionale Bindungen und damit die Befriedigung affektiver Bedürfnisse und zugleich eine interaktive, mit Wissen und Bildung einhergehende Entwicklung anbietet. Gewalt macht keinen Sinn in einem aufregenden Prozeß der Entwicklung, der von den Schülern als Einheit von entwicklungsbedingten Bedürfnissen und realer Lebenswelt empfunden wird. Deshalb muß geklärt werden, ob und wie Schulen in einer entsprechenden Weise strukturiert sein können. Folglich muß zunächst die strukturelle Gewalt der Schule genauer untersucht werden.

## 5.2 Gewalt der Institutionen

### Gewalt als Verhinderung des Potentiellen

Nach Galtungs Auffassung ist Gewalt die Verhinderung von erfüllbaren Bedürfnissen, des sogenannten Potentiellen, das ohne die Verhinderung durch Gewalt interaktiv weiter hätte verwirklicht werden können und das gleichwohl von kulturellen und wirtschaftlichen Möglichkeiten abhängt. Mit dieser umfassenden Gewaltdefinition ist die empirisch nachweisbare Gewalt an Schulen, die von Schülern oder anderen Beteiligten als solche unmittelbar empfunden wird oder zumindest nach Rückfrage und Aussprache als gewalthaltige Schädigung oder Integritätsverletzung verstanden wird, begründbar. Bei körperlicher Gewalt, Beleidigungen und Sachbeschädigungen wird ein ansonsten mögliches Potential - eine gegenseitig befriedigende Interaktion innerhalb der Schule - eingeschränkt oder vereitelt. Bei relationaler Gewalt werden die gewünschten Beziehungen beeinträchtigt, die gewollte zwischenmenschliche Interaktion in ihrer Entwicklung behindert und Identitäten negiert. Integritätsverletzungen mißachten Personen und verletzen ihre Würde, der sich auch der Schüler sicher sein muß, weil sie Voraussetzung für Vertrauen und souveräne Eigenentwicklung ist. Auch diskursive Gewalt unterbindet die gewollte Entwicklung, weil mit der Durchsetzung ideologischer Sichtweisen vorhandene Gewalt nicht überwunden werden kann; diskursive Gewalt verhindert, daß für die Gewalt Worte gefunden werden (vgl. Pädagogisches Zentrum Berlin 1992, 24f. u. 28f.).

Die in allen Theorien zur Erklärung von Gewalt enthaltene Vorstellung, wonach Gewalt eine nicht zu rechtfertigende Schädigung einer individuell und letztlich auch gesellschaftlich gewollten Entwicklung sein muß, darf nach Galtung nicht statisch gedacht werden, weil Gewalt struktureller Natur ist und unmittelbar vom gesellschaftlich Möglichen und den interaktiv entwickelten Bedürfnissen abhängt.<sup>155</sup> Weil sich Bedürfnisse weiterentwickeln, ist auch eine Kulturdifferenz

<sup>155</sup> Nach Galtung entwickeln sich Bedürfnisse zeitbedingt und unterliegen Veränderungen (Galtung 2000, 7 u. 11-12).

als Gewaltursache denkbar. Kulturelle Entwicklungsdifferenzen, die sich als Identitätsdifferenzen auswirken, können disparitätische interaktive Folgen haben, die Integritätsverletzungen verursachen oder diskursive Gewalt begünstigen. Denn es kann zwar davon ausgegangen werden, daß eine gegenseitig wohlwollend verstandene Bedürfnisentwicklung schließlich zu denselben Bedürfnissen und zur gegenseitigen Achtung führt, aber diese letztlich theoretisch mögliche Angleichung setzt strukturelle Rahmenbedingungen (strukturelle Gewalt) voraus, die den dafür notwendigen interaktiven Prozeß unterstützen und die durch die Kulturdifferenz entstehenden Mißbräuche sanktionieren.

#### Implikationen der Gewaltdefinition nach Galtung

Die von Galtung postulierten Bedürfnisse können gleichzeitig als psychologisch oder auch als anthropologisch begründete allgemeine Intentionen des Menschen, die aber nur innerhalb eines sozialen und ökonomischen Zusammenhangs konkrete Formen annehmen können, betrachtet werden. Bedürfnisse, die aufgrund struktureller Bezüge als legitime oder illegitime unterschieden werden können, sind zeitbedingte Umsetzungen überzeitlicher Intentionen des Menschen. Diese Vorstellung ist in Galtungs Ansatz enthalten, weil Bedürfnisse nicht entstehen könnten und ihre Erfüllung nicht befriedigen würde, wenn sie nicht mit dem Menschsein, mit einem eigentlichen Wollen des Menschen, korrespondierten. Bedürfnisse könnten sich auch nicht in der Zeit verändern, und ihre Nichterfüllung würde Leiden verursachen, wenn sie nicht eine jeweils aktualisierte Umsetzung eines menschlichen Wollen-Müssens unter veränderten Umständen wären. Bedürfnisse wären nicht substantiell und nicht legitimierbar, wenn sie nicht auf überzeitlichem Wollen-Müssen des Menschen basieren würden. Ausschließlich durch interaktive Manipulation entstandene Ansprüche und Haltungen sind irrelevant, weil sie nicht stabilisierbar sind und auch auf Gewalt keinen nachhaltigen Einfluß haben können.

Rein psychologische oder rein soziologische Theorien können diesen in der vor-

liegenden Arbeit entwickelten Ansatz nicht erfassen, weil beide Konzeptionen die Spannung zwischen zeitlosen menschlichen Intentionen und ihrer jeweils individuellen Umsetzung in einer vorgefundenen bzw. interaktiv ausgestalteten konkreten Lebenswelt nicht berücksichtigen. Bei beiden Ansätzen werden einseitig entweder ein eher statisches Selbst - bei den psychologischen Theorien - oder - bei den soziologischen Theorien - ein reiner Außeneinfluß unterstellt. Legitime Bedürfnisse korrespondieren aber sowohl mit dem, was Menschen immer überzeitlich und überindividuell sein werden, als auch mit dem jeweils eigenwillig Individuellen und mit den geschichtlich und biographisch möglichen Entwicklungen. Bedürfnisse, Gewalt und Gewaltverzicht ergeben sich demzufolge aus komplexen Interaktionen, die nur psychologisch oder nur soziologisch nicht erklärt werden können.<sup>156</sup>

Für das bessere Verständnis menschlicher Bedürfnisse, aus denen sich Galtung

---

<sup>156</sup> Psychologische Ansätze unterstellen eine "Egozentrik" des Einzelmenschen, ohne die Konstitution dieses so beschaffenen Ichs wirklich zu erläutern. Um zu begründen, warum beispielsweise das Es (Freud) nicht zum Ich und - über die Gesellschaft - zum Über-Ich werden kann, bedürfte es weit umfassenderer Theorieentwicklung als bisher geschehen. Der soziologische Ansatz negiert das Individuum als wirkliches Faktum und übersieht, daß die Welt immer eine angeeignete und zugleich individuell konstruierte sein muß (vgl. dazu Teil 4.1-4.3 der vorliegenden Arbeit). Die relevanten Strukturen beider Ansätze wurden deshalb in der vorliegenden Arbeit entwicklungspsychologisch und lerntheoretisch gedeutet. Leontjew (1979) wies ebenfalls nach, daß unmittelbar weder die "Anlagen" noch die "Gesellschaft" Einfluß auf den Einzelmenschen haben können, sondern immer nur mittels konkreter Handlungen, die notwendig sind und der Daseinsbewältigung dienen, Strukturierungen stattfinden, die gewaltrelevant sein können. Auch nach seinem Psychologieverständnis werden biologische und entwicklungspsychologische Gegebenheiten durch Lernen modifiziert und ausgestaltet. Dieses Lernen erfolgt innerhalb realer Daseinsbewältigung (Arbeit), die eine Konstruktion symbolischer Welten ermöglicht und eine Differenz zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bezügen erzeugt auf der Grundlage vorbewußter (biologischer bzw. psychologischer) Anlagen, die entwicklungspsychologisch jeweils vorhanden waren. Es gibt keine Unmittelbarkeit zwischen (vorbewußter) "Psyche" und Bewußtsein und auch nicht zwischen "Welt" oder "Sinneseindrücken" oder gar "Sprache" und bewußter Wahrnehmung (Bewußtsein). Die theoretische Unhaltbarkeit eines "Unmittelbarkeitspostulats" (zwischen Psyche, Welt bzw. Bewußtsein) ist für Leontjew offensichtlich; außerdem steht es in deutlichem Widerspruch zu Tatsachen, die davon zeugen, daß das psychische Abbild von Anfang an bereits auf die (in bezug auf das Gehirn des Subjekts) äußere Realität "bezogen" ist und daß es nicht in die Außenwelt projiziert, sondern eher aus ihr "geschöpft" wird (vgl. Leontjew 1979, 88f. u. 126). Bewußtsein als Form der psychischen Widerspiegelung kann jedoch nicht auf das Funktionieren der angeeigneten, von außen vorgegebenen Bedeutungen reduziert werden, die, indem sie sich entwickeln, die äußere sowie die innere Tätigkeit des Subjekts steuern (vgl. Leontjew 1979, 139).

zufolge Rechte der Schüler ableiten, sind entwicklungspsychologische Vorstellungen zu prüfen. Denn die Bedürfnisse von Kindern und Schülern wandeln sich im Laufe der Zeit altersbedingt. Dies bedeutet, daß Gewalt in Schulen nicht nur mit einem definierbaren Wollen, den Bedürfnissen der Schüler, zusammenhängt, sondern auch mit ihren Fähigkeiten und alters- bzw. entwicklungsbedingten Wünschen. Piaget hat den Zusammenhang zwischen sich verändernden kindlichen Bedürfnissen und den kognitiven Fähigkeiten in seiner Theorie der entwicklungspsychologischen Stufen der kognitiven Entwicklung systematisiert.

Die meisten anderen diesbezüglichen Ausarbeitungen - etwa die Bedürfnispyramide nach Maslow (1981) - können auf Schüler nicht übertragen werden, weil sie inhaltlich auf Schüler nicht zutreffen. Denn auch Erstklässler und sogar Kleinkinder haben bereits die hohen Bedürfnisstufen der maslowschen Bedürfnisskala, etwa das Verlangen nach Integration, sozialer Anerkennung und Selbstverwirklichung. Unterschiedlich ist nur die Art und Weise, wie die verschiedenen Altersgruppen diese Bedürfnisse einfordern und umgesetzt sehen wollen. Wenn aber von Anfang an bei Schülern alle Stufen der Bedürfnisentwicklung festgestellt werden können, dann macht die Stufeneinteilung für die Erziehungswissenschaft keinen Sinn. Lediglich in Ausnahmesituationen äußerer Bedrohung ist bei Schülern und Erwachsenen gleichermaßen das Bedürfnis nach Sicherheit und Überleben vorrangig und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung nachrangig. Dagegen wies Piaget die Existenz kognitiver Entwicklungsstufen bei Kindern nach, die aber von Bedürfnisstufen (nach Maslow) unterschieden werden müssen. So bleiben die Entwicklungsschritte der kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten (nach Piaget) relevant, weil sie die Bedürfnisse und die kognitiven Verarbeitungsgrenzen der Schüler verdeutlichen, die Bedürfnispyramide (nach Mas-

low) ist dagegen für die erzieherische Praxis nicht nachweisbar.<sup>157</sup>

Weil die Veränderung der menschlichen Lebenswelt, die nach Galtung zu Entwicklung und Modifizierung von Bedürfnissen führt, eine soziale und damit verbunden eine wirtschaftliche, politische usw. ist, müssen auch die Bedürfnisveränderungen sozial bzw. interaktiv und natürlich - wie oben angeführt - entwicklungspsychologisch begründet sein. Bedürfnisse sind letztendlich immer das Ergebnis einer lang andauernden Interaktion, innerhalb derer in komplexen sozialen Prozessen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Intentionen in Bedürfnisse und Bedürfnisbefriedigungen verhandelt werden. Denn Bedürfnisse müssen zugleich mit dem Menschen im allgemeinen, mit dem jeweiligen Einzelmenschen im besonderen und zugleich mit einer konkreten Welt zu tun haben, innerhalb derer sie sich entwickeln können. Dies sind konstitutive Bedingungen für Bedürfnisse, die nur bezogen auf ein überzeitliches und verallgemeinerbares Mensch-Sein gedacht werden können, weil sie ansonsten lediglich zufällige, destabile, strukturlose und damit irrelevante Zufallsprodukte wären.

Die sich nach Galtung verändernden und modifizierenden Bedürfnisse, die als lebensweltliche Umsetzung des Potentiellen verstanden werden und deren Erfüllungsverhinderung Gewalt wäre, können auch nicht als im engeren Sinne biologisch determiniert aufgefaßt werden. Zwar hängen Bedürfnisse selbstverständlich mit den biologischen Bedingungen des menschlichen Lebens zusammen - etwa dem Faktum der Körperlichkeit des Menschen. Aber weil Gewalt - wie bereits dargestellt - kommunikativ entwickelt und verhandelt wird, müssen auch Bedürfnisse zwischenmenschlich ermittelt und vereinbart werden. Was interaktiv

---

<sup>157</sup> Die Psychologin Jürgens (2000) behauptet, bezogen auf die Erziehungsmöglichkeiten im Schulalltag, daß die kognitiven Fähigkeiten der jeweiligen Altersgruppe weit wichtiger beim Erlernen bestimmter gewaltmindernder Verhaltensweisen seien als die Ermahnungen und Belehrungen der Lehrer, die aufgrund kognitiver Grenzen der Schüler von diesen inhaltlich nicht ausreichend erfaßt werden können. Jürgens zieht daraus die Schlußfolgerung, daß Aufsicht und eine "positive Führung der Schüler" durch einen attraktiven Unterricht viel erfolgreicher als theoretische Belehrungen seien. Normative Vorgaben, zu denen die Schüler entwicklungsbedingt noch nicht in der Lage seien, würden diese nur überfordern und zu Stress führen.

verweigert werden kann, muß auch interaktiv gewährt werden. Auch die konkrete lebensweltliche Umsetzung der gegebenenfalls biologisch bedingten menschlichen Intentionen in real erlebte Bedürfnisse erfolgt interaktiv, weil diese Resultat komplexer Sozialisationsprozesse sind.

Durch diese Zusammenhänge wird auch die kulturdifferente Gewalt<sup>158</sup> verständlicher, die in Deutschland insbesondere als integritätsverletzendes Dominanzverhalten in der Schule und der Öffentlichkeit, als "amoralischer Familismus"<sup>159</sup>, als Rassismus gegen Ausländer, vor allem gegen deutsche männliche Jugendliche<sup>160</sup>, und als kulturspezifischer Sexismus<sup>161</sup> nachgewiesen wurde. Dies soll im folgenden genauer erläutert werden.

Weil Bedürfnisse immer eine biographisch bedingte Umsetzung menschlicher Intentionen in ein konkretes soziales Umfeld darstellen, müssen sie bezogen auf eine spezifische Lebenswelt sinnvoll sein. Gleichwohl wird es in stabilisierten bedürfnisbefriedigenden Interaktionen einer Gesellschaft (Kultur) Widersprüche ge-

---

<sup>158</sup> Gröpel (1999, 111-116) beschreibt Kulturkonflikte, die sich aus unterschiedlichen Wertvorstellungen ergeben. Nach Heitmeyer muß jede Form der Integritätsverletzung als Gewalt verstanden werden. Vgl. auch Pädagogisches Zentrum Berlin (1992, 3).

<sup>159</sup> Köhler (1998, 86) führt "amoralischen Familismus" als partikularistischen Typ der Solidarität an.

<sup>160</sup> Vgl. Pfeiffer (1998, 104ff.).

<sup>161</sup> Zur von den Eltern geduldeten oder sogar gewollten Freizügigkeit der muslimischen Jungen, die ungläubige Mädchen entehren dürfen, und dem reglementierten Sexual- und Ausgehverhalten der Mädchen, die den Vorschriften der Konvention und Religion unterworfen werden und der Gewaltandrohung der Familie und Brüder ausgesetzt sind, vgl. z. B. Stüwe (1988, 100ff.), Lajos/Kiotsoukis (1984) und Shell Jugendstudie (2000). Kulturdifferent werden sexuelle Übergriffe auch als Dominanzverhalten verstanden, das durch körperliche Gewalt in Schulen und Diskotheken weiter abgesichert wird (vgl. z. B. Böhnisch/Münchmeier 1992, 109-112; Lubinski 1994, 198-202; Pfeiffer 1998, 41).

Der Umgang mit Nichtmuslimen ist Musliminnen unter Androhung von jenseitigen Höllenqualen, des irdischen Ehrverlustes und (oft genug) physischen Gewalt durch die Familie verboten; dagegen ist laut Koran der Umgang mit nicht muslimischen Mädchen und Frauen ausdrücklich erlaubt. Wegen der moralischen Überlegenheit des Islams bzw. der Muslime ist die Verantwortung gegenüber den ungläubigen (gefallenen, eigentlich ehrlosen) Mädchen gering, dagegen bleiben die männlichen Ansprüche ihnen gegenüber (an Treue, Ehre, Männlichkeit) bestehen. Im Islam ist für Männer eine freie Scheidungsmöglichkeit vorgesehen, Frauen sind dagegen sexuell unfrei. Die Gewalt der Muslime wird - wie jede Gewalt - durch bestimmte Wertvorstellungen verursacht.

ben, weil bestimmte Bedürfnisse gesellschaftlich ermöglicht und erzeugt werden, aber ihre Erfüllung interaktiv zugleich verweigert wird. Die in gesellschaftlichen Widersprüchen angelegte Ablehnung der Erfüllung vorhandener Bedürfnisse, die in einer Gesellschaft vorhandene Gewalt, verursacht und begründet eine weitere interaktive Entwicklung der Gesellschaft. Politische bzw. soziale Forderungen und die sich daraus ergebenden Veränderungen in einer Gesellschaft sind demzufolge Reaktionen auf Widersprüche bzw. auf die Gewalt in einer Gesellschaft. Geschichte ist nach diesem Verständnis eine interaktiv entwickelte, fortgesetzte Bedürfnisentwicklung und zugleich eine Entfaltung des überzeitlich gegebenen Menschlichen, des Potentiellen, das innerhalb konkreter historischer und biographischer Gegebenheiten werden konnte und als Gewalt, Verweigerung der Erfüllung legitimer Bedürfnisse, die zwangsläufig eine weitere systemische Anpassung und damit die Erzeugung neuer Bedürfnisse hervorbringt. Dieser dialektische Prozeß führt in offenen Gesellschaften zu immer komplexeren Strategien der Gewaltvermeidung. Das Gewaltmonopol des Staates, die politische Gewaltenteilung und die zunehmende Differenzierung der strukturellen Gewalt, etwa mittels Menschenrechten und internationaler Gerichtshöfe, sind Ergebnisse dieser Entwicklung. Auch die Kinderschutzgesetze der Bundesrepublik Deutschland und die heute im Vergleich zu den 60er Jahren veränderte Einstellung gegenüber der Prügelstrafe an Schulen sind eine Folge davon.

Weil Bedürfnisse interaktiv entwickelt werden und die Bedürfniserfüllung immer auch gesellschaftlich verhandelt werden muß, sind geschichtlich unterschiedliche Bedürfnisse und unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Erfüllung auch nach Galtung unvermeidlich. Die unterschiedliche Bedürfnisentwicklung, die von der Gesellschaft als Kulturdifferenz wahrgenommen wird, führt ebenfalls zwangsläufig zu kulturdifferenter Gewalt, weil ein anderes Selbstverständnis und andere Ansprüche spezifische Integritätsverletzungen erlauben oder auch verursachen. Daraus ergeben sich grundsätzliche Integrationsprobleme zwischen gegensätzlichen Kulturen. Beispielsweise bewirkt ein anderes Männlichkeitsverständnis

(Dominanzverhalten) verbunden mit anderen Vorstellungen der Mädchensexualität Konflikte mit Muslimen<sup>162</sup> und Gewalt, die in der Kulturdifferenz ihre Ursache haben. Bei erheblichen Kulturdifferenzen ist deshalb ein gleichberechtigtes Miteinander, das gewalttätig wäre, gar nicht vorstellbar, sondern nur Gewalt vermeidende respektvolle gegenseitige Akzeptanz, die immer auch eine innere Distanzierung und räumliche Separierung einschließt, weil die unmittelbare Konfrontation ehrverletzend, provozierend und gewalthaltig wäre. Diese von Galtungs Vorstellungen abgeleiteten Schlußfolgerungen stimmen auch mit den Ergebnissen der interkulturellen Konfliktforschung überein.<sup>163</sup>

Selbst plurale und offene Gesellschaften ermöglichen die Unterschiedlichkeit ihrer Subkulturen, an denen Personen wechselnd Anteil haben, durch einen formalen, weitgehend rechtlich geregelten distanzierten Umgang untereinander. Auflösbar bzw. für eine gegenseitige kulturelle Angleichung offen wären die unterschiedlich entwickelten Bedürfnisse weitgehend gegensätzlicher Kulturen auch theoretisch nur dann, wenn die die Bedürfnisse und betroffenen Personen integrierende Kultur selbst widerspruchsfrei wäre, weil sie nur dann als die alten Bedürfnisse integrierende und zugleich noch weitere möglich machende erlebt werden kann.

Eine widerspruchsfreie interaktive Bedürfnisentwicklung, in die sich alle Men-

<sup>162</sup> Vgl. z. B. Sen/Goldberg (1994, 84); Heitmeyer (1996, 399f.); Heitmeyer (u. a. 1997, 183); Anhut/Heitmeyer 2000); Rösel in: Trotha (1997, 167); Hurrelmann/Palenticien/Wilken (1995, 157, 166f., 171 u. 173); Holtappels (1997); Böhnisch (u. a. 1992, 162); Preuschhoff (2000, 45); Willems (1993, 273); Fuchs in: Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann Hg. (1997, 119ff.); Pädagogisches Zentrum Berlin (1992, 3); Glasl (1999, 183 u. 187-188).

Ein junger Muslim erzählt: "Mein Leben war Dreck, Spielhallen waren mein Zuhause, ich liebte Alkohol und deutsche Mädchen. "Sollte er sich assimilieren an "deutsche Trinker und Schweinefleischfresser, die im Sommer nackt an türkischen Stränden liegen?" Eine türkische Mutter: "Meine Tochter ist undankbar ... Ich glaube, sie will ein deutsches Mädchen sein ... Ich habe Angst, daß sie ein schlechtes Mädchen wird. (Pädagogisches Zentrum Berlin 1992, 25)" Die zunehmende Islamisierung der Türken verschärft diese Problematik weiter (Heitmeyer u. a. 1997, 14, 191). Vgl. auch Kluge (1998); Shell Jugendstudie (2000).

Die größte Gefahr liegt in der nachhaltigen Wirkung dieser relationalen und sexistischen Gewalt (vgl. zur zeitversetzten, nachhaltigen Wirkung von Erfahrungen Sturzbecher 1997, 11; Willems 1993, 66f., 93 u. 271; Oesterreich 1993, 36f.; Mansel 1991, 51ff.).

<sup>163</sup> Glasl (1999, 191ff. u. 288ff.); vgl. auch Jakob Rösel in: Trotha (1997); Bauriedl (1993, 35) in: Pilz (1994, 122); Pilz (1994, 137); Tedeschi (1983, 135ff); Schmidtchen (1997, 223ff.); Heitmeyer (1994, 171-180); Gatzemann (2000).

schen einordnen wollen, ist grundsätzlich denkbar, weil die auf überzeitlichen Intentionen basierende Bedürfnisentwicklung den oben genannten Regeln gemäß bei allen Menschen auf identische Ziele ausgerichtet ist.<sup>164</sup> Aber sie kann nur erlangt werden, wenn die hinter den vordergründig vorhandenen Bedürfnissen, die in den Kulturen unterschiedlich ausformuliert sind, gegebenen Intentionen direkter thematisiert werden. Nicht die vordergründigen Kulturunterschiede sind verhandelbar, sondern lediglich das, was durch die Kultur für die Menschen erreicht wird. Kulturen, die andere Kulturen integrieren wollen, müssen zudem ihre eigenen Widersprüche durch einen weiteren Schritt der Gewaltreduktion auflösen, weil sie auf diese Weise andere Kulturen zur Teilhabe an der direkteren Umsetzung des menschlichen Potentiellen einladen. Integration ist wahrscheinlich nur im Moment der Weiterentwicklung, Gewaltreduzierung, einer Kultur realisierbar, nicht aber als bloße Anpassung einer gewalthaltigen und daher widersprüchlichen Kultur an die Widersprüche einer anderen.

Schwierigkeiten verursacht die Auflösung kulturdiverser Gewalt innerhalb einer Gesellschaft, die selbst einen unabgeschlossenen interaktiven Bedürfnisentwicklungsprozeß vorweist. Soziale und wirtschaftssystemische Gegebenheiten, die Ungleichheiten hervorbringen, die nach Galtung als nicht legitimierbare strukturelle Gewalt verstanden werden müssen, oder ein im öffentlichen Diskurs oft zu hörender angeblicher Unfriede zwischen den Geschlechtern, der, falls dies zuträfe, ebenfalls eine interaktive Bedürfnisentwicklung beeinträchtigt, sind Widersprüche innerhalb einer Gesellschaft, die, falls sie kulturbedingt von den einzelnen Gruppen unterschiedlich wahrgenommen werden, zu sich gegenseitig mißverstehenden Diskursen führen, die eine kulturelle Angleichung ausschließen. Abgesehen von biographisch bedingten Anpassungsproblemen, den altersbedingten Umorientierungsschwierigkeiten durch eine zu späte Konfrontation mit der neuen, integrierenden Kultur und individuellen Grenzen, ist ab einem

---

<sup>164</sup> Die menschliche Interaktion erst möglich machenden Intentionen, die nur indirekt über Bedürfnisse und menschliches Handeln ermittelt werden können, sind zwischenmenschlich kommunizierbar und können nicht in sich widersprüchlich sein, weil sie sonst lebensweltlich nicht umgesetzt werden könnten.

bestimmten Grad der Kulturdivergenz auch bedürfnistheoretisch eine Annäherung an die Integrationskultur nicht mehr möglich. Kulturdivergente Gewalt wird perpetuiert und bleibt, insbesondere auch als schulrelevantes Problem, bestehen, wenn sie ignoriert wird und nicht als eigenständige Problematik verstanden und behandelt wird.

Eine sich von selbst einstellende "Multikulturalität" gegensätzlicher und sich dennoch gegenseitig angleichender Kulturen ist aus den dargestellten Gründen ausgeschlossen. Normative Systeme ohne ausreichende Ähnlichkeiten können ihre Gegensätze nicht aufheben. Beispielsweise wird die Gewissensreligion des Christentums mit der totalitären Gesetzesreligion des Islams keine Angleichung erreichen. Für die Minderung kulturdivergenter Gewalt bedarf es eigener Strategien, die bisher nicht entwickelt wurden.

Während in Schulen Kulturdivergenzen latent oder manifest Gewalt begünstigen, bedrohen sie die innere Sicherheit einer Gesellschaft, wenn die kulturellen Unterschiede als komplexe Ideologien ausgearbeitet vorliegen, durch schulische oder außerschulische Institutionen gelehrt und von den entsprechenden Minderheiten akzeptiert werden.

Bezogen auf die Schule sind alle Bedürfniskonzeptionen kulturdivergent, die die integrierende Schulkultur systematisch negieren oder mißbrauchen, wodurch die betroffenen Schüler von der Schule wegen der genannten bedürfnistheoretischen Gründe nicht mehr angesprochen und persönlich erreicht werden können. Kulturdivergente Gewalt liegt für die Schule auch dann vor, wenn der mittels der Verinnerlichung von Werten und Zugehörigkeitsgefühlen stattfindende Identitätsaufbau der Schüler in der Schule durch Irritationen, die durch kulturdivergente Provokationen verursacht werden, erschwert wird.

Auch diese Feststellungen sind als Implikation bereits in der Konzeption Galtung enthalten, weil für Galtung Bedürfnisentwicklungen legitim sind, sie aber gleichzeitig von gesellschaftlichen und biographischen Gegebenheiten abhängen, wodurch kulturell legitimierte Bedürfnisse unterschiedlich sind und gegebenenfalls auch gegensätzlich und damit gegeneinander gewalthaltig sein können.

Ein Konflikt zwischen den zwangsläufig unterschiedlichen Bedürfnisentwicklungen unterschiedlicher Kulturen, der sich gewalthaltig auswirken muß, ist ab einer bestimmten Kulturdifferenz unvermeidbar.

Die sich aus Kulturdifferenzen ergebenden Begründungsprobleme der normativen Vorgaben durch Schulen werden in Teil 5.5 und 5.7 der vorliegenden Arbeit weiter thematisiert.

### Pädagogische Option

Von Galtung ausgehend wurden "bedürfnistheoretisch" jene drei Komponenten herausgearbeitet, die auch bei den oben erläuterten Erziehungsvorstellungen von Tillmann für die Ausformulierung der strukturellen Gewaltdefinition bzw. bei der Darstellung des Spannungsverhältnisses, innerhalb dessen Gewalt entsteht, deutlich wurden. Allgemeine Intentionen des Menschen (1) führen abhängig von der jeweils eigenen Kompetenz und dem jeweils eigenen entwicklungsbedingten Rahmen (2) zu Interaktionen (3) in einer konkreten Lebenswelt (4), die die individuelle, biographisch bedingte Umsetzung der Intentionen (1) in konkrete Bedürfnisse zum Ziel haben.

Das Ziel menschlicher Intentionen sind die selbständige interaktive Bedürfnisentwicklung und -befriedigung und das damit verbundene Einwirken in eine gegebene Welt, weil durch die Korrespondenz zwischen allgemeinen Intentionen (1) und selbstgestalteter Lebenswelt (4) persönliche Identität konstituiert werden kann. Die lebensweltliche Umsetzung dieser menschlichen Struktur kann bei entwicklungsbedürftigen Schülern zwangsläufig nicht ohne äußere Hilfe gelingen, weil Kinder zu einer unmittelbaren Umsetzung des Intentionalen nicht fähig sind. Selbstüberlassung der Schüler ohne entwicklungsangepaßte Aufsicht führt deshalb bei ihnen interaktiv zum Scheitern und damit zur Gewalt. Es muß eingegriffen werden, Gewalt muß unterbunden werden, weil Kinder und Schüler ohne äußere Hilfe keine Entwicklungschance haben. Die Umsetzung dieser Grundlagen der Erziehungsmöglichkeit und -notwendigkeit wird im folgenden dargestellt.

Die allgemeinen Intentionen des Menschen (1), sein Potentielles, sind durch direkte interaktive Einflußnahme sicherlich nicht zu ändern; ebensowenig können die entwicklungsbedingt kognitiven Rahmenbedingungen (2) über Gebühr ohne Schaden überschritten werden, weil sie biologisch bestimmt sind. Trotzdem ergibt sich eine pädagogische Option, die Einwirkungsmöglichkeit in Entwicklungsprozesse der Schüler durch die Lehrer, bei den Interaktionen (3), innerhalb derer die Schule über die strukturelle Gewalt, Zuwendung und konkrete Lebensbewältigung auch Normen und Werte glaubwürdig vortragen kann. Weil Schüler ihre Intentionen innerhalb ihrer entwicklungsbedingten Grenzen in die jeweils vorhandene Lebenswelt umsetzen wollen, ist eine pädagogische Anleitung, die ihnen die Umsetzung ihrer Bedürfnisse (1) unter Beachtung ihrer kognitiven Grenzen (2) anbietet, von ihnen gewollt. Durch die pädagogische Moderation der Schülerinteraktionen wird auch die schulische Lebenswelt (4), die vom Schüler zunächst als vorgefunden und statisch erlebt wird, beeinflußt oder sogar bewußt gestaltet.

Dieser pädagogische Einfluß ist möglich, weil die Schüler ein eigenständiges Einwirken in die Lebenswelt mittels ihrer Bedürfnisentwicklung und -befriedigung wollen müssen, so daß sich auch durch dieses "Sich-einbringen-wollen-Müssen" der Schüler, durch die Umsetzung des individuellen Potentiellen in eine konkrete Lebenswelt, bei entsprechender pädagogischer Moderation günstige lebensweltliche Veränderungen vollziehen können. Durch die dadurch gegebene aktive Ausgestaltung der Lebenswelt, durch die Initiierung zwischenmenschlicher Bezüge und gewaltfreier Interaktionen, ist eine zunehmend unmittelbarere Bedürfnisumsetzung erlernbar, die sich direkter an den Intentionen der Schüler, am eigentlich Gewollten, orientiert und entsprechend weniger durch lebensweltliche Setzungen manipuliert ist.

Demzufolge können Schüler persönlich gewonnen werden, verinnerlichen die Vorgaben der strukturellen Gewalt der Schule, fühlen sich angenommen und gefördert und werden Gewalt ablehnen, wenn ihnen durch die pädagogischen In-

Interaktionen über die Schule Identitäten angeboten werden, die sie befähigen, ihre Intentionen befriedigend in ihrer Lebenswelt zu realisieren, Herausforderungen für kognitive Reifungen zu nutzen und wenn sie durch die Schule und die Gesellschaft insgesamt verantwortlich auf die Zukunft vorbereitet werden. Gewaltmindernde Erziehung ist möglich, weil die in diesem Zusammenhang wirksamen psychologischen Mechanismen pädagogisch als ein Wollen-Müssen der Schüler verstanden werden können, dem sich Schüler nicht entziehen.

Die durch pädagogische Moderation gestaltbare Lebenswelt der Schule wird mit ihren die Bedürfnisse der Schüler befriedigenden Wertvorstellungen authentisch und wahrheitsgemäß als für die Entwicklungsstufen der Schüler angemessene Zwischen-Identität erlebt, die schon für sich allein eine sehr große Bedeutung hat, weil sie ihnen während der Schulzeit Stabilität geben kann. Diese Schüler-Identität hilft dem Schüler auch bei der Erreichung einer souveränen Identität als Erwachsenen.<sup>165</sup>

Weil der psychologische und der soziologische Ansatz für die Beantwortung der Fragen der Gewaltvermeidung ungeeignet sind und die pädagogische Einwirkung auf die Interaktionen, die die gewaltrelevanten Normen und Werte erzeugen, den Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigen muß, sind pädagogische Interventionsmöglichkeiten vor allem sozial<sup>166</sup> und damit lerntheoretisch zu verstehen.

Bei Schülern erfolgen innerhalb entwicklungsbedingter Grenzen gelingende und mißlingende Interaktionen, die zu mehr oder weniger Bedürfnisentwicklung, Integration und Bedürfnisbefriedigung führen. Die gegenseitige Ermöglichung nicht integritätsverletzender Befriedigungen, die von Schülern dabei letztlich ange-

---

<sup>165</sup> Weil Identität grundsätzlich konstruiert werden muß, ist eine eigenständige Entwicklung oder auch "Selbstverwirklichung" dann authentisch gegeben, wenn die Umsetzung des Potentiellen des einzelnen Schülers im Rahmen gewaltfreier Interaktionen befriedigend vereinbart werden konnte.

<sup>166</sup> Gewaltentstehung wird in der vorliegenden Arbeit, wie oben bereits dargelegt, nicht soziologisch verstanden. Gewalt entsteht interaktiv, aber nicht aufgrund zwingender soziologischer Einflüsse.

strebt werden müssen, hängt von komplexen Lernprozessen ab, die entwicklungsbedürftige Schüler ohne Aufsicht und Orientierungshilfe kaum leisten können, weil ihnen dazu zunächst die kognitiven Voraussetzungen fehlen, sie materiell und psychologisch auf ihre Eltern angewiesen sind und sie ohnehin entwicklungspsychologisch verstanden ein Hineinwachsen in die Erwachsenenwelt erwarten, die von außen gesetzt werden muß und nicht durch die Schüler selbst definiert werden kann. Folglich liegt das Umsetzungsfeld, innerhalb dessen menschliche Intentionen eigenwillig und interaktiv in konkrete Bedürfnisse ausgehandelt und übertragen werden, nicht im Einfluß- und Definitionsbereich der Schüler. Vielmehr wird dieses durch die Erwachsenen und durch die Schule mittels Normen und struktureller Gewalt gesetzt.

Dementsprechend müssen in Schulen die entwicklungspsychologischen Grenzen der Schüler beachtet und Überforderungen vermieden werden. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit der Erfüllung der entwicklungspsychologisch jeweils bereits vorhandenen sozialen Bedürfnisse, der Auslastung der jeweiligen kognitiven Fähigkeiten, auch durch Lehrpläne, und die Notwendigkeit von Angeboten, die die Schüler zur jeweils nächsten Stufe bzw. zur Weiterentwicklung ihrer Bedürfnisse und damit auch ihrer Fähigkeiten hinführen. Diese aus Galtungs Konzeption der legitimen Bedürfnisentwicklung abgeleiteten schulischen Anforderungen gelten für curriculare, kognitive, für soziale und mentale Bereiche, schließen aber ebenso die körperliche Entwicklung und Gesundheit ein.

### Kritik an Galtung

Wie schon bei Tillmann konnte auch bei Galtung erst durch die Analyse der in seinen Vorstellungen enthaltenen Implikationen die Erarbeitung einer auf das Gewaltproblem an Schulen anwendbaren Theorie erfolgen.

Galtung selbst hält seine Menschenrechtskonzeption für nicht theoriefähig. Bedürfnisse sind für Galtung Ausdruck des Potentiellen und allein durch ihr Vorhandensein legitimiert - eine weitere theoretische Begründung ist nach seiner

Auffassung nicht möglich und nicht nötig.<sup>167</sup> Aber das bloße Vorhandensein von Bedürfnissen legitimiert diese nicht, weil sie offensichtlich widersprüchlich sind und sogar die Verweigerung von Menschenrechten mit Bedürfnissen zu tun haben muß. Deswegen wäre die Unbegründbarkeit der Menschenrechte ihre Widerlegung. Wie in den obigen Ausführungen gezeigt werden konnte, irrt Galtung. Seine Vorstellungen können zu einer Theorie ausformuliert werden.

Denn Bedürfnisse sind nicht beliebig, sondern Resultat zeitbedingter Umsetzung menschlicher Grundintentionen. Dabei sind menschliche Intentionen nicht rein strukturalistisch schlüssig vorstellbar, sondern sie müssen allgemein mit dem Menschlichen korrespondieren. Bedürfnisse sind begründet und legitimiert, weil die Umsetzung des Potentiellen in eine konkrete Lebenswelt der "Sinn des menschlichen Lebens" ist und demzufolge vom Menschen auch immer gewollt werden muß. Probleme und Fragen der zwischenmenschlichen Interaktion und der institutionellen Ausgestaltung der Gesellschaft - auch der Schule - müssen sich deshalb auf die Absicherung möglicher Bedürfnisentfaltung beziehen, weil eine - auch für die Gewaltvermeidung entscheidende - Integration durch die Erfüllung des Potentiellen in einer gegebenen Lebenswelt erreicht wird. Menschenrechte sind auch theoretisch begründbar, und sie korrespondieren in ihrem theoretischen Zusammenhang mit Gewalttheorien.

Mittels Galtung und der in seinen Vorstellungen enthaltenen Implikationen konnten der Gewaltbegriff präzisiert und die Verantwortung der Schulen bezüglich der von ihnen ausgeübten strukturellen Gewalt gezeigt werden. Aber das Gewaltverständnis von Galtung kann im Schulalltag dennoch nicht unmittelbar umgesetzt werden. Denn es muß zwischen grundsätzlichen Perspektiven bzw. Intentionen der schulischen Arbeit und den situativen Möglichkeiten im Schulalltag unterschieden werden. Nicht alle Schülerbedürfnisse sind berechtigt. Auch Gewalt wird vom Gewalttäter als Bedürfnis verstanden. Schülerbedürfnisse, die entwicklungspsychologisch auftreten und notwendig sind, müssen von affektiven

<sup>167</sup> Galtung (2000, 8) selbst nimmt an, daß Menschenrechte nicht begründet werden können und auch nicht begründet werden müssen. Er glaubt sogar, daß die Begründung der Menschenrechte zu ihrem Mißbrauch führt (2000, 9).

Äußerungen der Schüler, die lediglich aufgrund ihrer Entwicklungsbedürftigkeit entstehen und daher als Ausdruck einer noch notwendigen Entwicklung nur bedingt ein Anrecht auf Verwirklichung haben können, unterschieden werden. Eine durch Stress verursachte Aggression oder eine vorübergehende Verspannung können nicht genauso berechtigt und begründet sein wie die sehr grundlegenden Bedürfnisse der Akzeptanz und Integration.

Dies zeigt, daß Galtung zwar die sehr hohen formalen Anforderungen an die strukturelle Gewalt verdeutlicht, aber sein Konzept ist nicht hinreichend, um die für den Schulalltag erforderlichen Differenzierungen und Maßstabssicherheit zu erlangen. Deswegen wird im folgenden zwar die Grunddefinition der Gewalt von Galtung beibehalten - Gewalt ist die Umsetzungsverhinderung des Potentiellen - , aber das schulrelevante Gewaltverständnis muß durch andere Theorien weiter präzisiert werden. Denn mit Galtung allein läßt sich weder die Notwendigkeit der strukturellen Gewalt der Schulen exakt begründen, noch lassen sich die Gewaltformen der Schüler von ihren berechtigten Bedürfnissen unterscheiden.

Präzisierung der strukturellen Gewalt mit Rawls, Che Guevara und Scharnhorst  
Die Betrachtung der Gewaltdefinition von Rawls und Che Guevara (in Teil 4.2 der vorliegenden Arbeit) verdeutlicht den Stellenwert der schulischen bzw. staatlich- gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber den Schülern. Die Ergebnisse der Analyse der Vorstellungen Che Guevaras machten klar, daß nur Institutionen und damit auch Schulen, die sich ihrer Mißbrauchsgefahr bewußt sind und sensibel gegenüber eigenen Fehlentwicklungsmöglichkeiten bleiben, legitimiert sein können. Nach Che Guevara ist das Risiko eines Mißbrauchs, einer Verselbständigung staatlicher Gewalt immer gegeben. Auch die Schule diente früher der Absicherung der ständischen Gesellschaft und vertrat dabei die Interessen herrschender Gruppen. Aber Macht ist nur durch die Erfüllung umfassend gerechtfertigter konstitutiver Aufgaben legitimiert. Institutioneller Mißbrauch durch Verselbständigung oder gar Durchsetzung von Eigeninteressen muß durch institu-

tionelle Kontrollmechanismen, eine entsprechende Ausbildung der Pädagogen und insbesondere eine sensibilisierte Öffentlichkeit verhindert werden.

Rawls betont die Rolle der Gerechtigkeit als Legitimationsvoraussetzung für die strukturelle Gewalt von Institutionen. Gerechtigkeit ist auch für Galtung ein essentielles Bedürfnis und kann in komplexen Gemeinschaften nur durch Institutionen abgesichert werden. Dementsprechend legitimiert strukturelle Gewalt Institutionen, wenn die Institutionen gerecht sind.<sup>168</sup> Umgekehrt ist schulische strukturelle Gewalt deshalb begründet, weil es ohne sie keine Gerechtigkeit in Schulen geben kann. Dabei versteht Rawls Gerechtigkeit nicht unbedingt als Gleichbehandlung, etwa bezüglich der Bildung unterschiedlicher sozialer Herkunftsmilieus, sondern die Sicherstellung alternativer und immer wieder neuer Chancen (z. B. 2. Bildungsweg, Hochschulzulassung ohne Abitur für Begabte und Berufserfahrene) entspricht seinen Vorstellungen.

Demzufolge müssen der Staat bzw. die Schulen den Schülern und Eltern gerecht werden, für die Gesellschaft und den einzelnen Sorge tragen. Staatliche Gerechtigkeit muß umfassende Bildungsangebote, curriculare Vorgaben und normative Angebote beinhalten, die auf die jeweils zu erwartende Zukunft der Schüler in einer auch pluralen Weise ausgerichtet sind. Soziale Ausgleichsmaßnahmen, die Chancenungleichheiten puffern, gehören ebenfalls dazu. Gerechtigkeit ist nach Rawls die Voraussetzung für die Zulassung staatlicher Gewalt, die in Schulen als strukturelle Gewalt in Form von zeitlichen, räumlichen, inhaltlichen, teleologischen Vorgaben in Erscheinung tritt. Gerade weil gesellschaftliche Institutionen von Kindern unter normalen Umständen vertrauensvoll akzeptiert und verinnerlicht werden, sind die Erwachsenen bezüglich der Ausgestaltung dieser Institutionen in der Verantwortung. Schüler sind als Entwicklungsbe-

---

<sup>168</sup> Gerechtigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, daß für alle die gleichen formalen Bedingungen zu beachten sind. So müssen bei Verfehlungen dieselben Maßstäbe gelten, und ein freier Zugang zu knappen Ressourcen muß vorhanden sein. Alle haben nach Rawls auch ein Recht auf Förderung, die sich aber auf die spezifischen Potentiale des Geförderten einstellen muß. Dies ergibt sich aus der an die Gerechtigkeit gebundenen Fairness (vgl. z. B. Wilkes 1997, 132-135 u. 142f.; Dingley 1997, 41-48; Becher/Treptow 2000, 287ff.).

dürftige auf die redliche Fürsorge und Integrationsvorbereitung der Erwachsenen angewiesen und auch psychologisch zu einer Ablehnung der gesellschaftlichen bzw. institutionellen Vorgaben der Schule zunächst gar nicht in der Lage.

Auch aus Gründen der Gerechtigkeit muß die Schule für die Schüler nach bestem Wissen gestaltet werden, was das Verbot von Gewalt und die Ermöglichung von Entwicklung und Bedürfnisbefriedigung einschließt. Die zukunftsfähige brauchbare Orientierung und Ausbildung durch die curricular festgelegten Inhalte sind ebenfalls Teil der schulischen Verantwortung, die sich auch aus der Gerechtigkeitsanforderung ergibt. In diesem Punkt decken sich die Bedürfnisse und Interessen der Schüler mit denen der Gesellschaft: Denn weder die Schüler noch die Gesellschaft können sich eine unbrauchbare Ausbildung und irrelevante Orientierung der Nachkommen wünschen, weil sie keine sinnvollen und keine befriedigenden Interaktionen mit den im Erwachsenenleben vorzufindenden Verhältnissen gewährleisten würden.

Entsprechend sind der Bildungsauftrag der Schulen und die damit verbundene strukturelle Gewalt immer Resultat einer gesellschaftlichen Entwicklung, die unmittelbar mit dem Bedarf der jeweiligen Zeit zusammenhängt. Nur wenn die strukturellen Vorgaben einer Gesellschaft die Entfaltung des Potentials des Einzelbürgers zulassen, ist eine gedeihliche Entwicklung möglich. Das Potentielle des einzelnen Schülers ist auf äußere Ordnungsstrukturen, Wissensvermittlung und normative Inhalte angewiesen, weil es sich nur innerhalb dieser Vorgaben entwickeln kann. Umgekehrt hängen Staaten vom entwickelten Potentiellen ihrer Bürger ab, weil die Gesellschaft insgesamt die Arbeitsleistung und die Ideen der Einzelbürger braucht.

Auch Scharnhorst hatte die gegenseitige Abhängigkeit und Verantwortung von Individuum und Staat betont. Die konstitutiven Bedingungen von Institutionen, z. B. der Erziehungsauftrag der Schule, sind für die Entwicklung des Potentiellen ebenso ausschlaggebend wie das Selbstverständnis, die Normen und Werte, die

innerhalb von Gemeinschaften gelten. Bei Gewalt bzw. der Gewaltverhinderung kann es deswegen nicht einseitig um die Erfüllung von Bedürfnissen gehen, auch nicht bloß um die Erfüllung legitimer Bedürfnisse, weil die Entstehung beispielsweise von Schülerbedürfnissen unmittelbar von den strukturellen Vorgaben, die durch die Schule gesetzt bzw. ausgestaltet werden, abhängt. Weil das Potentielle nur innerhalb einer gegebenen bzw. interaktiv weiter auszuformenden Lebenswelt in Bedürfnisse umgesetzt werden kann, bestimmen die Lebenswelt und insbesondere die in ihr vorhandenen konstitutiven und institutionellen Rahmenbedingungen die mögliche Entwicklung des Potentiellen. Dieser für die Entwicklung essentielle strategische Zusammenhang soll im folgenden mit Scharnhorst verdeutlicht werden.

Scharnhorst war Militärgelehrter und setzte eine Heeresreform in Preußen durch, die er als Voraussetzung für den Sieg über Napoleon verstand. Er beobachtete die Kampfaktik der Franzosen und stellte fest, daß die französischen Truppenteile und die einzelnen Soldaten situativ eigenständig agierten und die Formationen ständig änderten. Eine solche Kriegsführung war mit dem preußischen Heer, das in der Tradition Friedrichs des Großen stand, nicht durchführbar, weil die Angst vor Desertion die Auflockerung der Formation verbot.<sup>169</sup> Ohne Formationsauflockerung waren die preußischen Soldaten leichte Gegner für die flexibel und eigenständig kämpfenden Franzosen. Nur Soldaten, die aus eigenem Antrieb für eine Sache kämpften und nicht durch die Offiziere in Angst gehalten werden mußten, waren seiner Ansicht nach den napoleonischen Heeren ebenbürtig. Dazu bedurfte es bürgerlicher Freiheiten und der Integration

---

<sup>169</sup> Viele historische Angaben bestätigen diese Interpretation: Friedrich der Große hob in seiner Instruktion an seine Generale von 1747 hervor: "Unsere Regimenter bestehen halb aus Landkindern, halb aus Söldnern. Diese, die kein Band des Interesses mit dem Staat verknüpft, reißen bei erster Gelegenheit aus, und da die Anzahl der Truppen im Kriege vieles entscheidet, ist die Verhinderung der Fahnenflucht etwas, das der General niemals aus dem Auge verlieren darf. (Hermann, Carl Hans: Deutsche Militärgeschichte 1968, 114)"  
Beim Siebenjährigen Krieg verlor beispielsweise das bayerische Auxilierkorps im Jahre 1757 nach eigenen Angaben 60 Mann durch Krankheit, 618 wurden vermißt, 6 hingerichtet und nur 62 fielen; 1758 starben 1585 an Krankheit, 663 wurden verwundet, 500 vermißt, 560 desertierten, 10 wurden hingerichtet, und nur 34 fielen (Pawlas 1986, 19). Nur auf die Offiziere war Verlaß, weil sie aus eigenem Antrieb kämpften.

des Einzelbürgers in eine nationalstaatliche Zugehörigkeit.<sup>170</sup>

Die weiteren Einzelheiten der teilweise strittigen historischen Zusammenhänge sind für die Thematik der vorliegenden Arbeit irrelevant. Es geht hier nur um die Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Bedürfnisentwicklung des Individuums, in der vorliegenden Arbeit der des Schülers, und den strukturellen Vorgaben einer Gesellschaft. Scharnhorst war sich dieses Zusammenhangs bewußt. Denn die durch ihn angeregten normativen Vorstellungen und die Veränderungen der strukturellen Gewalt des preußischen Staates ermöglichten eine Bedürfnisentwicklung, die von den Bürgern Preußens im 19. Jh. offensichtlich übernommen und verinnerlicht wurde.

Man kann darüber streiten, ob die Freiheit Preußens für die Bevölkerung in Preußen vorteilhaft war - dies soll hier nicht interessieren - , aber der in den Vorstellungen von Scharnhorst mitgedachte Zusammenhang zwischen institutioneller Gewalt, Identitätsangeboten, Identifikationen, Bedürfnisentwicklungen und der Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften ist auch für das Verständnis und die Begründung der strukturellen Gewalt der Schule wesentlich. Denn die von den Schulen durchgesetzten Anforderungen, ihre Integrationsangebote und die von ihnen vermittelten normativen Interpretationen bieten den Schülern Identifikationen an, innerhalb derer sie ihre Bedürfnisse entwickeln können. Denn nur das Potentielle muß als gleichbleibend verstanden werden, nicht aber Bedürfnisse, die immer nur Resultat einer interaktiv möglich gewordenen Umsetzung des Potentiellen in einer bestimmten Zeit, im Rahmen bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungen bzw. Biographien, sein können.

Erst die strukturellen und normativen Entfaltungschancen in der vorgefundenen Lebenswelt, hier in der Schule<sup>171</sup>, ermöglichen eine Bedürfnisentwicklung, die im Idealfall als Identitätsangebot akzeptiert wird und zu identitätsstiftender Verinner-

---

<sup>170</sup> Vgl. Thiele (1995, 185ff.).

<sup>171</sup> Strukturell müssen äußere Bedingungen (Schulzeiten, Pausen, Sport, Schulgestaltung) und inhaltliche Angebote und Herausforderungen (durch Lehrinhalte), normativ müssen affektive Beziehungen, insbesondere zu Lehrern, und Wertvorstellungen ausgestaltet werden, die über die Beurteilungen schülerischer Interaktion vermittelt werden.

lichung von Werten und Normen führt, die auch für die Gewalt entscheidend sind. Deshalb ist es wichtig, daß die schulischen Vorgaben inhaltlich und in ihrer Vermittlung den Bedürfnissen der Schüler entsprechen, um eine umfassende Entwicklung ihrer Bedürfnisse und damit eine größtmögliche Identifikation mit den normativen Angeboten der Schule zu erreichen. Auch der Zusammenhang, der zwischen der mentalen und fachlichen Vorbereitung junger Menschen auf die Zukunft und den strategischen Chancen eines Staates oder einer Gesellschaft besteht, ist evident. Die Gesamtleistung einer Gesellschaft basiert auf der Summe der Leistungen der einzelnen Bürger; umgekehrt ist die Einzelleistung abhängig vom Bildungsangebot und den Chancen, die eine Gesellschaft bieten kann.

Aber die vielleicht wichtigste Schlußfolgerung aus Scharnhorsts Denken ist die Einsicht, daß die Möglichkeiten der individuellen Entfaltung mit den gesellschaftlich erzeugten Identitätsangeboten zusammenhängen und daß Identitätsbildung offensichtlich als Ziel der Bedürfnisentwicklung verstanden werden muß, weil attraktive Identitätsangebote der Gesellschaft bzw. des Staates vom Individuum auch aufgegriffen werden.

Deshalb müssen Schülern attraktive und leistungsfähige Identitäten mittels der Normen und Werte der Schule angeboten werden, damit eine möglichst umfassende Bedürfnisentwicklung und vor allem Identitätsentwicklung stattfinden können. Integration, auch durch die Verinnerlichung gewaltvermeidender Normen und Werte, persönliche Zufriedenheit des Schülers durch Bedürfnisentwicklung und die Absicherung der Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft können durch geeignete Identitätsangebote zugleich erreicht werden.

Eine unmittelbare Befriedigung bloß vordergründiger, affektiver Bedürfnisse der Schüler durch die Schulen wäre auch deshalb verantwortungslos, weil zur Bedürfnisentwicklung bzw. -befriedigung immer die Daseinsbewältigung und eine gesellschaftlich konstituierte Identitätsentwicklung gehören. Eine mangelhafte Vorbereitung auf die zu erwartende Zukunft nimmt den Schülern die Chance auf

ein durch eigene Leistung zu erlangendes ausreichendes Einkommen. Ein unzureichender Wirklichkeitsbezug der Bildung und eine schlechte Vorbereitung der Schüler auf die Zukunft schränken darüber hinaus Identifikationsmöglichkeiten ein und sind gewalttätig, weil damit das Potentielle der Schüler verhindert wird.

Die Verinnerlichung von für das individuelle Lebensglück und die Zukunftsfähigkeit der jeweiligen Gesellschaft geeigneten Eigendefinitionen einzelner Gruppen innerhalb einer Gesellschaft, die mit dem Potentiellen, den Bedürfnisumsetzungen innerhalb einer konkreten vorgefundenen Realität zusammenhängen und genau deshalb akzeptiert werden können, ist die Voraussetzung für Identität und damit auch für die Integrität des einzelnen Menschen.

Die strukturelle Gewalt der Schulen, die sich in ordnungspolitischen, zeitlichen und curricularen Vorgaben, in Normen, Grenzen und diskursiv durchgesetzten Interpretationen manifestiert, wirkt dann identitätsstiftend und damit persönlichkeitsfördernd, wenn sie in einer Weise ausgestaltet wird, die dem Potentiellen der Schüler entspricht und zugleich verantwortlich auf den Bedarf der Zeit hin orientiert bleibt. Eine erfolgreiche und verantwortbare Moderation schulinterner Interaktionen erreicht eine Verbindung zwischen Entwicklung, Befriedigung, Reifung und der Daseinsbewältigung der Schüler und der ganzen Gesellschaft. Erst innerhalb einer integrierenden und "angemessenen" strukturgebenden Gewalt der Schulen können authentische Bedürfnisentwicklung und Bedürfnisbefriedigung der Schüler stattfinden, deren Verhinderung Gewalt wäre.

Demzufolge ist es angemessen, daß die Ausgestaltung der schulischen Rahmenbedingungen den Erwachsenen bzw. ihren gesellschaftlichen und institutionellen Meinungsbildungsprozessen obliegt. Die Zielsetzungen der Schule können nicht die Schüler festlegen, weil sie weder die wahrscheinliche Zukunft noch die sich daraus ergebenden Identitätsangebote erkennen können. Ohne Erziehung, ohne aktive Hinführung der Schüler zu bestimmten Inhalten, Vorstellungen und Regeln ist eine Selbstbestimmung der Schüler ausgeschlossen, weil ihnen Identitätsangebote verwehrt bleiben, die authentisch Integration mit Da-

seinsbewältigung und gemeinschaftlich erlebbarer Identität verbinden. Nur wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, ist eine Entfaltung des Potentiellen, eine differenzierte und individuelle Bedürfnisentwicklung und -befriedigung, denkbar. Wegen des Zusammenhangs zwischen der curricularen und strukturellen Berücksichtigung der notwendigen Zukunftsvorbereitung bzw. Daseinsbewältigung und der bedürfnisessentiellen Identitätsausbildung des Einzelschülers muß die Gesellschaft die jeweils relevanten wirtschaftlichen und sozialen Umstände einbeziehen. Die schulische Vorbereitung muß die Integration in die sich wandelnde Gesellschaft erleichtern und dadurch sowohl die wirtschaftliche Entwicklung des Landes als auch die individuellen Chancen des einzelnen Schülers unterstützen. Gesellschaftliche Veränderungen - etwa die zunehmende Individualisierung - verpflichten zu neuen bildungspolitischen Strategien, z. B. müssen an Schulen die Entwicklung, menschliche Befriedigung und Gewaltfreiheit<sup>172</sup> durch die Initiierung neuer den heutigen Anforderungen entsprechender Gemeinschaften in Schulen adäquat gefördert werden. Veränderungen bedeuten immer auch eine neue Chance, die jeweils politisch ermittelt und bildungspolitisch umgesetzt werden kann.

Schulische Rahmenbedingungen sind Teil staatlicher Vorsorge und Fürsorge. Sie sind Teil der in entwickelten Staaten unvermeidbaren und gewünschten strukturellen Gewalt. Strukturelle Gewalt der Gesellschaft, legitimiert durch Gerechtigkeit, die über Chancenermöglichung sichergestellt wird, ist die unverzichtbare Voraussetzung für die Entfaltung des Potentiellen.

Obwohl Individuum und Gesellschaft nie gleichgesetzt werden können und Gesellschaft immer nur ein individuell gedachtes, wenn auch rechtlich und institutionell abgesichertes Konstrukt ist, so besteht zwischen Individuum und Gesellschaft auch eine "dyadische" Abhängigkeit, weil die gesellschaftlichen Gegeben-

---

<sup>172</sup> Interaktiv ausgehandelte Bedürfnisentwicklung und Befriedigung innerhalb jeweils gegebener Möglichkeiten auf der Grundlage menschlicher Intentionen, die selbständig und ggf. eigenwillig lebensweltlich als persönliche Bedürfnisse eingebracht werden, sind das Ziel, ihre Verhinderung ist Gewalt.

heiten die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten bestimmen.

Erst innerhalb der jeweils konstitutiven Rahmenbedingungen der Schule kann auf konkrete Bedürfnisse der Schüler bzw. auf Bedürfnisentwicklungen eingegangen werden. Wie schon bei Galtung angedeutet, können sich Bedürfnisse, deren Verhinderung Gewalt wäre, nur im Rahmen politischer bzw. gesellschaftlicher Entwicklung herausbilden. Entsprechend ergeben sich Bedürfnisse und Gewalt aus strukturellen Bedingungen, die zwischen Individuum und Gesellschaft in historischen Konstellationen entstehen. Genau genommen ist eine Trennung zwischen den historisch gewachsenen konstitutiven Aufgaben der Schule und der Bedürfnisbefriedigung der Schüler nicht möglich, weil in den politischen und fachwissenschaftlichen Meinungsbildungsprozeß die konstitutiven Bedingungen für Schülerbedürfnisse eingeflossen sein müssen.

Aber weil es bei Schulen vordergründig um die strategischen Chancen einer Gesellschaft geht, die durch die Schulen über die Lehrinhalte und die Vermittlung emotionaler Haltungen und Wertvorstellungen entscheidend mitgestaltet werden und von der individuellen Entfaltung unterschieden werden müssen, ist die getrennte Thematisierung der konstitutiv gegebenen Verantwortung der Schule sinnvoll.

So muß die Institution Schule zunächst aus der Verantwortung für die Gesellschaft heraus legitimiert werden. Die strategischen Anforderungen für die Zukunft müssen politisch ermittelt sein, und erst anschließend kann es um die Entfaltung, d. h. um die Bedürfnisse der Schüler gehen. So muß den Bedürfnissen der Schüler innerhalb der gesellschaftlich entschiedenen (und immer wieder korrigierbaren) schulischen Aufgaben Raum gegeben werden und zwar auch durch die Förderung der jeweils gegebenen bzw. zukünftig notwendigen psychologischen und kognitiven Fähigkeiten. Die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung des Unterrichts und des Schulalltages müssen den Bedürfnissen der Schüler gemäß sein und sowohl ihren entwicklungspsychologischen Möglichkeiten und Anforderungswünschen als auch ihren lerntheoretischen Chancen entsprechen. Dabei müßte das Ziel eine soziale, selbstverständlich die Bewältigung der äuße-

ren Lebenswelt einschließende Entwicklung der Schüler sein, die von diesen selbst als adäquat und erfüllend erlebt werden kann. Mit diesen Anforderungen an die Schulen, die eine emotionale, soziale und kognitive Entwicklung und eine curricular sichergestellte Bildung, die für die zu erwartende Zukunft angemessen scheint, zum Ziele hätten, würde man - nach der hier entwickelten Interpretation - den Anforderungen von Che Guevara, Galtung und Rawls gerecht werden können. Auch Scharnhorst würde vermutlich keine Einwände haben.

Die staatliche strukturelle Gewalt ist unvermeidlich, weil die strukturellen Zusammenhänge der Gewalt nur durch institutionelle Strukturen wirkungslos gemacht werden können. Am Beispiel der entwicklungsbedürftigen Schüler wurde deutlich gemacht, daß sie aus kognitiven und interaktiven Gründen ohne Aufsicht, Hilfestellung und Orientierung Gewalt untereinander kaum vermeiden können und deshalb auf die diesbezügliche Intervention der Erwachsenen hoffen und angewiesen sind. Auch Erwachsene können ihre Interaktionen nicht ohne politische Vorgaben, ohne strukturelle Gewalt, gewaltfrei und damit effizient regeln.

### 5.3 Sinnhaftes Verhalten und sozialer Bezug

Der bisher entwickelten strukturellen Gewaltvorstellung, die Gewalt als unbegründbare Verweigerung der interaktiv entstandenen konkreten Bedürfnisse definiert, die von jeweils politisch gerechtfertigter struktureller Gewalt<sup>173</sup> unterschieden werden muß, soll nun zur weiteren Vertiefung mit Gegenvorstellungen widersprochen werden. Die bisherigen Ergebnisse sollen kritisiert werden, um die erarbeitete Position weiter differenzieren und genauer begründen zu können. Man könnte zu den bislang dargestellten Vorstellungen einwenden, daß das In-

---

<sup>173</sup> Politisch begründbare, legitimierte strukturelle Gewalt umfaßt ebenso die Unterbindung integritätsverletzender oder grob regelwidriger affektiver oder taktischer Gewalt im Klassenzimmer wie militärische Aktionen zur Sicherstellung von Freiheit und Menschenrechten.

dividuum nicht zwangsläufig einer Gemeinschaft angehören muß, sondern sich auch unabhängig von der Gesellschaft definieren kann. Gesellschaftliche und staatliche Vorgaben wären diesem Einwand zufolge irrelevant. Entsprechend wäre nach dieser die Legitimität der staatlichen strukturellen Gewalt grundsätzlich leugnenden Position die bisher vorgetragene strukturell definierte Gewalt, die aus der "Spannung" zwischen dem Individuum, seinen Bedürfnissen und der Gesellschaft mit ihren jeweiligen historischen Möglichkeiten konstruiert wurde, ungültig.

Folgt man diesem Einwand, dann kann Gewalt ganz anders verstanden werden. So kann Gewalt beispielsweise als sinnvolles Verhalten des Gewalttäters aufgefaßt werden, das ihm unmittelbar nützt. Denn es ist - so ließe sich diese Auffassung weiterentwickeln - unverständlich, daß komplexe Handlungen, zu denen Gewalttaten jeder Art zweifelsfrei gehören, nicht sinnvoll sein sollen, obwohl sie offensichtlich sinnvoll sind, weil sie Wirkungen und Ergebnisse erzielen. Eine nicht strukturierte komplexe menschliche Handlung wäre ein performativer oder intentionaler Widerspruch, weil unsinnige Handlungen auch in ihrer Ausführung strukturlos sein müßten, komplexe Aktionen und Interaktionen aber eine Struktur vermuten lassen, die demzufolge auch in ihrer Zielsetzung sinnvoll sein müssen. Menschliche Handlungen und damit auch Gewalt müssen nach dieser Theorie grundsätzlich sinnvoll sein, weil Handlungen ein intentional sinnvolles Verhalten darstellen. Auch Gewalt erfordert, damit eine Handlung überhaupt Gewalt werden kann - abgesehen von versehentlicher affektiver Gewalt - , eine "konzeptionelle Planung", die nur aktiv ausgeübt werden kann. Gewalthandlungen sind nach dieser Vorstellung absichtliches Handeln und haben für die Täter Sinn.

Was aber bedeutet in diesem Zusammenhang "Sinn"? Denn dasselbe Verhalten kann sowohl kurzfristig als auch langfristig aus jeweils ganz anderen Gründen sinnvoll sein. So setzen sich Eltern normalerweise für ihre Kinder ein und empfinden dies in der Regel als essentiellen Teil ihrer Lebenserfüllung. Dieses Verhalten nimmt ihnen aber auch viel Kraft, die sie sonst - "sinnvollerweise" - für sich selbst nutzen könnten. Die Sinnhaftigkeit eines Verhaltens erschließt sich

demnach nicht vordergründig, sondern aus längerfristigen, eigentlichen Zielen, denen momentane Teilziele dienen.

Nun könnte man einwenden, daß jeder Gewalt jeweils eine bestimmte, bewußte oder unbewußte Absicht zugrundeliegt und diese Absicht einfach der "Sinn" der jeweiligen Gewalt sei. Die Unterscheidung zwischen kurzfristiger Befriedigung und eigentlichen Zielen wäre danach gar nicht zulässig. Aber weil menschliche Handlungen nur dann erfolgreich sein können, wenn sie eine ausreichende Wirklichkeitswahrnehmung mit einer realistischen Einschätzung der jeweils möglichen Verwirklichung eigener Bedürfnisse verbinden, müssen auch Gewalthandlungen mit den realen äußeren Verhältnissen bzw. mit der psychischen Verfassung oder den Bedürfnissen des Gewalttäters korrespondieren. Abgesehen von pathologischen Fällen oder mangelnder Intelligenz sind deshalb Gewalthandlungen als unsinnige Handlungen ohne Selbstwirksamkeit der Täter nicht denkbar. Umgekehrt agieren Gewalttäter, die ihre Handlungen nicht strukturieren und auf die wahrgenommene Außenwelt abstimmen, nicht angepaßt genug und hätten deshalb auch keine relevante Wirkung. Sie könnten zwar sporadisch Schäden verursachen, aber keinen Gewaltmarkt initiieren. So müssen Gewalthandlungen "Sinn" haben, aber die Darstellung der "Sinnhaftigkeit" von Gewalthandlungen ist schwierig. Wie könnte Gewalt als sinnvolles Verhalten gedeutet werden?

Die neueren kriminalsoziologischen Ansätze unterstellen eine "soziale Ökonomie". Sie gehen davon aus, daß es unterschiedliche gesellschaftliche Schichten mit jeweils spezifischen Interessen gibt, die sich aus ihren jeweils spezifischen Möglichkeiten ihrer Daseinsbewältigung ergeben. Einstellungen, auch gewaltrelevante Normen und Werte, sind nach diesem Ansatz aus der Perspektive der spezifischen Interessen und Möglichkeiten sinnvoll. "Herrschende Schichten" würden demnach das sie gefährdende Verhalten anderer Gruppierungen als Gewalt definieren und die Betroffenen stigmatisieren. Gewalt, Devianz bzw. Delinquenz (Straffälligkeit) sind danach durch die Definitionsmacht der herrschenden Schichten (oder der Opfergruppen) zugewiesene (konstruierte) Kategorien, die

tatsächlich aber weniger mit den realen Vorgängen, sondern vielmehr vor allem mit den Interessen der herrschenden Gruppen und ihrer herrschaftspolitischen Absicherung zu tun haben. So kommt das Verbot des Betretens von Privatgrundstücken nur in Kulturen vor, die Privatgrundstücke überhaupt kennen. Die rechtliche Absicherung von Eigentum, z. B. von nicht selbst genutztem privaten Land, ist folglich als einseitiges Bedürfnis herrschender Schichten darstellbar, die mit ihrer Gesetzgebung gleichzeitig deviantes Verhalten - unerlaubtes Betreten, unerlaubtes Nutzen - mit kreieren.<sup>174</sup>

Auch die von einigen Autoren vermutete "Lebenskrise" männlicher Jugendlicher (z. B. Möller 1995) wäre demnach lediglich durch die spezifischen Bedingungen einer Kultur verschuldet, die ihnen keine bruchlosen Übergänge anbieten will und sie paradoxen Anforderungen aussetzt, die ihren Gefühlen und Bedürfnissen widersprechen.

Gewalt ist nach diesen Vorstellungen lediglich eine Frage der Definition, die der Durchsetzung von Interessen gegen andere, gegen die Gewalttäter, dient. Dadurch wäre nicht nur die Gewalt selbst, sondern auch die Etikettierung, Gewalttaten zu begehen, gewalttätig. Daraus folgt, daß die Gewaltdefinition immer wieder hinterfragt werden muß, weil Gewalt definiert werden muß und gegebenenfalls auch durch die Gewaltdefinition neue Gewalt erzeugt wird. Die Definitionsmacht der Erwachsenen bzw. der Institution Schule kann selbst gewalttätig sein, indem sie Gewalt zuweist (Etikettierung) oder geschehene Gewalt verschweigt bzw. systematisch ihre Aufdeckung verhindert. Für Schulen kann dies nur bedeuten, daß jedwede Form von Gewalt, jede Integritätsverletzung, als solche erkannt und thematisiert werden muß und daß sich durch modische Ideologien entstandene Tabuisierungen verbieten. Deswegen müssen auch die signifikant

---

<sup>174</sup> In Peru führte diese Problematik zu rechtlichen Regelungen, die dem jeweils arbeitenden Bauern das Land automatisch zusprechen, so daß Tagelöhner nur wenige Stunden auf demselben Feld arbeiten können, weil ihnen sonst das Land rechtlich automatisch zufiele (Quelle: Munzinger Archiv: Peru, 2002).

hohe körperliche und verbale Ausländergewalt<sup>175</sup>, die spezifische, meist "relationale Gewalt"<sup>176</sup> der Mädchen und die durch gewaltrelevante Kulturdifferenzen erzeugten Integritätsverletzungen ("kulturdifferente Gewalt")<sup>177</sup> im erziehungswissenschaftlichen Gewaltdiskurs berücksichtigt werden.

In der Erziehungswissenschaft wird man sich einigen können, daß zwischen begründbaren Bedürfnissen bzw. durch die äußeren Verhältnisse erzwungenen Regelverletzungen und einseitigen Schädigungsabsichten, die als nicht legitimierbare Gewalt zu bezeichnen sind, differenziert werden muß. Zwischen einer gewalttätigen Selbstbestätigung, die sich ein Schüler über die Schädigung Dritter konstruiert, und dem Bedürfnis nach informellen Gesprächen, das sich, insbesondere bei jüngeren Schülern, nach langem stillen Sitzen in "Ersatzhandlungen", die als Regelverletzung aufgefaßt werden können, bemerkbar macht, kann durchaus unterschieden werden. Beide Handlungen haben nicht dieselbe Berechtigung.

Deshalb kann man bei der Gewalt in Schulen nicht affektive oder sogar durch die Schule verursachte Regelverletzungen mit eigentlicher Gewalt gleichsetzen. Die Schulen dürfen keine Regeln durchsetzen, die die Schüler aufgrund ihrer Bedürfnisse überschreiten müssen. Dies ergibt sich bereits aus der Verpflichtung, schulische Regelungen an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen. Weiter oben wurde bereits die Frage gestellt, ob die Vorstellung der Existenz rechts-

---

<sup>175</sup> Von 1985 bis 1997 stieg die Viktimisierung von Kindern um das 10,6fache (Pfeiffer 1998, 46). Strafrechtlich relevante körperliche Gewalt wird von Ausländern im Vergleich zu Deutschen 4,7fach häufiger begangen (Schäfer/Frey 1999, 108-112). Die Zunahme der Raubdelikte und qualifizierter Körperverletzung seit dem Jahre 1985 geht nur zu 4,9% zu Lasten einheimischer Deutschen, dagegen zu 95,1% zu Lasten ausländischer Jugendlicher und Heranwachsender sowie junger Aussiedler und eingebürgerter Deutscher. "Der Anteil der seit (ihrer) Geburt Deutschen unter den Angeklagten sank dadurch von 1990 bis 1996 von 61,2% auf 37,9%. (Pfeiffer 1998, 50)" Berücksichtigt man die Auswahl der Opfer, bevorzugt deutsche Jungen und männliche Jugendliche, dann potenziert sich das Risiko zu Lasten der Deutschen. Gewalthandlungen an Schulen werden wegen der meist fehlenden Strafmündigkeit der Schüler nicht systematisch erfaßt und sogar oft ignoriert (vgl. Fußnote 216).

<sup>176</sup> Vgl. z. B. Jürgens (2000).

<sup>177</sup> Vgl. die Teile 5.2 und 5.5 der vorliegenden Arbeit und die Fußnoten 6 und 160.

radikaler Gewalt in Schulen nicht eine unbegründete "Gewaltzuweisung", eine Etikettierung oder gar diskursive Gewalt, darstellt, zumindest in den Fällen, in denen die "rechtsradikale Gewalt" von Schülerprovokationen, versuchsweiser Regelverletzung, etwa dem Aufmalen eines Hakenkreuzes, nicht zu unterscheiden ist. Deshalb sollte man auch bei Schülerprovokationen mit rechtsradikalem Inhalt deutlich reagieren, die Handlungen unterbinden und gegebenenfalls bestrafen, aber den Minderjährigen kein ideologisch geprägtes Verhalten und keine Ideologien unterstellen, die sie allenfalls als Ersatzargumentation gebrauchen, aber entwicklungsbedingt nicht wirklich haben können.

Schulen können die in ihnen inhärente diskursive Gewalt, die über die diskursive Definitionsmacht Gewalt einseitig konstruiert und durch strukturelle Vorgaben, die sich nicht an den Bedürfnissen der Schüler orientieren, Gegengewalt selbst erzeugt, aufdecken. Es bedarf dazu nur einer entsprechenden Sensibilisierung. Es ist demzufolge immer wieder zu prüfen, ob vermeidbare Regelungen vorliegen, die die Schüler für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse überschreiten müssen. Beispielsweise fordert wenig körperliche Aktivität gewiß Übertritte heraus, die im kriminalsoziologischen Sinne als unbegründet konstruierte Devianz verstanden werden müßten. Eine Unterscheidung zwischen "einseitig zugewiesener Gewalt", die aber tatsächlich durch unangemessene Erwartungen seitens der Schule selbst verursacht wurde, und eigentlicher Gewalt, die "unbegründbar" Integritätsverletzungen beinhaltet, ist demnach grundsätzlich möglich. Der Einwand, daß jedwede Gewalt sinnhaft sei und diesbezüglich nicht differenziert werden könne, ist also haltlos. Zur Verminderung der diskursiven Gewalt, die über Etikettierungen und Tabuisierungen Gewalt selbst erzeugt oder die Aufdeckung von Gewalt verhindert, ist ebenfalls eine entsprechende Sensibilisierung notwendig, damit sich die Lehrer ihrer diesbezüglichen pädagogischen Verantwortung bewußt bleiben. Im folgenden werden weitere etwaige Einwände thematisiert.

## Devianz und Gewaltökonomie

Nicht jede schulische Devianz bzw. Gewalt wird lediglich durch die "unangemessenen Vorstellungen" der mit Definitionsmacht<sup>178</sup> ausgestatteten Lehrer und Erwachsenen ausgelöst. Gewalttätigkeiten auf dem Pausenhof, Provokationen oder Mißachtungen und Geringschätzungen untereinander sind zweifellos keine "Devianz-Konstruktionen herrschender Schichten", sondern werden von den Opfern eindeutig als Gewalt erlebt<sup>179</sup> und meist auch von den Gewalttätern als gewalthaltige Handlung unmittelbar verstanden bzw. zumindest nach einiger Erläuterung als solche anerkannt.<sup>180</sup> Denn die Schädigungsabsicht der Täter ist in diesen Fällen unmittelbar evident.

Nach Gottfredson und Hirschi (1990) kann Gewalt, die nicht als "bloß von außen zugewiesene" bzw. "konstruierte" Gewalt definiert werden kann, in einer mangelhaften Selbstkontrolle ihre Ursache haben. Nach diesem Ansatz liegt zwar immer noch eine "Ökonomie" des Verhaltens und damit auch ein "sinnvolles Ver-

---

<sup>178</sup> Die Definitionsmacht der Schule bezieht sich auf die Beurteilung des "richtigen" und "falschen" Verhaltens der Schüler, die Benotung der Lernleistungen usw. Auch wenn Schüler Einfluß nehmen und an Entscheidungsprozessen Anteil haben, bestimmen letztendlich immer die Erwachsenen. Sie entscheiden auch über den Grad und die Bedeutung des Schülereinflusses.

<sup>179</sup> Das Gewaltverständnis dieser Opfer kann schwerlich als Konstruktion zur Durchsetzung eigener, unberechtigter (bzw. willkürlich gesetzter) Interessen gedeutet werden, weil es sich um unmittelbare Gewalt handelt, die in jedem Fall eine sofortige Schädigung des Opfers intendiert und von Anfang an (auch vom Täter) als Gewalt gemeint ist. Insofern sind die erziehungswissenschaftlich thematisierten Gewaltformen im Regelfall nicht unter der "Interpretations-Doktrin", die Gewalt als gesellschaftliche "Erfindung" und "Zuweisung" verstehen will, faßbar, weil es dabei nicht um Gewalt geht, die unter anderen Umständen nicht als Gewalt verstanden werden kann. Die unmittelbare körperliche Schädigung, die Beschädigung von Gegenständen, die verbale Herabsetzung, die Schädigung von Beziehungen und Integritätsverletzungen erfolgen in jedem Fall in einer Schädigungsabsicht, die die Demütigung und Herabwürdigung des Geschädigten im selben Moment zum Ziel hat.

<sup>180</sup> Es ist zwar vorstellbar, daß die Schüler z. B. durch mangelnde Bewegung oder fehlende Anerkennung auch durch die Schule belastet sind und Gewalt in dieser Weise durch die Belastungen der Schüler verursacht wird. Aber solche Zusammenhänge würden die Schülergewalt nur begünstigen, nicht aber das schuldhafte, gewalthaltige Verhalten der Schüler auf dem Pausenhof begründen oder gar rechtfertigen. Eine Gewaltneigung aufgrund äußerer Belastungen würde auch nur das Vorkommen affektiver Gewalt erleichtern, aber nicht die eigentlich problematische, taktische Gewalt begünstigen. Deswegen bleiben diesbezüglich mögliche Einwände unberücksichtigt, weil sie für das schematische Verständnis bzw. die Unterscheidung einzelner Gewaltzusammenhänge und Gewaltqualitäten keinen Beitrag leisten.

halten" vor. Aber die Gewalt würde insbesondere dadurch entstehen, daß das Auftreten von Affekten, Ärger oder Lust zu unmittelbarer "emotionaler Abreaktion" führe, weil ein "konstruktiver Umgang" nicht erlernt wurde. Aufgrund fehlender Korrelative, unzureichender Hemmungen, die als kognitiv gesteuerte Selbstkontrolle den unbeherrschten Gewaltausbruch verhindern und dadurch alternative Problemlösungen möglich machen, würden Stimmungen zu "unkontrollierter Gewalt" führen.

Die bei diesem Theorieansatz relevante Selbstkontrolle hängt direkt von der sozialen Integration und Identifikation mit der jeweiligen Gruppe ab. Denn mit der Zugehörigkeit zu und der Identifikation mit der Gruppe kann auch deren Normensystem übernommen und verinnerlicht werden, so daß Hemmungen bzw. Wege und Mittel der Selbstkontrolle entwickelt werden können, und zugleich wird durch die Zugehörigkeit die unmittelbare zwischenmenschliche Erfüllung im Regelfall deutlich erhöht, so daß die Gruppe selbst "Ziel" der eigenen Integrationsbemühungen wird und ihr Verhalten in einem viel geringeren Maße als provokativ erlebt werden kann. Neben der unzulänglichen persönlichen Entwicklung der betroffenen Schüler muß diesem Ansatz zufolge die unzureichende Integration in der Schule als Hauptursache der Gewalt verstanden werden.

Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft führt zur Übernahme von Regeln und Werten, die nicht nur die Gewalthemmung stärken, sondern vor allem auch die erlebte Provokation durch Mitschüler mindern, die als Anlaß der Gewalt empfunden wird. Integration und Zugehörigkeit sichern den Identitätsaufbau des einzelnen Schülers und ermöglichen ihm eine unmittelbare zwischenmenschliche Befriedigung im Schulalltag. Soziale Zugehörigkeit verringert demnach den "gewaltauslösenden Ärger" und erhöht zugleich die Selbstkontrolle, weil durch die Gruppe Verhaltensmaßstäbe und Gewalthemmungen mit übernommen werden und die Gruppe als Objekt der eigenen Zuwendung einen Wert darstellt, den man nicht durch launische Affekte gefährden will.

Denn Gewalt ist vor allem eine Abgrenzung gegenüber Personen und Gruppen, die nicht zum jeweils eigenen, positiv besetzten Bezugssystem gehören. Provo-

kationen, Distanzierungen und die damit verbundene Aggression und Gewalt können immer nur Außenseiter betreffen, die nicht der eigenen sozialen Befriedigung dienen, weil sie sich außerhalb der eigenen "Binnengruppe" befinden. Durch Integration des einzelnen Schülers können, graduell unterschiedlich, die ganze Klassengemeinschaft und sogar die gesamte Schülerschaft einer Schule zur Binnengruppe werden, gegenüber der Gewalt unangemessen ist, weil die Binnengruppe Teil der eigenen sozialen Welt geworden ist, die identitätsstiftend wirkt. Allein die Zugehörigkeit und Identifikation mit anderen implizieren zwangsläufig Werte und Normen, die gewaltmindernd wirken. Das Schülerbedürfnis nach Integration korrespondiert mit demjenigen nach Wertvermittlung.

Die schulische Lebenswelt muß an diesen Bedürfnissen der Schüler orientiert sein, damit deviantes Verhalten nicht schulisch erzeugt werden kann. Offenbar sind Schülerbedürfnisse vor allem und zunächst Beziehungsbedürfnisse, deren Befriedigung die Übernahme von Werten und damit verbunden die Integration der Schüler, ihre kognitive Reifung und Akzeptanz von Herausforderungen (äußerlich gesetzten Aufgaben) mit sich bringt. Die neuen kriminalsoziologischen Erklärungsansätze korrespondieren demzufolge inhaltlich auch mit den Anforderungen von Galtung und Rawls. Ein möglicher Machtmißbrauch der Schule, der durch unbegründbare Gewaltdefinitionen oder essentielle Bedürfnisse beschneidende Vorgaben gegeben sein kann, muß innerhalb der Schulen immer wieder ermittelt, diskutiert und unterbunden werden.

#### Verhalten als Lust-Unlust-Ökonomie

Lamnek (1994) sieht die diesbezügliche "Gewaltökonomie" weniger idealistisch. Er glaubt, daß es bei menschlichem Verhalten nicht um die bewußte Wahrnehmung eigener Bedürfnisse, sondern um direkte Lust-Unlust-Bilanzen geht und die kurzfristige Befriedigung von Affekten im Zweifel bevorzugt wird. Dieser Zusammenhang sei bei Menschen mit geringer Selbstkontrolle besonders deutlich, aber auch die anderen Menschen würden sich letztendlich immer in Lust-Unlust-Ökonomien bewegen und nur deshalb auf Gewalt verzichten, weil ihnen Strafe

droht: "Treten nämlich kurzfristige Interessen mit langfristigen in Konflikt, dann orientieren sich diejenigen, denen es an Selbstkontrolle mangelt, in ihren Handlungen an den Bedürfnissen des Augenblicks, während Personen mit größerer Selbstkontrolle in ihren Handlungsentscheidungen eher die langfristig zu befürchtenden Sanktionen antizipieren." (Lamnek 1994, 139f., zitiert aus: Schubarth 2000, 50).

Gewalt (auch Verbrechen allgemein) wird nach Lamnek dann stattfinden, wenn das Empfinden über das Ausmaß der Belohnung (für Gewalt) größer ist als die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Höhe der Sanktionen. Übertragen auf Schulen würde Gewalt demnach aufgrund von "Nutzen-Kosten-Rechnungen" entstehen, die systemische Gewaltermöglichkeit würde über ihr Ausmaß entscheiden. Solche Vorstellungen sind - zumindest in dieser Radikalität - weitreichend und fraglich. Denn die Begriffe "Nutzen", "Lust", "Unlust" oder auch "Sinnhaftigkeit" sind - wie oben bereits dargestellt - keineswegs einseitig und eindeutig benennbar.

Die Idee etwa, Menschen seien "egoistisch", vielleicht sogar "böse" und würden jede Schädigung durchführen, sobald sie dazu Gelegenheit erhielten, verkennt, daß es Menschen in ihren Aktivitäten letztendlich um Zwischenmenschlichkeit gehen muß, die sie in ihren jeweiligen Bezugsgruppen und mit ihren Bezugspersonen erreichen. Auch Gewalttäter fordern ein ehrenhaftes Verhalten ein, wollen selbst gerecht behandelt werden, vertrauen und suchen nicht-egoistische und gute Beziehungen. Innerhalb dieser Beziehungen erlangen Menschen auch jene Sozialisation, die sie selbst im Regelfall als lebenserfüllend und als essentielle Befriedigung beschreiben.

So ist nicht die Schädigung anderer Menschen das Ziel menschlicher Handlungen, sondern der Beziehungsaufbau und damit auch die Verinnerlichung von Normen und Werten, die befriedigende Bindungen mit sich bringen können. Regelüberschreitungen, die dem bisher erarbeiteten Ergebnis zufolge als Gewalt bezeichnet werden müssen, können deshalb nicht als einfacher Lust-Unlust-Me-

chanismus dargestellt werden, weil dies die Komplexität der menschlichen Sozialbedürfnisse unberücksichtigt läßt und zwischen "eigentlichem Wollen" und entwicklungsbedingter sozialer "Unfähigkeit" nicht trennt. Es muß zwischen Bedürfnissen der Integrität und nachhaltiger Interaktion und einer unzureichenden Kompetenz, dieses "eigentliche Wollen" auch umsetzen zu können, unterschieden werden. Selbstverwirklichung - nach Maslow die höchste Bedürfnisstufe - ist nicht vorstellbar als unmittelbare Affektbefriedigung, sondern nur als langfristige, nachhaltige interaktive Mühe, die insgesamt zu mehr Identität führt und deshalb auch von anderen anerkannt werden kann. Handlungen zielen immer auf Identitätsbildung ab, die grundsätzlich über bloße Affektbefriedigung hinausgeht.

Die Annahme, Menschen würden nach Möglichkeit eigentlich nur "kurzfristige Befriedigung" wollen, ist auch empirisch kaum nachweisbar. Schon die Griechen sahen in einem erfüllten Leben, um das man erst als alter Mensch (im Nachhinein) wissen kann, ein glückliches Leben. Der Aufbau von Zivilisationen hätte wohl kaum mit Menschen stattfinden können, die nur aus "purer Berechnung" von kurzfristigen destruktiven Bedürfnissen absahen. Auch die Ökonomie eines Landes kann nur wachsen, wenn die meisten Menschen aus eigenem Antrieb Leistungen korrekt abrechnen wollen. Die Identifikation mit Gemeinschaften und die damit verbundenen Werte sind viel wirkungsvoller als der Gedanke an kurzfristige Vorteile oder eine vorübergehende "Zurückhaltung", um anschließend um so besser und ausführlicher ein egoistisches und die anderen schädigendes Verhalten ausleben zu können. Die Axiome dieser Theorie scheinen deshalb unhaltbar.

Eine eher behavioristisch gedachte Lust-Unlust-Ökonomie, die eine kognitive Aneignung sozialer Zusammenhänge zur Voraussetzung hat, ist nicht denkbar, weil Lust-Unlust-Vorstellungen affektive Handlungsgründe nahelegen, die zu komplexen kognitiven Wahrnehmungen und Interaktionen im Widerspruch stehen. Allenfalls in einem übertragenen, sehr allgemeinen Sinne ist seine Grundvorstellung verständlich. Denn weil Bedürfnisbefriedigung, also durch Interaktion

und Daseinsbewältigung<sup>181</sup> mögliche Integration, Identität und Integrität, Ziel des menschlichen Handelns sein muß, dieses Ziel befriedigend und damit lustvoll erlebt wird, ist menschliches Verhalten auch auf emotionale Erfüllung ausgerichtet. Somit korrespondiert menschliches Verhalten mit positiven Gefühlen, weil die Gefühle die Umsetzung des Potentiellen in die jeweilige Lebenswelt "kommentieren".

Gewalt in Schulen wäre danach entweder unbegründbare strukturelle Gewalt, die die Umsetzung menschlicher Intentionen verhindert, oder sie wäre durch entwicklungsbedingte Defizite und "falsches Lernen" verursacht. Schülergewalt würde entstehen, weil Schüler ihre entwicklungsbedingt vorhandenen Schwierigkeiten nicht überwinden können oder zur Abwehr und Gegengewalt der mißbräuchlich eingesetzten strukturellen Gewalt der Schule gezwungen würden. Demzufolge wäre Gewalt eine Frage der institutionellen Verantwortung, durch die der Mißbrauch der strukturellen Gewalt und falsche Anforderungen an Schüler unterbunden werden müssen; ebenso notwendig sind Aufsicht und Kontrolle zur Überbrückung entwicklungsbedingter Unreifephase der Schüler und Lernmöglichkeiten, die geeignete Interaktionen und die Verinnerlichung von Werten und Normen kognitiv einüben.

Gewalt hat den angeführten Ansätzen zufolge in jedem Fall mit unzureichenden "Wertvorstellungen" zu tun, und zwar institutionell als unbegründbare Devianzzuweisung von außen und individuell als unzureichende normative Kompetenz, wodurch in Interaktionen zwischen eigentlichem Wollen und affektiven Stimmungen nicht unterschieden werden kann. Demzufolge hängt Gewalt mit Wertvorstellungen zusammen und ist lediglich strukturell - bezogen auf die jeweiligen Wertvorstellungen - zu begreifen.

---

<sup>181</sup> Der Bezug zur "realen Welt" ist immer entscheidend. Schüler würden keine befriedigenden Interaktionen entwickeln, wenn die Unterrichtsthemen frei erfunden wären. Erst das Wissen, authentisch mit Fragen umzugehen und damit reale Herausforderungen bzw. das Dasein zu bewältigen, ermöglicht auch zwischenmenschlich gegenseitigen Respekt und Souveränität.

#### 5.4 Gewalt durch Normen und Werte erzeugt

Auch für Heitmeyer basiert Gewalt auf normativen Zusammenhängen. Aber er kommt zu einem völlig anderen, gegensätzlichen Ergebnis. Heitmeyer (1996) zufolge sind die Milieus und insbesondere das Selbstverständnis der "bürgerlichen Mitte" besonders gewaltrelevant. Nach seiner Auffassung sind hedonistische Lebenseinstellungen, die kurzfristigen Genuß und unmittelbaren Nutzen ohne große moralische Skrupel beinhalten, und insbesondere die machiavellistischen Vorstellungen in den Milieus die Hauptursachen der Gewalt in der Gesellschaft und damit auch in den Schulen. In den neuen Ländern seien es autoritäre Persönlichkeiten, die den Rigorismus der verinnerlichteten Autoritäten der DDR-Zeit nach außen tragen, selbst ordnend und kontrollierend in die Gesellschaft eingreifen wollen und dabei gewalttätig werden. Im Westen seien es dagegen pragmatische Vorstellungen des kurzfristigen unmittelbaren Nutzens, die den Kapitalismus allgemein prägen. In beiden Fällen sind nach Heitmeyer die jeweils vorherrschenden "Weltanschauungen" die eigentlichen Gewaltursachen, die durch die Milieus und die Herkunftsfamilie vermittelt werden.

Gewalt ist für Heitmeyer nicht das Ergebnis einer unzureichenden normativen Entwicklung und Orientierung, sondern - im Gegenteil - eine Folge normativer Orientierung, der Werte und Normen der jeweiligen gesellschaftlichen "Mitte". Nicht die Devianz von Randgruppen, denen durch die herrschenden Schichten ihr gewalthaltiges Verhalten vorgeworfen wird, sondern die Normen und Werte der Kerngesellschaft sind gewaltverursachend bzw. selbst gewaltförmig.

Auch Tillmann stellt - wie oben bemerkt - einen Einfluß der Herkunftsfamilie fest, der sich aber stark relativieren läßt. Andere Einflüsse, etwa die der Gleichaltrigengruppe oder der Schule, sind für Tillmann entscheidender. Problematischer sind offenbar gewalthaltige Wertvorstellungen der Gesellschaft, die über die schulische Praxis und die Lehrer als Normalität weitergegeben werden, weil auf diese Weise für die Gewaltentwicklung ungünstige Vorprägungen durch die Her-

kunftsfamilie nicht gemindert, sondern verfestigt werden. So wäre beispielsweise die Gleichsetzung von schulischer Leistung mit persönlicher Wertschätzung selbst eine gewalthaltige Einstellung, die Schülerbedürfnissen entgegensteht. Denn die Klasse würde eine normative Orientierung erfahren, die mit Degradierungen, Integritätsverletzungen und der Verhinderung unbedingt gewollter und sonst möglicher zwischenmenschlicher Befriedigung einherginge. Wenn dieser Ansatz zutrifft, dann gewinnen Normen und Werte eine noch größere Bedeutung. Neben dem bisher erarbeiteten strukturellen Gewaltverständnis und der Bedeutung der Integration, Integrität und Identität müssen offenbar normative Inhalte für die Erarbeitung einer schulrelevanten Gewaltdefinition noch genauer berücksichtigt werden.

Die strukturelle Verbindung zwischen Individuum, Normen, Gemeinschaft und Gewalt

Auch die "Anomie-Theorie", die unter anderem auch von Heitmeyer (1994, 45 u. 1996) umfassend ausformuliert wurde, verdeutlicht die strukturelle Verbindung zwischen Individuum, Normen, Gemeinschaft und Gewalt. Nach dieser Theorie ist Gewalt ein Ausdruck der Verzweiflung. Durch anomische Zustände (Empfindungen von Gemeinschaftslosigkeit) kommen Lebenssinnbezüge abhanden, deren Verlust zu Autoaggression, sogar bis zum Selbstmord oder Gewalt nach außen führen kann. Ohne Gemeinschaft, ohne Integration geht dieser Vorstellung zufolge gewissermaßen der Lebenssinn verloren, und die Betroffenen können nur noch "negativ" mit Gewalt gegen sich selbst oder gegen Dritte reagieren. Damit bestätigt auch Heitmeyer die wichtige Rolle der sozialen Bedürfnisse und menschlichen Intentionen. Integration und Beziehungen sind keine bloßen Möglichkeiten des menschlichen Verhaltens, sondern konstitutive Bedürfnisse der menschlichen Existenz. Normen und Werte müssen demzufolge so ausgestaltet werden, daß diese Bedürfnisse entwickelt und erfüllt werden können.

Nach Kerscher (1985) sind "anomische Zustände" die Folge einer immer noch zunehmenden Arbeitsteilung. Bereits Marx bezeichnete die Entfremdung als das

eigentliche Elend der Menschen, weil ihnen durch die Arbeitsteilung ihr Produkt immer wieder "weggenommen" werde und damit eine Identifikation mit dem Produkt, mit dem eigenen Werk, verhindert werde; dadurch und nicht durch die materielle Verelendung werde den Arbeitern ihre Würde genommen.

Auch Tillmann (u. a. 2000, 33) betont die Bedeutung des Normenverlustes, des Verlustes der Normensicherheit, für anomische Zustände in pluralen Gesellschaften. Demnach wären politische, soziale und vor allem wirtschaftliche Gegebenheiten der Gesellschaft die Ursache der Gewalt. Gewalt wäre danach als ein "Stabilisierungsversuch" innerhalb sich destabilisierender Verhältnisse zu verstehen. Auch Heitmeyer interpretiert die Anomie als Folge der Modernisierungsprozesse, die den Menschen immer weiter individualisieren und zu paradoxen Beziehungen nötigen, weil Menschen unter diesen Bedingungen zunehmend ihre Gemeinschaftsbezogenheit in einer realen "Nicht-Gemeinschaft" konstruieren müssen. Somit würden durch die Werte der Gesellschaft nicht nur normativ positiv ausformulierte gewaltrelevante Haltungen hervorgebracht, sondern sozioökonomisch auch Verhältnisse geschaffen, die selbst gewalttätig sind und verzweifte Gegengewalt zur Folge haben.

Ähnlich kritisiert auch Helsper<sup>182</sup> die Veränderungen durch die Modernisierung<sup>183</sup>, die sich nach seiner Auffassung an Schulen deshalb so nachhaltig auswirken, weil die Schulen die in der Gesellschaft gehandhabten Leistungsmessungen und Selektionsmechanismen übernehmen. Wenn beispielsweise eine persönliche Wertschätzung des Schülers durch die Lehrer nur über Schulleistungen möglich ist, dann muß dies verheerende psychische Folgen haben, weil die Schüler die entwicklungspsychologisch angestrebte Integration und Zugehörigkeit durch eine Distanzierung und Konkurrenz erreichen müssen, durch die von vornherein auf eine Integration aller Schüler verzichtet wird und Schulversager - völlig unabhängig vom Leistungsniveau der Schulklasse - hervorgebracht wer-

<sup>182</sup> Helsper in: Helsper/Wenzel 1995, 113ff., vgl. auch Helsper/Combe1993, 65ff..

<sup>183</sup> Viele andere Autoren, die sich auf den Soziologen U. Beck (1986) berufen, vertreten ähnliche Ansätze und verstehen die gesellschaftlichen Probleme als Folgen der Modernisierung und der damit verbundenen Individualisierung.

den. Schüler werden auf diese Weise zu einer paradoxen Sozialisation und damit - nach Helsper - zur Teilhabe an der Psychopathologie der Erwachsenen veranlaßt. Gewalt entsteht nach dieser Auffassung aus einer Reaktion auf Irritation, Verzweiflung und destruktive und damit selbst gewalttätige Verhältnisse, die eine echte Entwicklung verhindern. Auch nach Helsper sind demnach die Gewaltursachen in den Werten der Gesellschaft zu suchen. Aber die von ihm vertretene Vorstellung, daß gesellschaftliche Werte und Krisen unmittelbar in die Schule einwirken, läßt sich nicht zweifelsfrei belegen.

Mit Tillmann wurde oben nachgewiesen, daß Schulen ihre eigene Schülersozialisation erzeugen und in dieser Weise den Außeneinfluß reduzieren können. Diese Betrachtungsweise verlore ihre Gültigkeit, wenn die in Schulen reproduzierten Wertvorstellungen und die im Schulalltag relevanten Regeln selbst gewalthaltig wären. Denn wenn neben problematischen Familien und ungünstigen Interaktionen in Gleichaltrigengruppen das gesellschaftliche Selbstverständnis insgesamt gewalttätig ist, dann ist eine isolierte Entwicklung in Schulen nicht vorstellbar. Deswegen können die bisher erarbeiteten Zusammenhänge und Gedanken zur Gewaltprävention nur dann gültig und wirksam sein, wenn die Normen und Werte der Gesellschaft auch inhaltlich geprüft und verändert werden können. So wie die Institution Schule nur dann strukturelle Gewalt ausüben darf, wenn sie auf illegitime Gewalt verzichtet, Gewalt der Schüler verhindert und Entwicklung gewährleistet, so können gesellschaftlich nur jene Normen und Werte als legitim verstanden werden, die ihrerseits strukturell keine Gewalt beinhalten.

Wenn beispielsweise eine hedonistische Haltung der Selbstdefinition dient, diese (nach Heitmeyer "normale") Identität aber durch Ausgrenzung, durch die Hervorbringung von Verlierern, Integritätsverletzungen und unter Umständen sogar Betrug und Täuschung erlangt wird, dann ist sie gewalthaltig. Wenn in Klassen solche Gewalt geduldet oder sogar gefördert wird, beispielsweise durch die Duldung unsozialen Verhaltens oder die Gleichsetzung von Leistung mit menschlicher Wertschätzung, dann ist dies für die Schüler sozial paradox (anomisch).

Denn sie erfahren, daß Integrationsbedürfnisse über Nicht-Integration erreicht werden sollen, Beziehungen zum schulischen Auftrag durch Nicht-Beziehungen zum Mitschüler sichergestellt werden können.<sup>184</sup> Anomische Zustände paradoxer Verlassenheit wären in diesem Zusammenhang die Folge einer hedonistischen Haltung, die - so Heitmeyer - in einflußreichen Milieus der bürgerlichen Mitte vertreten wird. Darüber hinaus macht dieses Beispiel auch deutlich, daß die gewaltrelevanten Strukturen unangemessener gesellschaftlicher Normvorgaben durchaus aufgezeigt werden können. Wenn die Verfehlungen aber darstellbar sind, dann können sie auch diskutiert, kann ihre Paradoxie entlarvt und damit bedingt wirkungslos gemacht werden. Heitmeyers Ideen widersprechen folglich dem bisher Erarbeiteten nicht. Denn mit seinen Vorstellungen kann lediglich eine weitere Anforderung an die Schule bezüglich der normativen Inhalte verdeutlicht werden wie mit Galtung, Rawls und Che Guevara bezüglich der strukturellen Gewalt. Danach kann in Schulen durchaus eine eigene Schülersozialisation stattfinden, sofern die Schulen dabei die Notwendigkeit einer inhaltlichen Entwicklung von Normen und Werten ausreichend berücksichtigen.

Die im Erleben der Schüler immer vorhandene Parallelität von schulischer Sozialgemeinschaft und individueller Leistungsanforderung, der Gegensatz zwischen dem Sozialraum Schule und der Schule als einer nach Leistung selektierenden Institution, darf nicht (paradox) gegen die Sozialgemeinschaft aufgegeben wer-

---

<sup>184</sup> Die Anomie-Vorstellung von Heitmeyer ist nicht vollständig mit seiner Milieutheorie vereinbar. Denn die Gewalt - in Westdeutschland laut Heitmeyer (1996) vor allem durch machiavelistische Grundhaltungen verursacht, in Ostdeutschland durch autoritätsorientiertes Denken - wird nicht durch den Verlust von Werten ausgelöst, sondern eigentlich durch die Werte selbst, die in den entsprechenden Milieus vorhanden sind. Gäbe es das "Siegen-Müssen" in aufstiegsorientierten Milieus nicht, dann wäre auch der unsoziale und skrupellose Rigorismus, den Heitmeyer als gewaltrelevant ausmacht, nicht notwendig. Auch in Ostdeutschland würde ein Verzicht auf autoritätsorientiertes Denken das zwanghafte "Für-Ordnung-sorgen-Müssen" beenden, das dort zumindest zeitweise Grundlage spektakulärer Gewalt war. Nicht die Unmöglichkeit, hedonistisch oder autoritär aufzutreten, verursacht nach der Milieutheorie die Gewalt, sondern gerade ihre Erfüllbarkeit. So existieren bei Heitmeyer gewisse Widersprüche oder zumindest Interpretationsschwierigkeiten, die Schlußfolgerungen erschweren. Die Anomie-Theorie korrespondiert nicht mit seiner Milieutheorie. In den Milieustudien kommt das Phänomen Anomie als Ursache für Massengewalt gar nicht vor, so daß sie hier offenbar keine große Rolle spielt.

den.<sup>185</sup> Schüler vermögen es, aufgrund ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen gute Leistungen zu erbringen, und sind innerhalb befriedigender Bindungen nicht gewalttätig; umgekehrt wollen sie schulische Leistungen als Teil ihrer sozialen Interaktion verstanden wissen, um gegenseitige weitere Befriedigung herzustellen.<sup>186</sup>

### Modernisierungseinflüsse

Nachdem die Notwendigkeit verdeutlicht wurde, geeignete Werte und Normen an Schulen auch inhaltlich auszuarbeiten und keineswegs die Wertvorstellungen der Eltern für die jeweilige Schule pauschal zu übernehmen, erscheint die Beantwortung der Frage wichtig, ob Schüler von subtilen Veränderungen der Gesellschaft (Modernisierungen), die auch von den Erwachsenen nicht vollkommen verstanden werden können, überhaupt stark betroffen sind. Ist es denn wirklich so, daß derzeit ungeheure Veränderungen den Menschen und seine Gemeinschaften bedrohen? Oder werden heutzutage in den Medien und dem öffentlichen Diskurs möglicherweise nur schwindende Werte und Ideale beschworen, die auch früher so umfassend gar nicht vorhanden waren und auch damals keinesfalls durchgehend positiv bewertet wurden? Es stellt sich die Frage, ob die

<sup>185</sup> Die gegenteilige Vorstellung wäre ebenso falsch, weil Bedürfnisbefriedigung und Schülerentwicklung nur innerhalb authentischer Lebensbewältigung möglich sind. Die "Herausforderungen", die die Schule Schülern bietet, müssen ernsthaft sein, aktuell befriedigend und inhaltlich und mental tatsächlich eine verantwortungsvolle Vorbereitung auf die Zukunft darstellen.

<sup>186</sup> Die Schule, die grundsätzlich eine Welt für sich darstellen kann, nimmt ihrerseits Einfluß auf die Schüler. Im Ergebnis, so die bisherigen Überlegungen, hat vor allem die Schule Auswirkung auf Werte und Normen, die für die Schüler in der Schule verbindlich sind, so daß die dortigen Regeln als gewaltmindernd oder gewaltfördernd gelten müssen. Deshalb müssen die formalen Gegebenheiten der Schule, die über den Status und die Anerkennung des einzelnen Schülers entscheiden, ganz besondere Konsequenzen haben. Die Gewalt als Reaktion auf verweigerte schulische Anerkennung ist deshalb nicht in allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen begründet, sondern in der jeweiligen Schule selbst bzw. in den schulrechtlichen Rahmenbedingungen. Diese Gewalt in Schulen ist - ganz wörtlich - eine Folge verweigerter schulischer Anerkennung und nicht traumatischer Veränderungen, die sich über ein angeblich "schwaches Selbst" der Eltern belegen oder erklären ließen. So verbleibt im Ergebnis die Schule selbst als potentiell wichtiger Faktor, der die Schüler aus den verschiedenen Milieus wesentlich beeinflussen kann, um sie in ihren Normen und Werten so zu orientieren, daß eine entwicklungspsychologisch gegebene Entwicklung ohne große "Diskrepanzerfahrungen" möglich wird und ein soziales Lernen allseits zufriedenstellend erfolgt.

gesellschaftliche Integration der Bürger vor 50 oder 100 Jahren wirklich besser war oder die Verhältnisse gerechter waren. Vielleicht haben wir es im Zuge wirtschaftsstruktureller Entwicklungen lediglich mit Wandlungen zu tun, die in der Summe so verheerend gar nicht sind. Ist deswegen das ganze pessimistische Reden von einer angeblich prekären Zukunft, das oft wie selbstverständlich auch in wissenschaftliche Arbeiten einfließt, nicht übertrieben? Sicherlich werden auch in den kommenden Jahren wirtschaftliche Umstrukturierungen stattfinden (etwa der Rückgang der einfachen Massenproduktion), die erhebliche soziale und biographische Veränderungen nach sich ziehen werden. Die technische Entwicklung wird den Personalbedarf in der Produktion weiter reduzieren, und der Wettbewerb wird zu einer Produktionsverlagerung in Länder mit niedrigeren Löhnen führen. Diesbezüglich sind sich die Experten einig, weil es sich aus der systemischen Logik ergibt.<sup>187</sup>

Aber diese gesellschaftlichen Veränderungen bedeuten trotzdem nicht zwangsläufig die Auflösung sozialer Bezüge. Dies zeigen Vergleiche mit anderen Ländern. In Japan, bezogen auf die Einwohnerzahl die leistungsfähigste Industrialisation der Welt, sind gemeinschaftsbezogene Wertvorstellungen auch heute selbstverständlich (vgl. Woigardt-Kobayashi 2000). In Peru bleiben starke familiäre Bindungen auch nach Migrationsbewegungen vom Land in die Stadt oder nach Europa, Japan und Amerika bestehen. Auch die Vereinigten Staaten gelten in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung als sehr weit fortgeschritten. Trotzdem werden Beobachter nicht zu dem Ergebnis kommen, daß der für die soziale Entwicklung relevante Gemeinschaftsbezug in den Vereinigten Staaten geringer ist als beispielsweise in Deutschland. Das Gegenteil ist sogar wahrscheinlich: Der Bezug zum Nachbarn, zur Kirchengemeinde und den symbolischen Werten der Nation ist in den Vereinigten Staaten im Regelfall inhaltlich

---

<sup>187</sup> Eine solche Entwicklung wird sicherlich auch dazu führen, daß immer mehr Menschen recht individuelle Biographien leben werden und leben müssen, die sich aus ihren Möglichkeiten, Interaktionen und vor allem marktbedingten Chancen ergeben. Früher übliche "kanonisierte Lebensläufe", nach denen in ganzen Stadtvierteln zukünftige Bergleute zusammen aufwuchsen, arbeiteten und starben, werden selten.

eindeutiger und emotional intensiver als in Deutschland.<sup>188</sup>

Wirtschaftliche, soziale und politische Veränderungen werden zweifelsohne stattfinden. Aber Veränderungen bedeuten nicht den Untergang, sondern lediglich die Entstehung neuer Strukturen, die auch neue Chancen mit sich bringen. So ist zwar die Tendenz der gesellschaftlichen Entwicklung, die unter anderem von Beck (1986, 14; 2000) und Luhmann (1989) dargestellt wird, eindeutig, aber ihre Interpretation ist kontrovers.<sup>189</sup> Zum Pessimismus gibt es keinen Anlaß. Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung wird von der politischen und systemischen Ausgestaltung der Veränderungen abhängen und auch von der Erziehung, die Haltungen und Fertigkeiten vermittelt und damit die Verhaltensweisen mitbestimmt.

Schüler können gesellschaftliche Entwicklung nur indirekt über Medien und Erwachsene wahrnehmen und werden ohnehin in der "Sonderwelt" der Schule sozialisiert.<sup>190</sup> Die Lebenswirklichkeit der Schule und Schulklasse hat zwangsläufig viel mehr Einfluß auf das Leben und das Lebensgefühl der Schüler als die Spekulationen einiger Kulturpessimisten über die Konsequenzen gesellschaftlicher

---

<sup>188</sup> Vgl. z. B. Beck (2000).

<sup>189</sup> Noch strittiger ist die von Heitmeyer unterstellte Wirkung auf die Schulen. Denn wenn selbst der gesellschaftliche Einfluß der Modernisierungsschübe auf die Eltern unklar und äußerst unterschiedlich sein muß, dann sind die Wirkungen auf die Kinder erst recht nicht eins zu eins übertragbar. Für Schüler sind die Wirklichkeitswahrnehmungen der Eltern, deren Sorgen und Ansichten, nur eine Erfahrung neben anderen, wenn auch eine sehr wesentliche und andauernde. Vorausgesetzt, daß die Kinder durch Arbeitslosigkeit der Eltern oder andere existentielle Sorgen nicht selbst "ins Elend" geraten und zumindest ausreichende Entfaltungsmöglichkeiten vorfinden, ist deshalb eine unmittelbare Verinnerlichung angeblich "anomischer Verhältnisse" in der Gesellschaft nicht vorstellbar.

<sup>190</sup> Auch Medien und öffentliche Diskurse können Menschen nur deshalb beeinflussen, weil Menschen "sagbare" und in gewisser Weise auch "berechenbare" "Bedürfnisse" haben, aus denen sie Beurteilungskriterien ableiten, die dann rhetorisch (z. B. durch Medien) genutzt werden können.

Sprache kann nur deshalb "manipulieren", weil sie "ihren letztendlichen normativen Gehalt" außersprachlich erhält. Sprache kann auch nur deshalb überhaupt etwas mitteilen, weil ein Vorverständnis für das Verstehen des Gemeinten erforderlich ist (Gadamer) oder - anders formuliert - "zeitlose bzw. überzeitliche Intentionen des Menschen" eine ausreichende kulturell jeweils mögliche und sinnvolle "Wirklichkeitsbewältigung" überhaupt erst zustande bringen und sich genau daraus auch die für die inhaltliche Aneignung, Verarbeitung, Reproduktion und Neuproduktion von Sprechakten notwendigen Kriterien ergeben, die aus Worten, Sätzen und Erlebnissen "Sinn", wirkliche "Bedeutung", konstruieren können.

Veränderungen. Nicht die den Schülern unterstellten negativen Gefühle über eine angeblich problematische Zukunft, Etikettierungen, sondern die positiv gesetzten und erlebbaren Werte und Normen üben maßgeblichen Einfluß auf sie aus. Deshalb sind die Wertvorstellungen der Milieus und Eltern von so großer Bedeutung, und deshalb können auch die Schulen durch die Ausformulierung eigener Werte und Normen die Interaktionen zwischen Schülern und die Gewalt in Schulen steuern.

Die durch Akzeptanz und Integration mögliche Erweiterung des emotionalen Nahbereichs des Schülers auf viele Mitschüler und die ganze Schule schafft die Voraussetzung, um auch die gewaltmindernden Verhaltensregeln der Schule zu verinnerlichen. Dadurch entsteht eine schulbezogene Sozialisation des Schülers, die relativ unabhängig von Außeneinflüssen gelebt werden kann. Anomische Zustände werden dabei schon im Vorfeld durch die aktive Aufnahme des Betroffenen in den Klassenverband und die Akzeptanz durch das Lehrerkollegium unterbunden. Weil Gewalt eine soziale Handlung ist, die sich auf andere Personen bezieht und die Veränderung der Beziehungen, des Selbstbildes oder des Status innerhalb einer Gemeinschaft zum Ziel hat, müssen sozialisationsbezogene Lerntheorien für das Gewaltverständnis von großem Belang sein. Die Folgen der Veränderungen der Gesellschaft können demnach weitgehend neutralisiert werden, wenn die Schulen eigene Interaktionsstrukturen vorgeben und durchsetzen.

Deshalb wirken sich die gesellschaftlichen Veränderungen nicht negativ aus, wenn die Schüler darauf inhaltlich und mental vorbereitet werden. Beispielsweise kann der Verlust traditioneller Bindungen und sozialer Beziehungen durch die schulische Initiierung und Absicherung "pluraler Gemeinschaften", die - analog zu zukünftigen Anforderungen - Kontinuität und Verlässlichkeit mit Offenheit gegenüber Dritten verbinden, kompensiert werden. Die schulische Aufgabe der Vorbereitung auf die Zukunft umfaßt auch die Vorbereitung auf eine in der Zukunft erwartete Veränderung.

Modernisierungsprozesse können nur dann einen ungünstigen, Gewalt fördernden Einfluß auf Schulen haben, wenn diese nicht reagieren oder an einer für diese Gegebenheiten angemessenen Erziehungsarbeit von außen, d. h. politisch bzw. juristisch, gehindert werden. Auch der strukturelle Zusammenhang jeder Art von Gewalt, durch den sie als relatives Verhalten innerhalb normativer Setzungen bzw. Vereinbarungen deutlich wird<sup>191</sup>, ist schulisch nur indirekt bedeutsam. Denn entwicklungsbedingt sind Akzeptanz und Integration für Schüler essentiell, was normative Setzungen einschließt. Der strukturelle Zusammenhang der Gewalt verdeutlicht deshalb lediglich die konstitutive Verbindung von Entwicklung der Schüler und Gewalt der Schule. Die Entfaltung des individuellen Potentiellen der Schüler hängt von der Struktur der schulischen Gewalt ab.

Die Schulen sind zu einer schülergerechten Interaktion verpflichtet, die den Schülern die notwendigen Identifikationen anbietet. Die Schule kann heute eine schulbezogene Sozialisation der Schüler erreichen, sofern sie durch gesetzliche Vorgaben, die ihr die Durchsetzung berechtigter Regeln erschweren, nicht daran gehindert wird und innerhalb derer Schüler befriedigende Interaktion und Herausforderungen vorfinden und persönliche Entwicklung erleben.

Die gewaltrelevanten Einflüsse der Milieus und Herkunftsfamilien können an Schulen nur durch eine inhaltliche Aufarbeitung der jeweils bei den Schülern vorhandenen Wertvorstellungen relativiert und ersetzt werden. Weil die kognitiven Fähigkeiten, insbesondere bei jüngeren Schülern, nicht voll entwickelt sind, ist beim Erlernen gewaltmindernder Umgangsweisen die schulische durch Regeln und Normen abgesicherte zwischenmenschliche Praxis sehr wichtig.

Auf diese Weise kann die Schule durch ihre Erziehungstätigkeit nicht nur die Widersprüche einzelner Schüleridentitäten aufarbeiten, sondern langfristig auch auf die gesellschaftlichen Wertvorstellungen einwirken, weil die milieuspezifische Gewalt als unangemessene strukturelle Identität interpretiert werden muß, als

<sup>191</sup> Vgl. z. B. die obigen Ausführungen zu Lamnek.

Widersprüchlichkeit, die eine Entwicklung des Potentiellen ganz allgemein verhindert. Die Schule kann mit der Vermittlung adäquater Haltungen und Lehrinhalte Einfluß auf die Gesellschaft nehmen, indem sie dem einzelnen Schüler weiterhilft. Anomische Zustände der Schüler sind ausgeschlossen, solange Zugehörigkeit und Identifikation innerhalb der Schulgemeinschaft erlebt werden. Die gesellschaftlichen Veränderungen müssen sich nicht negativ auf die Schule auswirken, wenn Schüler curricular und mental auf diese Veränderungen vorbereitet werden und sich dabei auch menschlich begleitet fühlen.

Die für die Gewaltvermeidung notwendige schulische Sozialisation der Schüler verlangt - neben adäquaten schulischen Rahmenbedingungen - ausformulierte Wertvorstellungen und kommunikative Kompetenz der Lehrkräfte. Das faktische Verhalten der Lehrer, die von ihnen vermittelten Regeln und ihre normensetzenden Kommentierungen sowie ihre die Welt interpretierenden verbalisierten Wertvorstellungen entscheiden über die Schülerinteraktionen. Haltungen, Wertvorstellungen und kommunikative Kompetenz ermöglichen, abhängig vom Inhalt der Ideale, entweder einen freundlichen Austausch, soziale Beziehungen, Lernprozesse und dadurch bedingt eine schulische Leistungssteigerung oder führen im ungünstigen Falle zu Gewalt.

Diese Resultate belegen und präzisieren nochmals die Relevanz der Beziehungsanforderungen zum Schüler, die oben bereits mit Tillmann und mit Galtung bezüglich der Bedingungen der strukturellen Gewalt an Schulen deutlich gemacht wurden.

Die nur strukturell mögliche Gewalt<sup>192</sup> kann, durch die oben ausführlich dargestellte angemessene Interaktion, eine weitgehende Identifikation der Schüler mit der Schule erreichen, die der Entwicklung ihres Potentiellen und zugleich einer

<sup>192</sup> Gewalt ist nur strukturell möglich, weil jede Schädigung bzw. jede Verhinderung der Erfüllung von widerspruchsfreien und demzufolge berechtigten Bedürfnissen nur innerhalb eines strukturellen Zusammenhangs vorkommen kann. Nicht eine bestimmte Handlung ist Gewalt (Stehlen, Ignorieren, Schlagen), sondern erst die näheren Umstände, die emotionalen und normativen Gegebenheiten sind definitionsentscheidend.

adäquaten Vorbereitung auf die zu erwartende Zukunft dient. Sofern die Schülerbedürfnisse berücksichtigt werden, wird die schulische strukturelle Gewalt vom Schüler nicht mehr als Gewalt erlebt, sondern als Identität, die - dies zeigen alle vorgestellten Thesen zur Gewaltminderung - offensichtlich Ziel der schülerischen Interaktion ist. Prävention wäre nicht wirksam ohne diese Intention, die für die pädagogische Arbeit genutzt werden kann. Weil Schülern über Integration und die schulischen Aufgaben eine Identität angeboten wird, die ihnen als heranwachsenden Menschen entspricht, verinnerlichen sie die in diesem Zusammenhang gegebenen Strukturen und reduzieren Gewalthandlungen. Schüler übernehmen in sich stimmige schulische Angebote normativer und symbolischer Repräsentationen, weil sie lebensweltlich die authentische Umsetzung ihres Potentiellen wollen müssen.

Doch es bleibt die Frage, ob und wie unterschiedliche Identitätskonstrukte bewertet werden können. Die Annahme, daß Gewalt in einem systemischen bzw. sozialökonomischen Zusammenhang<sup>193</sup> entsteht, scheint der Idee, daß Werte positiv ausformuliert werden können, zu widersprechen. Denn weil - wie anfangs festgestellt - die Aufgabe der Schule und der Erziehungswissenschaft staatlicherseits gesetzt ist und die Schüler gewaltsam zu bestimmten Handlungen gezwungen werden müssen und demzufolge für die Entwicklung einer schulrelevanten Gewalttheorie zunächst die strukturelle Gewalt der Schule gerechtfertigt werden muß, darf es keinen Relativismus bei der strukturellen Gewalt der Schulen geben, der jedes Gewaltverständnis lediglich als spezifisches strukturelles Gebilde interpretiert, das auch ganz anders aufgebaut sein könnte. Eine gewaltpräventive Erziehung erreicht eine Integration der Schüler mittels normativer Vorgaben, die die Schüler verinnerlichen können. Aber es stellt sich die Frage, wie dabei die Verbindung zwischen der lediglich strukturell definierbaren Gewalt, die ganz verschiedene Gewaltzusammenhänge denkbar macht und deswegen eher relativistisch verstanden werden muß, und positiv ausformulierten Werten, die definitive Aussagen machen, darstellbar ist. Das oben bereits angeführte Kri-

<sup>193</sup> Vgl. dazu die kriminalsoziologischen Ansätze (Seite 164 u. 169f.; auch 104f., 111, 121ff.).

terium, wonach nur widerspruchsfreie Wertvorstellungen gelten können, muß genauer definiert werden, um gewaltauslösende Wertkonflikte zwischen verschiedenen Wertgemeinschaften, etwa der autoritärer Persönlichkeiten oder anderer Kulturen, besser beurteilen zu können.<sup>194</sup>

Zur Prüfung dieser Frage werden im folgenden weitere Theorien untersucht, die die Struktur der Gewalt als Gewaltökonomie noch besser verdeutlichen. Es muß die Verbindung der Ökonomie der Gewalt mit positiv ausformulierten Werten aufgezeigt werden. Erst dann wäre ein angemessenes Gewaltverständnis gefunden, das anschließend mit dem anhand von Tillmann entwickelten Gewaltverständnis verglichen werden kann.

---

<sup>194</sup> Gröpel (1999, 114) meint, daß die grundsätzliche Gleichheit von Wertvorstellungen in entwickelten Staaten anerkannt wird und bei Konflikten allenfalls mit Menschenrechten und formalem Recht Rangordnungen begründet würden. Aber nach Galtung (2000, 8) sind Menschenrechte nicht begründbar, sondern ebenfalls lediglich gesetzt. Die Begründung der strukturellen Schulgewalt mit Menschenrechten oder formalem Recht wäre deshalb tautologisch, weil beide Teil der westlichen Kultur wären, die sich gegenüber anderen Wertvorstellungen nicht bloß mit der Logik ihrer kulturspezifischen Argumentation behaupten kann. Wenn Normatives nur entschieden werden kann, dann muß es entschieden werden. Die Vorstellung, daß Setzungen nicht vorgenommen werden dürfen, weil alles gesetzt sei und nur gesetzt werden könne, ist für die Erziehungswissenschaft ungeeignet, weil sie - wie anfangs dargestellt - grundsätzlich von einer Gestaltbarkeit sinnvoller Interaktionen mit Schülern ausgehen muß. Ein relativistischer Ansatz wäre auch wissenschaftlich problematisch, weil er eine Paradoxie beinhaltet; denn die Vorstellung, daß Normatives unentscheidbar sei, ist unsinnig, weil sie selbst eine normative Aussage darstellt, die als gültig und damit als entscheidbar verstanden werden soll. Ideologien sind keine erziehungswissenschaftlichen Argumente. Relativistische Vorstellungen sind auch zivilgesellschaftlich, aus der Pflicht als Staatsbürger, unverantwortlich, weil sie durch die Leugnung kulturdifferenten Konflikte kulturdifferenten Gewalt begünstigen, selbst diskursive Gewalt sind. Für eine erziehungswissenschaftliche Gewalttheorie genügt es aber auch nicht, das eigene Wertverständnis als Leitkultur zu setzen und daraus tautologisch andere Normen zu beurteilen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit 2000, 2 u. 4), obwohl ein solches Vorgehen für die politische Willensbildung legitim ist. Das Parlament und die Regierung können mit Gesetzen und Rechtsverordnungen eine entsprechende Praxis berechtigterweise durchsetzen, weil es die Aufgabe der Politik ist, ein in sich schlüssiges Selbstverständnis, effiziente Symbolmärkte, die leistungsfähige Identitätsbildungen zulassen, anzubieten. In der vorliegenden Arbeit müssen dagegen umfassendere Begründungen genannt werden. So werden beispielsweise in der vorliegenden Arbeit die nach Galtungs Auffassung nicht begründbaren und bisher nicht begründeten Menschenrechte begründet, und ein Wollen-Müssen der Schüler wurde inhaltlich und strukturell nachgewiesen und als Voraussetzung für Erziehung dargestellt. Im folgenden wird die systemische Grundlage von Gewalthandlungen weiter präzisiert - auch dies ist ein "Letztbegründungsansatz", durch den durch den Nachweis überzeitlicher Zusammenhänge konkrete Phänomene beurteilt werden können.

## 5.5 Gewaltökonomien

Auch wenn Gewalt mit Normen und Werten zusammenhängt, so bleiben die dabei relevanten Regeln durch Gruppen definiert, die sich von anderen Gruppen distanzieren. Den bisherigen Untersuchungen zufolge ist die Gewalt in funktionierenden (sozial befriedigenden) Gruppen nur deshalb geringer, weil sie dadurch leistungsfähiger sind und den Bedürfnissen der Gruppe bzw. ihrer Mitglieder besser entsprechen können. Denn eine Gemeinschaft, deren Mitglieder die zwischenmenschlichen Bedürfnisse untereinander erfüllen, wird als Nahgruppe erlebt, die als Ziel der jeweiligen Interaktion positiv besetzt ist und folglich als Objekt von Gewalthandlungen kaum in Frage kommt. Gewalt wird - so das Ergebnis der bisherigen Analyse - erst durch die Normen und Werte einer Gruppe möglich.

Aber damit ist die substantielle Rolle der Normen und Werte in Frage gestellt. Denn wenn Gewalt lediglich innerhalb der Gruppe aus "gewaltökonomischen" Gründen durch jeweils eigene Regeln eingedämmt wird, die einzelnen Gruppen einander aber - ebenfalls aus gewaltökonomischen Gründen - feindlich gesinnt bleiben, dann gibt es keinen Ausweg aus diesem Dilemma, und Gewalt an Schulen läßt sich nicht wirklich strukturell definieren und damit neutralisieren. Denn Wertkonflikte müssen geklärt werden können; erst danach kann die oben bereits vorgeschlagene Ausdehnung des sozialen Nahbereichs, wodurch sich die emotional positiv besetzten Bezugsgruppen für die Schüler erweitern, stattfinden. Deshalb soll im folgenden das bislang noch nicht thematisierte Problem der gewaltökonomischen Widersprüche innerhalb der Gruppe bzw. zwischen den Gruppen behandelt werden.

Daß Gewalt "sinnvolles Verhalten" darstellt, zeigt sich auch, wenn man das schon bei Kleinkindern zu beobachtende Bedürfnis nach Zugehörigkeit (Bedürf-

nisstufe 3 nach Maslow) und Anerkennung (Stufe 4) berücksichtigt.<sup>195</sup> Denn Gemeinschaften können Gewalt gegen einzelne Mitglieder und vor allem nach außen entwickeln und damit der psychologischen oder auch materiellen Versorgung der eigenen Gruppe dienen. Wie schon dargestellt, ist die Vorstellung "egoistischer", demnach geradezu "autistischer" Menschen, deren Ziel eine naive "Lustoptimierung" ist, nicht realistisch, weil Menschen auf andere Menschen hin orientiert sind.<sup>196</sup>

Aber zwischenmenschliche Bindungen sind partiell, umfassen keineswegs alle Menschen und nicht alle Menschen im gleichen Ausmaß. So gibt es gerade aufgrund der Beziehungsbedürfnisse der Menschen auch immer Unbeteiligte bzw. Personen, die nicht zur eigenen Gruppe gehören, die fremd sind und damit nicht dem eigenen Wertkodex unterliegen. Historisch war der Stammesfremde oft der Feind, der häufig auch vogelfrei war, beraubt und ermordet werden konnte. Zwischen Gastfreundschaft gegenüber dem Fremden, der Fehde und Feindschaft existiert immer ein Spannungsfeld - heute gelegentlich zu hörende Idealisierungen der Vergangenheit sind historisch nicht haltbar. Der Mensch konnte sich nur mühsam zivilisatorisch entwickeln - Gertrud Höhler glaubt sogar, daß Zivilisation ohnehin eher der unwahrscheinliche Fall der Geschichte sei und gewalttätiges Chaos die Normalität. Solche pessimistischen Auffassungen muß man nicht teilen. Jedoch fühlen sich offensichtlich Menschen in ihren Handlungen nicht beständig allen anderen Menschen gegenüber im gleichen Maße verpflichtet. Dies gilt fraglos auch für Schüler, die gerade mühsam ihre eigene Welt zu ordnen versuchen und soziale Kontakte aufbauen. Gewalt hängt mit Ambivalenzen zwi-

<sup>195</sup> Auch Formen der Stufe 5 nach der Bedürfnispyramide nach Maslow (Selbstverwirklichung) ließen sich bereits bei Kleinkindern nachweisen. Denn in dem Bedürfnis nach körperlicher Bewegung, nach Anfassen von Gegenständen usw. zeigt sich der Wunsch des Kleinkindes nach Interaktion innerhalb seiner für es neuen Welt. Was sollte dieses Bedürfnis anderes als Selbstverwirklichung sein?

<sup>196</sup> Rein egozentrische Menschen würden unter allen Umständen sozial scheitern und müssen auch deshalb als unreif eingestuft werden. Menschen bleiben in ihren Bedürfnissen konstitutiv auf andere bezogen, aber eben nicht auf alle gleichermaßen; lediglich pathologisch wäre eine wirklich vollständige Ichbezogenheit vorstellbar, die dann aber auch eine unzureichende Wirklichkeitswahrnehmung und eine entsprechend bescheidene Leistungsfähigkeit mit sich bringen würde - ein solcher Zustand ähnelt der Debität.

schen Zuwendung und Feindschaft zusammen. Auch Schüler brauchen zwischenmenschliche Kontakte und persönliche Zugehörigkeit und üben trotzdem Gewalt aus. Die Regeln dieses Verhaltens sollen im folgenden dargestellt werden.

Für Trotha (1997, 86ff.) kommt Gewalt innerhalb von "Gewaltökonomien" zustande, die sich in "machtfreien" Räumen von selbst einstellen. Für ihn entsteht Gewalt nicht aus Defiziten, sondern prozeßhaft aus eigenen Gründen systemisch. Gewalt gehört zum normalen Verhalten, weil sie von jedem jederzeit ausgeübt werden kann. Sein Ansatz kann gut an Bürgerkriegsszenarien verdeutlicht werden.

In Bürgerkriegen nutzen lokale Kriegsherren ihre Möglichkeiten, um rare Güter, Macht und Prestige zu erwerben. Sie zwingen damit wiederum andere zur Gegenwehr und damit zum Raub und zur Gewalt. Dieses Verhalten optimiert sich nach kurzer Zeit nach ökonomischen Regeln, die bestimmen, unter welchen Bedingungen knappe Güter selbst hergestellt, gekauft oder geraubt werden. Entscheidende Voraussetzung für eine nachhaltige Verselbständigung der Gewalt sind nach Trotha "sekundäre Motive", nämlich Normen und Werte, die die Gruppe konstituieren. Die Gewalt wird danach durch die Gruppenidentität, das die Gruppe erst bildende Selbstverständnis, gerechtfertigt. Zwar ruinieren Bürgerkriegsverhältnisse letztendlich ein Land unweigerlich, aber die systemische Logik der Gewalt erlaube unter Bürgerkriegsbedingungen, innerhalb eines durch strukturelle Gewalt nicht geregelten Gewaltmarktes, keine andere Entwicklung. Historisch läßt sich der systemische Charakter der Gewalt auch beispielsweise an den Sklavenküsten Westafrikas nachweisen. Dort entwickelte sich ein Sklavenfängerstaat, der Gewalt mythologisierte. Daneben entstanden Fluchtkulturen und wehrhafte Staaten, die sich dem Menschenraub kriegerisch widersetzten. Gewaltsystemisch erfolgreich waren alle drei Strategien. Lediglich jene Gruppen, die die jeweiligen Gegebenheiten ignorierten, wurden andauernd Opfer.

Gewalt ist nach diesem Verständnis nicht irrational, weil sie zwingende Gründe

hat; sie ist auch nicht rational, weil sie die an sich mögliche für alle wünschenswerte Entwicklung verhindert und letztendlich die Grundlagen für Bedürfnisbefriedigung zerstört. Gewalt ist auch nicht egoistisch, weil es gar nicht auf den unmittelbaren Nutzen eines einzelnen oder auf seinen "Lustgewinn" ankommt, sondern auf strategische Chancen der Gemeinschaft, der sich der einzelne unterordnet; aber Gewalt dient wegen ihrer ruinösen Wirkung auch nicht der Allgemeinheit, obwohl sie, wie verdeutlicht, immer durch die Gemeinschaft begründet werden muß.

Gewalt entsteht vielmehr aus den situativen Gegebenheiten und wird über identitätsstiftende Zugehörigkeiten gelenkt, ist weder rational noch egoistisch, sondern systemisch. Gewalt ist demzufolge ein Resultat struktureller Gegebenheiten und wird über Symbole (Werte, Normen, Bindungen, Beziehungen) gesteuert. Diese Feststellungen stimmen mit den bisherigen Ergebnissen überein. Mit diesem von Trotha vertretenen systemischen Gewaltverständnis lassen sich auch die bisherigen Lücken der Argumentation schließen.

Demnach wird Gewalt durch situative Gegebenheiten erzeugt, die Gewalt als Handlungsoption zulassen. Sie dient zunächst der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung (z. B. knappe Güter zu bekommen oder Affekte zu befriedigen) und bedarf zugleich immer der symbolischen Rechtfertigung. Die normative Rechtfertigung der Gewalt hat auch eine praktische Bedeutung, weil Gewalt nur dann einen "Nutzen" erbringt, wenn sie gegen andere, d. h. durch Erreichung der Nicht-Gegengewalt anderer, diskursiv durchgesetzt werden kann. Deshalb ist Gewalt per se eine normative Vorgabe, durch die Identitäts- und Gewaltmarktangebote gegenüber anderen entstehen. Gewalt ist dadurch auch immer gesellschaftsstiftend und gruppenkonstituierend, weil sie mit ihrer faktischen Wirkung, mit ihrer Rechtfertigung und den damit verbundenen symbolischen Werten Identitätsangebote macht und Gewaltmärkte eröffnet. Wie jede Handlung korrespondiert auch Gewalt mit Identität und der Identitätskonstruktion des Täters, weil - wie oben dargelegt - Identität immer das Ziel menschlicher Handlungen sein muß. Es geht um eine lebensweltlich als integer erlebte und in sich schlüssige

Umsetzung des individuellen Potentiellen, eine gelungene Bedürfnisentwicklung und -befriedigung. Von diesem Schema der Gewalt ausgehend lassen sich gewaltökonomisch die verschiedenen Gewaltformen beurteilen.

Danach bliebe "Einzelgewalt" ein Verbrechen, bliebe negativ bewertet und könnte sich im "Gewaltwettbewerb" nicht durchsetzen, weil sie nicht ausreichend identitätsstiftend wirken kann. Lediglich der Täter könnte sie für Identitätskonstruktionen nutzen und dies - im Regelfall - nur paradox, weil er die von ihm gewollte Zugehörigkeit zur Gesellschaft durch eine Schädigung der Gesellschaft erreichen müßte. Strukturelle Gewalt des Staates wäre dagegen legitim mit den oben dargestellten Auflagen und Voraussetzungen, weil sie sich "gewaltökonomisch" als äußerst effizient erwiesen hat. Denn die strukturelle Gewalt kann Rahmenbedingungen schaffen, die die immer vorhandenen Gewaltökonomien optimieren. Ihre Existenz bietet mehr Identität, d. h. auch mehr Bedürfnisentwicklung, und die für alle vorhandenen destruktiven Folgen der mit Gewalthandlungen verbundenen Identitätskonstruktionen der Einzelgruppen können minimiert werden. Äußerer Friede und damit materielle Prosperität, in Schulen ein ordentlicher Schulbetrieb und die Befriedigung der oben genannten Bedürfnisse werden erst durch strukturelle Gewalt möglich.

Der "zivilisatorische Fortschritt" (Elias) ist demnach durch die systemische Absicherung der in systemischen Gewaltmärkten entstehenden Gewalt zu erreichen. Geschichte ist das Ergebnis der immer stattfindenden Systemmoderation des Gewaltmarktsystems. Die Entwicklungschancen der Bürger hängen von einer möglichst umfassenden Ausgestaltung einer wirksamen strukturellen Gewalt ab. Durch Institutionen, öffentliches Bewußtsein und entsprechende rechtliche Absicherungen können Gewaltökonomien optimiert und sonst aufkommende zerstörerische Interaktionen vermieden werden. Weil Gewalt mit Wertvorstellungen und Identitätsbildung zusammenhängt, Gewaltmärkte folglich Symbolmärkte sind, ist strukturelle Gewalt eine Systemmoderation und wird durch "gewaltökonomische Effizienz" gerechtfertigt. Diese Systemmoderation der strukturellen Gewalt, auch die der Schule, muß, weil sie lebensweltlich mit anderen Gewalt-

märkten konkurriert, fortlaufend gewaltökonomisch optimiert werden.

Das gesuchte Kriterium, das legitime strukturelle Gewalt der Schule von illegitimer und legitime Interaktionen der Schüler von unzulässigen Gegengewaltmärkten unterscheiden kann, ist demnach die gewaltökonomische Effizienz. Normative Konzeptionen müssen gewaltökonomisch verglichen werden und stehen dabei im Wettbewerb. Nach diesem Maßstab sind problematische Wertesysteme - etwa die gewaltverursachenden Haltungen der Milieus<sup>197</sup> oder totalitäre Ideologien wie der Islam<sup>198</sup> - normativ nicht mehr gleichwertig bzw. gleichberechtigt, weil sie gewaltökonomisch unterlegen sind. Es liegt ein qualitativer Unterschied vor, durch den zwischen den verschiedenen Wertesystemen normative Hierarchien entstehen. Gewaltauslösende Haltungen und Ideologien sind dabei allenfalls als subkulturelle Privatangelegenheit ohne normative Relevanz für den öffentlichen Diskurs hinzunehmen. Deshalb können und müssen begründetermaßen die gewaltökonomisch leistungsfähigeren Konzeptionen, die die Schule vermitteln muß und mit struktureller Gewalt im Schulalltag durchsetzt, gegen die gewaltauslösenden Werte gesetzt werden, um Gewalt in jeder Form<sup>199</sup> zu unterbinden. Normative Vorgaben bzw. strukturelle Gewalt können die Schüler überzeugen und werden von ihnen verinnerlicht, wenn sie gewaltökonomisch effizient ("im Wertewettbewerb konkurrenzfähig") sind und durch die Schulpraxis als für die Schulgemeinschaft gültig und demzufolge als in sich stimmig erlebt werden. Die Schüler respektieren integere normative Vorgaben der schulischen strukturellen Gewalt, die den oben dargestellten Anforderungen genügen, weil sie Identität anstreben müssen, die sie in der so vorgefundenen, durch Gegengewaltmärkte nicht beeinträchtigten Schule idealerweise erreichen können. Die Schüler müssen dies wollen, weil sich die unter diesen Umständen in der Schule mögliche

---

<sup>197</sup> Vgl. Heitmeyer 1996.

<sup>198</sup> Vgl. Fußnote 216.

<sup>199</sup> Dies gilt für jede der oben dargestellten Ausformungen - für die relationale Gewalt, die kultureldifferente und die diskursive Gewalt.

Bedürfnisentwicklung durch die Bildung von Gemeinschaften, die Herausforderungen der Lehrinhalte und durch die adäquate inhaltliche und mentale Vorbereitung auf die Zukunft im Schulalltag für die Schüler zu einer Lebenswirklichkeit verdichtet, die ihnen entspricht und ihnen Identität erlaubt.

Die Schüler erwarten und erhoffen entwicklungsbedingt eine Gesellschaft und konkrete Gemeinschaften, in die sie hineinwachsen können. Sie suchen Bedürfnisentwicklung, die wiederum nur von außen adäquat angeboten werden kann. Auch ihre Bedürfnisbefriedigung bedarf der äußeren Hilfe. Schließlich brauchen sie vor allem Identitätsangebote, die sie sich, konstruiert über soziale Bezüge und Leistungen bei vorgegebenen Aufgaben, zu eigen machen. Gewaltrelevante Interaktionen mit den Schülern und Entwicklungen der Schüler sind nur innerhalb dieses essentiellen Identitätsbedarfs der Schüler möglich. Dementsprechend kann nicht mit bloßen Appellen zielgerichtet und die Gewalt unterbindend Einfluß auf Schüler genommen werden, sondern nur mit der die Bedürfnisse und psychologische Struktur der Schüler berücksichtigenden strukturellen Gewalt, mit institutionell abgesicherten Gemeinschaftsregeln, die auch kognitiv inhaltlich moderiert, diskutiert, begründet und weiterentwickelt werden. Wir können innerhalb der immer vorhandenen Gewaltmärkte nur durch Systemmoderation nach und nach Regeln herausarbeiten, die insgesamt Gewaltökonomien verbessern und leistungsfähiger machen.

Eine die Bedürfnisentwicklung sicherstellende Integration der Schüler durch die Schule und die dabei mögliche verantwortliche Vorbereitung auf die zu erwartende Zukunft legitimieren die dafür durchzusetzenden äußeren Regeln (strukturelle Gewalt). Demgegenüber basieren Gegengewaltmärkte, die durch Dominanz oder offene Gewalt die Integration von Schülern beeinträchtigen und nach der Systemlogik (parasitär, auf Kosten der Integrität anderer) "Eigenidentitäten" gegen die Schulgemeinschaft und einzelne Schüler erzwingen wollen, zwar gruppenintern auf Normen und Werten, sind aber gewaltökonomisch "überholt" und deswegen wohlbegründet abzulehnen.

Dies bedeutet, daß das in Diskursen wirksame "bessere Argument" (Habermas), das sich in den politischen und gesellschaftlichen Debatten behauptet und eine zivilisatorisch günstige Entwicklung weiter absichert, in Wahrheit ein gewaltökonomisches Argument ist, das sich in den jeweiligen diskursiven Argumentationen "als sanfte Gewalt" (Habermas) ereignet. Vernunft wird demzufolge als gewaltökonomischer Optimierungsversuch verständlich, mit dem die zeitlosen menschlichen Intentionen innerhalb spezifischer Bedürfnisentwicklungen, Kulturen und Diskurslagen aktualisiert oder weitergeführt werden. Der systemische Charakter des immer vorhandenen Gewaltmarktgeschehens kann nicht geändert werden, aber die Gewaltökonomie kann durch strukturelle Gewalt gewaltvermeidend und damit verantwortbar beeinflusst werden, weil Menschen und damit auch Schüler sich konstitutiv in einer Weise vollziehen müssen, die dies möglich macht.

Damit sind die Grundlagen einer genuin erziehungswissenschaftlichen Gewalttheorie erarbeitet.

## 5.6 Schulische Gewaltmärkte

### Begründung der strukturellen Gewalt

Es wurde verdeutlicht, daß Gewalt einen strukturellen Zusammenhang besitzt, innerhalb dessen die zeitunabhängigen Intentionen des Menschen in gesellschaftlich und biographisch entstandene Bedürfnisse und letztlich in Normen und Werte umgesetzt werden.

Die unbedingt gewollten, unvermeidbaren Interaktionen erzeugen zwangsläufig Gewaltmärkte zwischen Individuen, die nur durch politisch ausgehandelte Strukturierungen - strukturelle Gewalt - effizient werden. Demnach sind Bedürfnis-

wicklung und damit die für den Menschen essentielle Identität nur innerhalb von Gewaltmärkten, die durch eine entwickelte strukturelle Gewalt moderiert werden, möglich, weil nur auf diese Weise interaktionelle Effizienz und damit Konventionen und Identitätskonstruktionen erreicht werden. Auch die Bildungsinhalte der Schule sind von diesem Standpunkt aus betrachtet nichts anderes als Identitätsangebote und dies nicht nur, weil Technik und Kultur durch sie entstehen können, sondern weil Leben immer menschlich ist, d. h. nur über symbolische Werte kommuniziert werden kann.

Die Schule hat einen historisch gewachsenen und politisch verantworteten Bildungsauftrag, der sie zur strukturellen Gewalt verpflichtet. Die strukturelle Gewalt der Schule ist legitimiert, wenn sie das Potentielle, d. h. die menschlich interaktive Bedürfnisentwicklung und -befriedigung der Schüler, umfassend fördert und zugleich durch eine angemessene Vorbereitung auf die Zukunft die strategischen Bedürfnisse des einzelnen Schülers und der Gesellschaft berücksichtigt. Unter diesen Voraussetzungen führt die strukturelle Gewalt essentiell zu der von Schülern gewollten Selbstentfaltung, ihrer Bedürfnisentwicklung, die heute ohne Bildung und Ausbildung nicht vorstellbar ist.

Durch die Analogie zwischen den strukturellen Vorgaben der Schule und den zeitlosen menschlichen Intentionen, die von Schülern gewollt werden, durch die Analogie zwischen der äußeren strukturellen Gewalt und dem inneren Wollen-Müssen der Schüler, werden Identifikation und Verinnerlichung angeboten, die bei den Schülern Identitätsbildung möglich machen, zu der sie allein entwicklungsbedingt nicht fähig sind. Integrität und Selbstbewußtsein der Schüler sind demzufolge Resultat integrierender struktureller Gewalt, die vom einzelnen Schüler als adäquate Förderung seiner Entwicklung erlebt wird.

## Strukturelle Gewaltökonomie

Die Rechtfertigung der strukturellen Gewalt ergibt sich aus den sozialen Gegebenheiten, den unmittelbaren und langfristigen Bedürfnissen der Schüler, gesellschaftlichen Notwendigkeiten und den Bedingungen menschlicher Identität.

Weil Schüler entwicklungsbedürftige junge Menschen sind, die - äußerlich (materiell) und innerlich (psychologisch) auf Erwachsene angewiesen - Hilfestellung beim Hineinwachsen in eine für sie zunächst gegebene Gesellschaft benötigen und erhoffen, ist die diesbezügliche Verantwortung der Erwachsenen evident. Diese Verantwortung, die - bezogen auf die Schulen - politisch auch in Bildungsaufträgen, Schulordnungen und erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen deutlich wird, umfaßt auch die Moderation und Beurteilung unmittelbarer affektiver Schülerbedürfnisse, weil Schüler zu einer für die weitere Interaktion förderlichen Beurteilung anderer und ihrer selbst und zu einer Unterscheidung ihrer Bedürfnisimpulse zunächst nicht in der Lage sind. Die Erwachsenen (Lehrer) müssen die Kinder (Schüler) beurteilen, um ihnen in ihrer Entwicklung zu helfen, weil junge Menschen sich in eine Gesellschaft hinein individuell entwickeln wollen und entwickeln müssen und dies selbständig zunächst nicht vermögen.

Die in dieser beschriebenen Art und Weise stattfindende Interaktion zwischen Schülern und Erwachsenen bzw. Lehrern begründet sich aus der unterschiedlichen kognitiven Reife der Beteiligten und der Erfahrungs- und Wissensdifferenz. Zudem erwartet der Schüler Außenorientierung, Normen und Werte, weil er für die Umsetzung seines Potentiellen in die Lebenswelt Strategien bzw. Konventionen benötigt, die eine erfolgreiche Entwicklung überhaupt erst möglich machen. Dabei erschließt sich dem Schüler erst zeitversetzt, ob die Einflußnahme der Schule für ihn selbst förderlich war, d. h. Identität aufgebaut werden konnte, weil er entwicklungsbedingt weder die eigenen Affekte beurteilen kann, noch Entwicklungs- und Identitätschancen erkennt.

Der die Rolle des Erziehers, die Entwicklungsdifferenz und die schulische Aufgabe berücksichtigende Umgang zwischen Schülern und Lehrern ist demgemäß

angemessen, wenn durch die strukturelle Gewalt der Schule die Bedürfnisent-  
wicklung und Identität der Schüler ermöglicht werden. Wenn durch die systema-  
tisierenden Vorgaben der strukturellen Gewalt die jeweils persönliche Entwick-  
lung des einzelnen Schülers und die biographische Integration des heranwach-  
senden Schülers gelingt und sich später die in der Schule erlernten Fertigkeiten  
als brauchbar erweisen, dann sind nachhaltige Verinnerlichungen der erworbe-  
nen Identität und Normen wahrscheinlich.

Entsprechend bewirkt dagegen eine als frühe Selbstbestimmung der Kinder miß-  
verstandene Selbstüberlassung von Schülern gerade keine Selbstbestimmung,  
weil Schüler darauf angewiesen sind, Selbstentwicklungen innerhalb vorgegebe-  
ner affektiver und normativer Strukturen auszugestalten. Deswegen hat eine  
Selbstüberlassung der Schüler ihre Hinwendung zu anderen, schulfremden Ge-  
waltmärkten etwa die Verinnerlichung von Medientypen oder die Unterwer-  
fung unter die Vorstellungen einzelner Schülergruppen oder gar Ideologien zur  
Folge.<sup>200</sup>

Weil diese Ersatzgewaltmärkte in jedem Fall eine verantwortbare Bedürfnisent-  
wicklung einschränken und auch kaum einen Beitrag für die Identitätsfindung in  
der realen Welt leisten können, sind sie gewaltökonomisch der oben dargestell-  
ten funktionierenden schulischen Gewalt unterlegen. Die strukturelle Gewalt der  
Schule ist demzufolge Teil des schulischen Gewaltmarktes, einer immer gege-  
benen Gewaltökonomie, die durch die strukturelle Gewalt der Schule dominiert  
werden kann, weil sie gewaltökonomisch leistungsfähiger ist.

## Gewalt in Schulen

Folglich können Persönlichkeitsentwicklung, Selbstfindung, Identität und Reifung  
als Resultat einer strukturellen Gewaltökonomie interpretiert werden, innerhalb

---

<sup>200</sup> Selbstdestruktionen, Zynismus und Vandalismus müssen in diesem Zusammenhang als psy-  
chologische Reaktion auf unzureichende Identitätsangebote verstanden werden, als Verzweif-  
lung an einer Welt, die den jungen Menschen nicht das gibt, was sie entwicklungsbedingt  
brauchen, nämlich eine wirkliche Entwicklungschance durch adäquate strukturelle Gewalt.

derer das entwicklungsbedingt jeweils gegebene Potentielle des einzelnen Schülers im Rahmen struktureller, affektiver und normativer Vorgaben lebensweltlich umgesetzt und optimiert wird. Dabei ist die Effizienz des schulischen Gewaltmarktes für den Schüler entscheidend. Die strukturelle Gewalt der Schule kann den Gewaltmarkt beherrschen, weil die Schule die Umsetzung des Potentiellen des Schülers effizienter erreichen kann. Deshalb kann der Schüler über die schulische Erfüllung seiner Bedürfnisnachfragen geführt werden.

Eigeninitiative, Eigenwilligkeit und Selbstbestimmung der Schüler entstehen in diesem Gewaltrahmen als Ergebnis spezifischer von Schülern initiiertes schulischer Bedürfnisförderung, die ein individuell erfülltes Leben möglich macht. In dieser Weise erfolgt die Teilhabe der Schüler an der Ausgestaltung des Schullebens. Die durch Akzeptanz und Verinnerlichung der schulischen Vorgaben initiierten Schulkonventionen müssen unterschieden werden von den Gegengewaltmärkten bestimmter Schülergruppen, die das schulische Mühen konterkarieren und parasitär, zu Lasten der Identitätsentwicklung anderer, eigene Identitäten durch Gewalthandlungen konstruieren und als Identität anderen Schülern anbieten.

Anhand dieser Definition der gewaltökonomisch legitimierten strukturellen Gewalt kann auch die durch Schulen zu unterbindende Gewalt beschrieben werden. Denn an der Schule sollen letztlich Interaktionsbedingungen erreicht werden, durch die sich die Schüler gegenseitig die Umsetzungen ihres Potentiellen, d. h. Entwicklung und Zwischenmenschlichkeit, ein als authentisch erlebtes Leben, erleichtern. Gewalt verhindert dieses eigentliche Wollen der Schüler und muß bekämpft werden, verantwortlich ausgeformte strukturelle Gewalt ermöglicht es dagegen.

Bei Schülern erfolgt die Sozialisation zunächst mittels äußerer Vorgaben, Setzungen und Definitionen der Erwachsenen, die von Schülern erst im Laufe der Zeit zunehmend kognitiv erschlossen und diskursiv und interaktiv mitgestaltet werden können. Bei diesem unvermeidlichen und von Schülern gewollten, ganz

natürlichen Sozialisationsprozeß ist in jedem Fall strukturelle Gewalt wirksam, die ganz entscheidend Entwicklung und Identität der Schüler bestimmt und überhaupt erst möglich macht. Weil die für die Gewalt ausschlaggebenden Verinnerlichung von Werten in vorgefundenen Strukturen nur dann erfolgen kann, wenn diese den Intentionen der Schüler entsprechen, hängt - bezogen auf die Schule - alles von der angemessenen Ausgestaltung der strukturellen Gewalt der Schule ab.

Sofern die Schule den immer vorhandenen Gewaltmarkt verantwortungsvoll dominiert, werden Schüler den Marktausschluß der schülerischen Einzelgewalt einfordern, weil sie durch die Gewalt einzelner Schüler in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Das Gewaltmonopol der Schule wird vom Schüler bereitwillig akzeptiert, wenn es eine altersgerechte kognitive und emotionale Entwicklung ermöglicht und demzufolge die Schüler innerhalb der schulischen Bedingungen persönliche Befriedigung erreichen können.

Eine problematische Interaktion einzelner Schüler kann durch Affekte begründet sein, die für die Verdeutlichung entwicklungsbedingter Defizite genutzt werden sollten, etwa durch eine Erläuterung des Fehlverhaltens, um dem Betroffenen und den übrigen Schülern Lernhilfen zu geben. In der Schule tritt Schülergewalt in der Regel als affektive Gewalt auf, weil sich diese Gewaltform aus den begrenzten Möglichkeiten entwicklungsbedürftiger Kinder unvermeidbar ergibt. Dieselbe Gewalt ist taktisch, wenn die zuvor beobachteten oder erlernten Folgen der jeweiligen Gewalt bei der Gewalthandlung beabsichtigt sind. Weil jede Gewalthandlung wirklichkeitsstrukturierende Auswirkungen hat, normativ Dritte beeinflusst, entsteht durch die taktische Gewalt einzelner Schüler ein Gegengewaltmarktangebot. Dies kann sich gegen den Gewalttäter richten, z. B. durch eine Identitätsbildung in der Klasse, die durch die Ablehnung eines verhaßten, dominanten Einzeltäters begründet ist. Aber meist wirkt sich das durch Schülergewalt entstandene Gewaltmarktangebot als gruppenidentitätsstiftende Normensetzung aus, wodurch schulische Normen relativiert oder destruiert werden und weitere

Gewalt in Schulen möglich wird. Affektive Gewalt kann keinen Gewaltmarkt erzeugen, weil sie strukturlos und defizitär ist und damit keine Eigenidentität konstruieren und Dritten anbieten kann.

Weil Schüलगewalt aber weder Integration noch Bedürfnisentwicklung wirklich erreichen kann, wird sie gegenüber den Gewaltmarktangeboten der funktionierenden Schule als unangemessen und unberechtigt erlebt. Die Schule besitzt, sofern sie die oben dargestellten Anforderungen, d. h. die Parallelität curricularer Aufgaben und lebensweltlicher Erfüllung der Schüler, beachten, eine ausreichende Durchsetzungsfähigkeit, um sich gegen Gegengewaltmärkte zu behaupten. Die Schulmoral ist Teil des schulischen Gewaltmarktgeschehens, innerhalb dessen verschiedene Gewaltstrategien im Wettbewerb stehen, die sich hinsichtlich der identitätsstiftenden relativen Gewaltminderung<sup>201</sup> unterscheiden.

Die bestimmte Wirkungen beabsichtigende taktische Gewalt würde dem oben entwickelten Verständnis zufolge dann als eigener Gewaltmarkt gelten, wenn andere durch die Androhung oder Ausübung von Gewalt zu einem Verhalten veranlaßt werden, dem sie unter normalen Umständen widersprechen würden. Die Betroffenen stimmen den Gewalthandlungen nicht zu, weil sie durch die zu ihren Lasten erfolgende parasitäre Identitätskonstruktion des Gewalttäters (Gegengewaltmarkt) an ihrer eigenen Identitätsentwicklung gehindert werden. Dagegen würden keine Integritätsverletzungen vorliegen und damit auch keine affektive oder taktische Gewalt, wenn es sich dabei lediglich um interaktive Spielräume handelt, die neue und verbesserte Identifikationen erlauben.<sup>202</sup>

Diese Unterscheidungen müssen bei allen oben dargestellten schulischen Ge-

---

<sup>201</sup> Wenn der Markt nicht durch legitime Gewaltangebote beherrscht wird, bilden sich kleine Anbieter aus mit "unzureichenden Angeboten", die nicht identitätsstiftend wirken können, und demzufolge Gewalt, Gegengewalt und schließlich den Verlust der notwendigen strukturellen Gewalt der Schule zur Folge haben.

<sup>202</sup> Ein solches Verhalten würde als "Verhandeln" am bestehenden, von der Schule dominierten Gewaltmarkt aufgefaßt.

waltformen - der körperlichen Gewalt, der sachschädigenden Gewalt<sup>203</sup>, der relationalen Gewalt<sup>204</sup>, der kulturdifferenten Gewalt<sup>205</sup> und der diskursiven Gewalt<sup>206</sup> - vom Lehrer und der Schule vorgenommen werden. Affektive Gewalt muß sofort kommentiert werden, um Lernschritte und damit eine genauere Identifikation mit normativen Vorgaben möglich zu machen und so die Identitätsentwicklung der entwicklungsbedürftigen Schüler zu erleichtern; taktische Gewalt von Schülern, die einen Gegengewaltmarkt intendiert, ist die eigentliche Gewalt und muß unterbunden werden; die Erweiterung von Verhaltensspielräumen ist dagegen als neues zusätzliches Identitätsangebot wichtig.

---

<sup>203</sup> Vandalismus gegenüber Sachen, die der Schule oder Schülern gehören können.

<sup>204</sup> Die Schädigung von Beziehungen in jeder Form: Beschimpfen, Mobbing, Bullying oder die intrigante Schädigung der Beziehungen anderer.

<sup>205</sup> Gewalt, die sich aus einem kulturell geprägten, grundsätzlich anderen Verständnis der Toleranz, der Repression und körperlichen Gewalt, der Frauen, der Lehrerinnen, der "Männlichkeit" oder etwa der Ehre begründet. Wenn beispielsweise kulturbedingt Toleranz als Schwäche und Unterwerfungsgeste interpretiert wird, dann können die gesellschaftlich und schulisch offerierte Symbole nicht als Identitäts- und Integrationsangebote begriffen werden, sondern lediglich als Aufforderung zur Etablierung eines eigenen "Gewalt-Marktes" und damit zur (eigentlichen) Gewalt.

Derselbe Effekt bzw. Zusammenhang ist ggf. auch bei den Problemen mit regelverletzenden Normen und Werten von Gleichaltrigengruppen gegeben.

<sup>206</sup> Die strukturelle Gewalt der Schule ist auch eine diskursive Gewalt, die sich dann nicht genügt, die nicht gerechtfertigt werden kann, wenn sie gewaltökonomisch nicht erfolgreich ist, ihre Glaubwürdigkeit verliert und von den Schülern als willkürlich empfunden wird. Wenn beispielsweise strukturelle Gewalt nicht legitimiert wohlmeinend, aber deutlich durchgesetzt, sondern lediglich in Anspruch genommen wird, dann liegt eine diskursive Gewalt vor, weil eine Erziehung vorgegeben wird, die weitgehend über strukturelle Gewalt und direkte Einflußnahmen zu erfolgen hat, die aber unter dem Vorwand der Erziehung unterbunden wird und gar nicht stattfindet. Wenn die Schüler die strukturelle Gewalt der Schule nicht akzeptieren - sei es, weil die Schule repressiv ist oder die Gewalt an Schulen nachlässig übersieht und duldet - dann muß diskursive Gewalt der Schule gegen die Schüler gegeben sein, weil von Seiten der Schule nicht der Entwicklungsdifferenz der Schüler und der Verantwortung der Schule entsprechend gehandelt wird und dieses Versagen gegenüber den Schülern als korrekte normative Orientierung behauptet wird.

Diskursive Gewalt, die auch von Politikern, Eltern oder Journalisten ausgeübt werden kann, wird besonders bei der Beschönigung realer Gewalt deutlich. Integritätsverletzungen, die aus ideologischen Gründen nicht thematisiert werden dürfen, werden durch diskursive Gewalt "sprachlos" gehalten (vgl. Pädagogisches Zentrum Berlin 1992, 24f. u. 28f.).

Die diskursive Gewalt ist nicht nur gewalttheoretisch eindeutig bestimmbar, sondern Politiker, die aus ideologischen Motiven bestimmte Gewaltformen in Schulen zulassen wollen und dies mittels diskursiver Gewalt durchsetzen, verstoßen gegen ihren Amtseid, nach dem sie Schaden abzuwehren haben.

## Schulische Interaktion

Für Michel Foucault sind zwischenmenschliche Beziehungen und insbesondere Institutionen durch Macht charakterisiert, die letztlich durch eine Kontrolle über den menschlichen Körper deutlich wird. Daraus ergibt sich für ihn die Notwendigkeit der Subversion dieser Macht, um ihre Wirkung aufzuheben. Wie diese Emanzipation von der überall vorhandenen Macht möglich sein soll, warum sie notwendig ist und was der Mensch demzufolge eigentlich ist oder sein sollte, bleibt bei Foucault offen. Seine Vorstellungen sind deshalb für die erziehungswissenschaftliche Diskussion irrelevant, weil mit ihnen die an Schulen konstitutiv unvermeidbare strukturelle Gewalt nicht begründet werden kann. Die Forderung nach einer (ziellosen) Subversion von Identitäten, die sinnlos wäre, weil sie keine Strukturen ändern kann, die grundsätzliche Verfangenheit des Individuums in Machtbeziehungen nicht aufhebt, sondern nur bereits entwickelte Identität irritiert, ist für die Erziehungswissenschaft unbrauchbar.

Dagegen ist für die Gestaltung einer gewaltarmen schulischen Zukunft die Systematisierung der vorhandenen Gewaltstrukturen durch die Umsetzung offensichtlich gegebener schulischer Einwirkungsmöglichkeiten notwendig.

Dies geschieht durch schulspezifische Mittel, die sich aus der strukturellen Gewalt der Schule herleiten. Dazu gehören die Inszenierung der Bedeutsamkeit der Institution Schule, die durch die gesellschaftliche Legitimation und Akzeptanz der Schule und ihre damit verbundene auch normative Definitionsmacht vermittelt wird. Von dieser inszenierten Autorität ausgehend kann durch die fachliche Kompetenz der Lehrer weitere Glaubwürdigkeit und damit eine authentische Interaktion erreicht werden. Durch konkrete Hilfen bei der Bewältigung der den Schülern gestellten Aufgaben, durch Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen und die Initiierung schulischer Gemeinschaften, zwischenmenschlicher Beziehungen und bedürfnisgerechter Interaktionen wird die Schule von Schülern zwangsläufig als Institution verstanden, die für die individuelle Bedürfnisentwick-

lung, kognitive Reifung und Identität von großer Bedeutung ist.

Die Akzeptanz durch die Schüler, die Autorität der Schule und die Interventionen gegenüber der taktischen Schülergewalt ergeben sich aus diesem Selbstverständnis. Dabei haben Schule und Lehrer eine doppelte Verantwortung: Sie müssen die individuelle Entfaltung des Schülers fördern und zugleich seine Handlungen beurteilen, d. h. seine Freiheit eingrenzen, und sie müssen ihr eigenes Verhalten und das der Schule immer wieder kritisch auf mögliche illegitime strukturelle Gewalt überprüfen. Dazu bedarf es einer Sensibilisierung der Lehrer und der Öffentlichkeit, weil Routine im Umgang mit Schülern die Unterscheidung zwischen affektiver und taktischer Gewalt erschwert. Es kommt auch darauf an, berechnete Gegengewalt gegen diskursive Gewalt der Schule zu erkennen.

Weil bei jedem Diskurs eine immer wieder neue Aneignung der Inhalte stattfinden muß, bei jedem Schülerverhalten zwischen Verhaltensvariablen, affektiver und taktischer Gewalt unterschieden werden muß und auch das Lehrerverhalten auf die Einhaltung der die strukturelle Gewalt erst legitimierenden Voraussetzungen befragt werden muß, gelingt das notwendige Gleichgewicht, wenn analog zu diesen faktisch vorhandenen Strukturen Normen inhaltlich ausformuliert und gleichzeitig offen gehalten werden. Denn es müssen einerseits Normen unterschieden werden, andererseits müssen gewaltökonomische Verbesserungen immer wieder neu geprüft werden und möglich sein. So wie beim Diskurs das Gemeinte neu erschlossen werden muß, so muß auch an Schulen das mit den Normen Gewollte, die aktuellen Möglichkeiten gewaltökonomischer Bedürfnisentwicklung, immer wieder neu ermittelt und bestimmt werden. Die dafür notwendige Aktualisierung muß ständig erfolgen, weil nur auf diese Weise der stets gegebene Gewaltmarkt-Wettbewerb dominiert werden kann.<sup>207</sup> In dieser Weise legiti-

---

<sup>207</sup> Die "Spannung im Markt" bleibt auch dadurch erhalten, daß "systemische Ineffizienzen" vorliegen, etwa die Unmöglichkeit, wirklich allen Schülern eine Zukunftsperspektive zu bieten. Diese Ineffizienzen "drängen" im Marktgeschehen nach Änderung, nach Aufhebung und weiterer "Ökonomisierung", was sich diskursiv (und gewaltförmig) an Schulen auswirken muß.

miert sich die Schule und reproduziert ihren Einfluß; sie erleichtert die Verinnerlichung von Werten bei den Schülern, weil ihre Strukturangebote lebensweltlich sinnvoll bleiben, und sie bleibt für die anstehenden Anpassungen und gewaltsystemischen Optimierungen offen.

In jedem Fall ist auch die inhaltliche Ausformulierung von Werten notwendig, die den Anforderungen an die strukturelle Gewalt entsprechen müssen und deshalb vom Schüler verinnerlicht werden können. Analog zu einer sich verändernden Welt müssen die ausformulierten Werte modifizierbar sein, aber dabei trotzdem als überzeitlich verstanden werden.<sup>208</sup> Analog zur gesellschaftlichen Entwicklung müssen heute an Schulen neue Formen der Gemeinschaft initiiert werden, die einerseits feste Bindungen begünstigen, aber andererseits zugleich für andere offen bleiben und ihren Mitgliedern auch die Teilhabe an anderen Gruppen erlauben. Durch das inhaltliche Ausformulieren und das gleichzeitige "Offenhalten" normativer Überlegungen, von Prinzipien, von Werten und Normen, die als konstitutiv, als innerhalb pluralistischer Umsetzungen akzeptabel oder als bloß ideal angesehen werden, werden die Interaktionen authentisch, weil es Schülern um symbolische Werte gehen muß, die ihnen Identität ermöglichen.

Eine solche systemische Moderation, die schulische Interaktion der schulischen Gewaltmärkte, die durch die Institution der Schule abgesichert ist und durch effiziente Selbstinszenierung der strukturellen Gewalt von den Schülern akzeptiert werden kann, muß auch politisch und gesellschaftlich gewollt und zugelassen werden. Die Schulen müssen die Möglichkeit erhalten, sich in der notwendigen Weise selbst zu strukturieren und dürfen nicht durch rechtliche Einschränkungen oder überflüssige Interventionen der zuständigen Schulbehörden behindert werden. Auch bezüglich der gesellschaftlichen Entwicklung hängt sehr viel von der

<sup>208</sup> Beispielsweise eignen sich Ergebnisse aus der Partnerschaftsforschung, die die Wahrscheinlichkeit der Beziehungsdauer aufgrund bestimmter Haltungen, Umgangsweisen und Lebenspraxis angeben, für die Planung des individuellen Lebensmanagements. Die Freiheit und Veränderlichkeit der meisten Einzelparameter, des Verhaltens, werden dabei ebenso deutlich, wie die Konsequenzen für die Beziehungsentwicklung, die mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit eintreten. Der strukturelle Zusammenhang des Zwischenmenschlichen kann auf diese Weise veranschaulicht werden, der jede Veränderung erlaubt, aber nur innerhalb systemischer Wirkzusammenhänge zuläßt.

Gestaltungsfreiheit der Schule ab. Denn begründete, integere strukturelle Gewalt, die systemischen Bedingungen, die gewaltmarktökonomisch leistungsfähig sind, würden von Schülern als freiheitliche und (subjektiv) "gewaltlose" Verhältnisse empfunden, die insgesamt einer "gewaltfreien Welt" sehr nahe kämen. Die Entwicklung der strukturellen Gewalt an Schulen hätte demnach positive Auswirkungen auf die ganze Gesellschaft.

### Grenzen schulischen Mühens

Schüler haben - wie oben ausführlich dargestellt wurde - ein Recht auf Teilhabe und Integration, aber ein Schülerrecht auf Durchsetzung eines Gegengewaltmarktes gibt es nicht. Fortgesetzte von der Schule zu unterbindende, eigentliche Gewalt<sup>209</sup> an Schulen schädigt nicht nur einzelne Personen, sondern behindert die bedürfnis-essentiell notwendige Identitätsausbildung aller. Die Existenz von Gegengewaltmärkten stellt eine andauernde Integritätsverletzung der Schüler, Lehrer und der Gesellschaft insgesamt dar und muß zurückgewiesen werden. Die Duldung von Gegengewaltmärkten an Schulen, von unbegründbarer Gewalt, wäre eine verantwortungslose Pflichtverletzung der Lehrer, die den Legitimationsverlust der strukturellen Schulgewalt nach sich ziehen würde, weil eine nicht wirksame strukturelle Gewalt wie eine diskursive Gewalt der Schule zu verstehen ist, die ihr nicht zusteht. Denn aus der entwicklungsbedingten Abhängigkeit der Schüler und der kognitiven Differenz zu den Erwachsenen ergibt sich, wie oben beschrieben, die Verantwortung, durch strukturelle Gewalt Erziehung und damit Identitätsentwicklung anzubieten. Der Verzicht auf eine wirksame, Gewalt unterbindende strukturelle Gewalt ist deswegen wie eine Falschinformation (diskursive Gewalt) gegenüber den Schülern, die in jedem Fall die Gegebenheiten als Orientierungshilfen auffassen müssen und bei einer unwirksamen strukturel-

---

<sup>209</sup> Als "eigentliche Gewalt" wurden körperliche Gewalt, sachschädigende Gewalt, relationale Gewalt, kulturdifferente Gewalt und die diskursive Gewalt bezeichnet, die nicht als affektive, sondern als taktische Gewaltformen verstanden werden müssen und demzufolge einen Gegengewaltmarkt initiieren wollen.

len Gewalt, bei der Existenz taktischer Gewalt in Schulen, die Situation als paradoxen Auftrag der Schule und damit als paradoxe Selbstdarstellung der ganzen Gesellschaft erleben müssen.

Dementsprechend sind Schulen verpflichtet, ihre strukturelle Gewalt zu entwickeln und durchzusetzen, um einen befriedigenden Sozialraum, Integration und Identitätsentwicklung zu gewährleisten und damit die Vermittlung von Lehrinhalten möglich zu machen. Die Schulen können dies nur mit ihren spezifischen Mitteln erreichen, der Inszenierung ihrer Autorität und anerkannten Definitionsmacht, die Vertrauen und Erwartung hervorrufen, und der Vorgabe bestimmter Regeln, die durch die dadurch begünstigte Entwicklungsförderung der Schüler legitimiert werden. Schüler, die die Annahme dieser Angebote beständig verweigern, sind der schulischen Kompetenz entzogen und obliegen demzufolge auch nicht mehr der schulischen Verantwortung. Denn der erzieherische Verantwortungsbereich definiert sich über die spezifischen Erziehungsmittel und wird durch diese auch begrenzt. Wenn die schulischen Angebote der Integration, Identität, Selbstverwirklichung über die curricularen Vorgaben und schulischen Interaktionen nicht aufgegriffen werden können, sei es aus psychopathologischen Gründen, wegen unüberbrückbarer kulturdifferenter Vorprägungen<sup>210</sup> oder mangelnder Intelligenz, die die notwendige kognitive Anpassungsleistung ausschließen, dann sind die Grenzen der schulischen Einwirkung und der schulischen Verantwortung erreicht.

Aber meist ist die Zurückweisung der schulischen Angebote durch auffällige Schüler in einer unzureichenden schulischen Gewaltmarktstruktur begründet, in einer ungenügenden strukturellen Gewalt der Schule, in der - pflichtverletzend - Gegengewaltmärkte durch die Schule provoziert und von ihr geduldet werden.

---

<sup>210</sup> Die durch Kulturdifferenzen verursachten Interaktionsprobleme ähneln strukturell den Problemen der nach außen sich abgrenzenden Gleichaltrigengruppen. Diese leben in normativ autarken Sozialisierungen und konstituieren sich im Regelfall durch gewalthaltiges Dominanzverhalten, das oft rassistisch oder sexistisch geprägt ist. Vgl. dazu die Fußnoten 14, 158-162 und vgl. die kriminalsoziologischen Ansätze (Teil 4.1.3ff.).

Im Einzelfall wird eine solche Fehlentwicklung der Schule oder des Gewalttäters innerhalb derselben Schule nicht korrigierbar sein - ein für die weitere Laufbahn unproblematischer Schulwechsel ist für die betroffenen Schüler dann der notwendige Schritt, damit die Schulgemeinschaft durch strukturelle Gewalt wieder verständlich gestaltet werden kann. Keinesfalls darf sich die Schule auf einzelne schwierige Schüler konzentrieren, die ihren individuellen Beitrag zur Inszenierung der Beziehungs-, Entwicklungs- und Leistungsgemeinschaft Schule verweigern. Weil in jedem Fall Gewalt an Schulen verhindert werden muß, die Schüler vor der Gewalt einzelner Schüler unbedingt geschützt werden müssen, muß das Verbleiben erziehungsresistenter Schüler<sup>211</sup> durch Spezialisten (Psychologen, Sonderpädagogen) begleitet und verantwortet werden. Oft wird nur ein Wechsel der Gewalttäter in eine andere Schule bzw. in eine Sonderschule Gegengewaltmärkte an Schulen unterbinden und die Entwicklung der Schüler möglich machen.<sup>212</sup>

Vergleich dieser Ergebnisse mit Tillmanns Erziehungsvorstellungen bezüglich der Minderung von Gewalt in Schulen

Die obigen Ergebnisse decken sich mit den Anforderungen an die strukturelle Gewalt, die von Galtung, Rawls und Che Guevara verlangt werden. Gewalt muß Bedürfnisse ermöglichen und gegebenenfalls die Erfüllung von Bedürfnissen

---

<sup>211</sup> Die Gründe für das Fehlverhalten sind in diesem Zusammenhang nicht wichtig, weil die Aufgabe der Schulen in der Sicherstellung der strukturellen Gewalt und der Vermeidung von Schülergewalt besteht. Nur so ist die für die Entwicklung der Schüler essentielle Inszenierung einer integren Lebenswelt an Schulen möglich. Erst in einem zweiten Schritt muß über spezifische Fördermöglichkeiten von Gewalttätern nachgedacht werden.

<sup>212</sup> Auch kulturdifferenten Gewalt muß ggf. durch spezielle Schulen beseitigt werden, weil manifeste Belastungen der Schüler durch kulturdifferenten Gewalt unbegründbar sind bzw. nicht zugemutet werden können. Oft werden ohnehin sozial schwache Schüler durch kulturdifferenten Gewalt noch weiter beeinträchtigt; zu Gewaltproblemen kommen noch Lernschwierigkeiten hinzu (vgl. Kommunale Ausländerinnen und Ausländer Vertretung der Stadt Frankfurt am Main 1998).

durchsetzen; die an Schulen ausgeübte strukturelle Gewalt muß gerecht sein und sich immer wieder neu ihres Auftrages für die Schüler versichern. Die obigen Ergebnisse sind auch mit der von Lamnek vertretenen Auffassung, wonach Gewalt sinnvoll ist, vereinbar. Denn eine strukturelle Gewalt, die gewaltökonomisch effizient ist und für die Entwicklung und Identität der Schüler sorgt, ist sinnvoll.

Heitmeyers Milieutheorie läßt sich mit diesen Vorstellungen der Gewaltökonomie ebenfalls vereinbaren. Denn die einzelnen Milieus haben gewaltökonomisch unterschiedliche Strategien entwickelt, um innerhalb der vorhandenen "normativen Wettbewerbe" bestehen zu können. Die normativen Wettbewerbe korrespondieren mit den immer gegebenen gewaltökonomischen Interaktionen zwischen Menschen, weil Gewalt über Normen und Werte begründet werden muß und demzufolge der Gewaltökonomie ein normativer Wettbewerb der sogenannten besseren Argumente entspricht. Auch die zivilisatorischen Hoffnungen, die Galtung formuliert, bleiben mit dem vorgestellten "Gewalt-Markt-Modell" plausibel. Denn der zivilisatorische Fortschritt, der beispielsweise in der Entwicklung und Weiterentwicklung von Menschenrechten erkennbar wird, kann als gewaltökonomischer Optimierungsversuch verstanden werden. Wie deutlich gemacht wurde, darf es in Schulen immer nur um die Umsetzung des Potentiellen der Schüler gehen.

Demnach ist das oben erarbeitete Verständnis theoretisch schlüssig und konsensfähig. Erziehungswissenschaftlich kann dies auch durch einen Vergleich mit Tillmann, von dessen Erziehungsvorstellungen zur Gewaltminderung in der vorliegenden Arbeit ausgegangen wurde, belegt werden. Dies soll im folgenden geleistet werden.

Auch Tillmanns Vorstellungen implizieren die Notwendigkeit einer Verinnerlichung und Vertrauen ermöglichenden "Analogie" zwischen Schüler-Wollen und der strukturellen Gewalt der Schule, die in verantwortlicher Weise ihrer Aufgabe gegenüber der Gesellschaft und dem einzelnen Schüler gerecht werden muß.

Tillmanns gewaltmindernde Handlungsempfehlungen für Schulen sind so konzipiert, daß ihre Umsetzung die gewaltmarktrelevanten Gegebenheiten an Schulen systemimmanent adäquat beeinflußt. Er nennt diesbezüglich die zu entwickelnde Lernkultur, das Sozialklima, die Notwendigkeit der Regelsetzung und Intervention, die lebensweltliche Hilfestellung, die Medienerziehung, den nicht-etikettierenden Umgang mit Schülern und die Öffnung der Schulen nach außen. Mit den Forderungen nach Regelsetzung und Intervention bei deutlicher Regelüberschreitung wird von Tillmann die gewaltmarktbeherrschende Rolle der Schule betont, mit der Forderung nach Etikettierungsverbot die grundsätzliche Akzeptanz und Integration, die Schulen gegenüber den Schülern zu leisten haben.

Auch für Tillmann besteht ein Zusammenhang zwischen Lebenswelt und Schüleridentität. Weil Schüler eine Teilhabe an der Gesellschaft anstreben, erleichtern die Öffnung der Schule nach außen und authentische Erfahrungen den Identitätsaufbau der Schüler und befriedigende Interaktionen. Dies hilft den Schülern auch bei ihrer kognitiven Reifung und fördert dadurch das Sozialklima, das nach Tillmann an Schulen von entscheidender Bedeutung ist.

Die Medienerziehung ist für Tillmann wichtig, weil die Einflüsse der Medien die Entwicklung und Erziehung der Schüler nicht beeinträchtigen dürfen. Denn die für Tillmann essentielle Lernkultur sollte möglichst geschlossen sein und durch Außeneinflüsse oder Medien nicht irritiert werden, damit eine schulspezifische Sozialisation der Schüler gelingen kann. Aber vor allem müssen die curricular vorgegebenen Themen für die Einübung einer befriedigenden Interaktion genutzt werden. Denn die äußeren schulischen Anforderungen sind Mittel, die als festgelegte Arbeitsaufgaben dem Beziehungsaufbau, der Selbstentfaltung und kognitiven Entwicklung dienen.

Tillmanns heuristisch entwickelte Erziehungsvorstellungen entsprechen vollstän-

dig der Vorstellung der Gewaltökonomie.<sup>213</sup> Implizit nennt er bereits alle Komponenten der Gewalt in Schulen, die im Spannungsfeld gewaltökonomischer Vorgänge gegeben sind. Auf keine seiner Forderungen kann verzichtet werden. Sie stimmen mit dem Ergebnis der vorliegenden Arbeit überein.

Nur ein nicht-etikettierender Umgang mit Schülern schafft Vertrauen und Akzeptanz, auf die die Schüler ein Anrecht haben. Die Notwendigkeit der Regelsetzung und Intervention verdeutlicht, daß entwicklungsbedürftige Schüler Rahmenbedingungen für ihre Entwicklung und Integration benötigen und Gewalt untermunden werden muß. Das Sozialklima ist die Voraussetzung für Leistungsfähigkeit, die sich in der Lernkultur der Schule weiter steigern kann. Aber erst die individuelle und auch lebensweltliche Hilfestellung versichert dem Schüler die Richtigkeit seiner vertrauensvoll aufgebauten Identität.

Die Forderung an die Medienerziehung macht klar, daß die Schülersozialisation als eine geschützte Sozialisation zu erfolgen hat, in der Entwicklung verhängende Irritationen keinen Platz haben. Durch Tillmanns Forderung der Öffnung der Schule nach außen betont auch er den lebensweltlichen Bezug des schulischen Lernens. Nur durch den Bezug zur Lebenswelt und die Relevanz des Erlernten wird die Schule authentisch.

Die inhaltliche (curriculare, kognitive) und mentale (affektive, emotionale) Vorbereitung der Schüler auf die Zukunft müssen in der Schule miteinander verbunden sein. Auf diese Weise wird Identität angeboten, weil die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden und zugleich eine Zukunftsvorbereitung erfolgt, die für die Schüler später auch tatsächlich brauchbar ist. Dadurch rechtfertigt die Schule das in sie gesetzte Vertrauen und legitimiert sich beim einzelnen Schüler durch die Verbindung zur Lebenswelt, durch individuelle Entwicklung, durch Herausfor-

---

<sup>213</sup> Die Gender-Fragen und Probleme des Rechtsextremismus wurden nicht berücksichtigt, weil die diesbezügliche Diskussion noch kontrovers ist bzw. nicht genügend Forschungsergebnisse vorliegen. Deshalb wurden diese beiden Punkte ausgeklammert. Die übrigen Inhalte der tillmannschen Konzeption sind jedoch erziehungswissenschaftlicher Konsens und widersprechen auch den Ergebnissen anderer wissenschaftlicher Disziplinen nicht.

derung und Beziehungsaufbau und durch eine kognitive und mentale Vorbereitung auf die Zukunft.

Die von Schülern gewollte Identitätsentwicklung wird möglich durch die Vernetzung konkreter Lebensbewältigung mit Wertvorstellungen und emotionalen Bindungen. Denn die für die Entstehung und Vermeidung von Gewalt entscheidenden Wertvorstellungen stehen in einem parallelen Wettbewerb zu Lebensbewältigungsstrategien. Letztlich kann es dem Menschen nur um Identität, um symbolische Werte gehen, diese sind aber mit konkreter Lebensbewältigung verknüpft. Weil bloße Lebensbewältigung nicht möglich ist - mit ihr allein kann keine Identität, das essentielle Ziel menschlicher Existenz, konstruiert werden - und bloße Wertvorstellungen ohne eine dadurch verbesserte Lebensbewältigung leer und absurd sind, wird der schulische Gewaltmarkt durch die Verknüpfung der beiden Märkte, des Wettbewerbs um symbolische Werte und desjenigen um Lebensbewältigungsstrategien entschieden. Der Gewaltmarkt ist folglich wie ein übergeordneter Markt zu verstehen, der immer dann aktiv werden muß, wenn die beiden ihm zugeordneten Parallelmärkte Destabilitäten aufweisen, nicht mehr effizient sind.

Der schulische Gewaltmarkt wird demzufolge dominiert durch Lebensbewältigung (Vorbereitung auf die Zukunft, Hilfe bei konkreten Problemen, Schule als Entwicklungsgemeinschaft) und den Wertvorstellungen, die der gelingenden Lebensbewältigung erst ihre Struktur und ihren Sinn geben. Genau in dieser Weise, durch die Verbindung von Lebensbewältigung mit den die oben dargestellten Anforderungen berücksichtigenden Wertvorstellungen, wird die strukturelle Gewalt der Schule authentisch und beherrscht den Gewaltmarkt der Schule durch unüberbietbare Effizienz.

## Vergleich mit Präventionsvorstellungen

Auch in den Präventionsvorstellungen sind Lebensbewältigung und Wertvorstellungen miteinander verbunden. Beispielsweise eröffnen im Konfliktfall beim Streit-Schlichter-Programm<sup>214</sup>, der sogenannten Schülermediation, einzelne Schüler als gewählte Vertreter der Schüler nicht-öffentliche formelle Verfahren zur Ermittlung gezielter Schlichtungsmöglichkeiten und Vereinbarungen für eine zukünftige Gewaltvermeidung. Dabei wird die konkrete Lebensbewältigung, die Schlichtung vorhandener Gewalt, mit normativen Vorstellungen, etwa der Existenz grundlegender Rechte und der Verhandelbarkeit von Verhaltensweisen, verknüpft, die interaktiv gemeinsam festgelegt werden müssen. Auf diese Weise wird bei den Schülern ein Rollen- und Perspektivwechsel erzwungen, der für ihre Entwicklung förderlich ist. Spielerisch und nach außen in der Schulwirklichkeit erkennbar, werden auf diese Weise Umgangsformen und formales prinzipienethisches Denken eingeübt und die Gleichberechtigung aller Schüler und die Wirksamkeit von Argumenten verdeutlicht. Die Schüler lernen, Gewalt und Konflikte zu erkennen, Lösungen zu suchen und konkrete, der Sachlage angemessene Vereinbarungen zu treffen. Versachlichung, der Aufbau von Vertrauensverhältnissen und eine erhöhte Integration, die allesamt an normative Vorstellungen des gegenseitigen Respekts gebunden sind, ergeben sich daraus.

Den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zufolge ist das Ziel der Mediation die Wiederherstellung des gestörten strukturellen Gleichgewichts der systemischen Gewaltbedingungen in der Schule. Auch das Sozialtraining in der Schule und das Gordon-Konflikttraining erreichen eine Versachlichung und Formalisierung gegenseitiger Akzeptanzprobleme. Alle praktischen Empfehlungen der von Schubarth (2000, 142-164) erwähnten Präventionsmaßnahmen entsprechen den Anforderungen, die sich aus den obigen Analysen ergeben. Die einzelnen Präventionsvorstellungen unterscheiden sich lediglich durch die unterschiedliche Fokussierung diverser gewaltmarktrelevanter Defizite. So betonen einige die Notwendigkeit, kognitiv normative Inhalte der Gewalt zu beurteilen (z. B. Pro-

<sup>214</sup> Vgl. z. B. Schubarth (2000, 142ff.).

ogramm Soziales Lernen), oder haben das Ziel, die kommunikative Kompetenz der Schüler bzw. Lehrer für die Gewaltmarktinteraktion zu verbessern (Trainingsprogramm mit aggressiven Kindern; Konstanzer Trainingsmodell).

Gewaltpräventionen an Schulen haben Erfolg, weil in ihren Vorstellungen die gewaltrelevanten Strukturen mit impliziert sind bzw. heuristisch richtig erfaßt wurden. Gewaltpräventionen berücksichtigen die spezifischen entwicklungsbedingten Anforderungen an Schüler und die systemischen Zusammenhänge schulischer Gewaltmärkte. Auch wenn die Präventionsvorschläge vordergründig unterschiedlich sind, so unterstellen doch alle, daß durch die Entwicklung des Selbstbewußtseins der Schüler durch die Einübung ihrer interaktiven Selbstwirksamkeit<sup>215</sup>, durch pädagogische Moderation, die Einbeziehung von Schülerbedürfnissen und vor allem durch normative Vorgaben, durch die in sich stimmige Identitäten und Verinnerlichungen angeboten werden, Gewaltvermeidung möglich ist. Diese Vorstellungen entsprechen den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit. Jede erziehungswissenschaftliche Arbeit, die die tatsächlichen Interaktionen an Schulen berücksichtigt, muß zu Schlußfolgerungen kommen, die als Teil eines systematisierbaren Wirkzusammenhangs dargestellt werden können.

Schulkultur für die Gewaltvermeidung entscheidend

Die Entwicklung der Schulkultur, die über die Verbindung der schulischen Anforderung mit einer befriedigenden sozialen Interaktion gewährleistet werden muß, ist für die Gewaltvermeidung entscheidend, weil nach den obigen Ergebnissen die Ermöglichung von Identität durch die authentische Verbindung von Lebensbewältigung und Wertvorstellungen zu Identifikationen führt, die Gewalt ausschließen. Denn wenn die Schule und die Mitschüler als emotional befriedigende

---

<sup>215</sup> Mit dem Begriff "Selbstwirksamkeit" wird die Fähigkeit einer Person bezeichnet, durch eigene Meinungsäußerung oder andere Handlungen in das Geschehen einwirken zu können. Die Schüler sollen erfahren, daß sie mit einer der jeweiligen Sachlage angemessenen Reaktion - z. B. vernünftigem Argumentieren, ehrlicher Meinungsäußerung, authentischen Affekten - ernst genommen werden und zunehmend die soziale Interaktion und das soziale Leben an der Schule selbst gestalten können.

Interaktionspartner erlebt werden, dann werden die Entwicklungs- und Erlebnisangebote der Schule aufgegriffen und vom Schüler zur Umsetzung des Potentiellen in der Lebenswelt der Schule genutzt. Gewalt durch Schüler ist dann unangebracht, weil die Mitschüler als Personen des sozialen Nahbereichs verstanden werden, der unmittelbare Befriedigung möglich macht.

Voraussetzung für die Schulkultur an Schulen ist die weitere Professionalisierung der Lehrer, damit ein methodisch angepaßter Unterricht gewährleistet werden kann. Ein interessanter Unterricht ist notwendig für eine gute Schulkultur. Parallel dazu sind die Akzeptanz und Integration der Schüler für die Gewaltvermeidung entscheidend, weil die Beziehungen zu Mitschülern und zu Lehrern für die emotionale Bindung und Befriedigung wichtig sind. Erst durch die Verbindung von Lebenswelt und erfüllenden Sozialbezügen mit den Leistungsanforderungen der Schule durch einen interessanten Unterricht erreichen Schulen eine authentische Schulkultur, die die Schüler aus den oben dargestellten gewaltökonomischen Gründen verinnerlichen wollen und akzeptieren müssen. Die Sicherstellung einer authentischen Schülersozialisation durch die Berücksichtigung lebensweltlicher Bezüge, durch eine angemessene Beachtung der Schülerbedürfnisse und konkreter Sorgen der Schüler, die Öffnung der Schule nach außen und eine verantwortbare Vorbereitung auf die Zukunft durch einen fachlich qualifizierten Unterricht und Lehrinhalte, die den Schülern bei ihrer Lebensbewältigung helfen, stellen demnach ein adäquates pädagogisches Handeln dar. Gewaltminderung und Gewaltvermeidung ergeben sich dabei von selbst, weil mit diesem pädagogischen Verständnis Gewalt als Störung der gewollten möglichen Entwicklung erkannt werden kann, eine Maßstabssicherheit besteht und die gewaltökonomischen Voraussetzungen für eine Dominanz der strukturellen Gewalt erfüllt werden.

Weil auch der schulische Gewaltmarkt durch die effiziente Verbindung der beiden Parallelwettbewerbe der Lebensbewältigung und der Wertvorstellungen entschieden wird, kann die strukturelle Gewalt der Schule den schulischen Gewaltmarkt genau durch ihre diesbezügliche Überlegenheit dominieren. Dies wird

durch die Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse erreicht und durch die Förderung der Entwicklung des individuellen Potentiellen sowohl in der praktischen Bedürfnisentwicklung und Bedürfnisbefriedigung als auch in den diese Lebensbewältigung definierenden Wertvorstellungen.

Die Wertvorstellungen und die sich daraus ableitenden Normen, Rituale und Konventionen müssen von der Schule ausformuliert werden, weil sie andernfalls nicht deutlich genug verstanden werden können. Das Selbstverständnis der Schule, das darin enthaltene Menschenbild, die Art und Weise der Gewaltunterbindung, die Systematik des schulischen Mühens insgesamt und insbesondere die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau zu den Schülern und die der Beziehungsförderung zwischen den Schülern vermitteln die Wertvorstellungen. Darauf aufbauend können sie explizit in unterschiedlicher Form, auch allegorisch oder als Frage, in den Unterricht immer wieder eingebracht werden.

Letztlich ist eine widerspruchsfreie, dem durch die Definitionsmacht der Schule mit unterstellten Anspruch der Schule entsprechende Interaktion mit den Schülern erforderlich, durch die, die entwicklungsbedingte Abhängigkeit der Schüler aufgreifend, die Dominanz der beiden Parallelwettbewerbe - der Entwicklung und Lebensbewältigung und der Wertvorstellungen und damit der Identität - möglich ist und der schulische Gewaltmarkt durch die Schule beherrscht werden kann. Für die Schüler findet auf diese Weise eine Ausweitung ihres für sie vertrauenswürdigen sozialen Nahbereichs auf die ganze Schulgemeinschaft statt. Weil die Schulgemeinschaft selbst Ziel- und Bezugsgruppe der Schülerintentionen wird, entfällt sie weitgehend als Gegner und damit als Opfer von Gewalt.

In der Beziehungs-, Entwicklungs- und Lerngemeinschaft Schule muß sich die für die Gewaltvermeidung essentielle Schulkultur auch auf die durch bildungspolitische Entscheidungen vorgegebenen Lehrinhalte beziehen, indem diese, den jeweiligen entwicklungsbedingten Bedürfnissen der Schüler angepaßt, plausibel vermittelt werden. Denn der schulische Gewaltmarkt wird nur dann effizient durch die strukturelle Gewalt der Schule mittels einer funktionierenden Schulge-

meinschaft dominiert werden, wenn die affektiven Beziehungen der Schüler, die emotionalen Bedürfnisse, im normalen Schulunterricht entfaltet und erlebt werden können. Auch die Unterrichtsformen und Lehrmethoden müssen deshalb immer wieder geprüft werden. Denn nach der oben entwickelten Konzeption soll der Unterricht den Schülern kognitive Herausforderungen bieten und ihre Entwicklung fördern; er soll aber auch die Ausbildung von Gemeinschaften erleichtern und zwar nach Möglichkeit innerhalb des ganz normalen Unterrichtsgeschehens.

#### Nutzen für die Erziehungswissenschaft

Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist eine Gewalttheorie der schulischen Gewaltmärkte. Gewalt in Schulen kann unterbunden werden, weil die immer vorhandenen schulischen Gewaltmärkte durch eine in bestimmter Weise begründete strukturelle Gewalt der Schule gewaltmarktökonomisch dominiert werden können. Die Begründung der strukturellen Gewalt der Schule ist möglich, weil nur sie die schulischen Gewaltmärkte effizient regeln kann und damit die von Schülern gewollte Umsetzung ihres Potentiellen in lebensweltliche Identität erlaubt.

Die strukturelle Gewalt der Schule wird über die schulische Praxis bzw. den Schulunterricht vermittelt. Schulischer Unterricht ist dabei eine Aufgabenstellung an die Schüler, die der Zukunftsvorbereitung und der Einübung emotionaler und kognitiver Interaktionen dient. Durch die Verbindung einer affektiv befriedigenden Interaktion im Schulalltag mit der individuellen kognitiven Entwicklungsförderung und der Vorbereitung auf die Zukunft wird in der Schule eine in sich schlüssige Lebenswelt inszeniert, die von entwicklungsbedürftigen Schülern akzeptiert wird, weil sie ihren Erwartungen und Hoffnungen entspricht.

Aus der Begründung der strukturellen Gewalt ergeben sich auch die Anforderungen, die an die Schule gestellt werden müssen. Daraus folgen die Kriterien für die Einschätzung der Gewalt in Schulen, die die notwendige Unterscheidung

zwischen den Affekten der Schüler und ihrer zu unterbindenden taktischen Gewalt erleichtern. Allerdings muß auch mit der hier vorgelegten Gewalttheorie der schulischen Gewaltmärkte eine Handlung beurteilt werden, bleibt Gewalt eine Frage der Definition, die im Regelfall diskursiv ermittelt und interaktiv entschieden werden muß. Denn auch die vorliegende Arbeit begründet lediglich Unterscheidungskriterien der Gewalt und ein Gesamtverständnis, das für die Definition und Entwicklung der strukturellen Gewalt in der Schule hilfreich ist, weil eine Handlung nur durch ihre strukturellen Bezüge und den damit verbundenen Intentionen zur Gewalt werden kann. Nicht das vordergründige Schülerverhalten ist relevant - etwa die Rangelei oder Konversation zwischen Schülern - , sondern die dabei mögliche Integritätsverletzung durch körperliche oder relationale Gewalt. Aber mit den Unterscheidungskriterien und dem Gesamtverständnis der Theorie zur Gewalt in Schulen können konkrete Gewaltereignisse in Schulen gut eingeordnet werden.

Die konkreten erziehungspolitischen und pädagogischen Ziele werden durch die obige Gewalttheorie nicht entschieden. Denn in der vorliegenden Arbeit wurden aus der Literatur zur Gewalt in Schulen, den empirischen Erhebungen, den Vorstellungen zur Prävention und Gewalttheorien, in allen Ansätzen vorfindbare Implikationen und damit verallgemeinerbare und systematisierbare Zusammenhänge gesucht, die Einfluß auf die Gewalt in Schulen haben. Als Ergebnis wurde eine Struktur systemisch aufeinander wirkender Parameter gefunden, die unabhängig von politischen Verhältnissen, bildungspolitischen Vorstellungen und pädagogischen Ansätzen ausschlaggebend sind.

Daraus folgt, daß Erziehung immer systemisch sein muß. Außerhalb der durch die Transformation des Potentiellen in die Lebenswelt Identität ermöglichenden Gewaltmärkte kann es nichts geben. Pädagogische Einflußnahmen können nur dann tragen, wenn sie der Systemlogik der Gewaltmärkte entsprechen. So können beispielsweise durch die "Schaffung rechtlicher, politischer und sozialer Bedingungen, die die Gleichberechtigung der verschiedenen Ethnien und Minder-

heiten zum Ziel haben (Schubarth 2000, 176f.)" nicht die dadurch erhoffte "Akzeptanz und Ernstnahme anderer Kulturen und Religionen (ebenda)" gefördert werden, solange die in bestimmten kulturellen Traditionen, Religionen und Ideologien enthaltene Gewalt, von der die Schüler unmittelbar betroffen sind, nicht ausdrücklich benannt wird. Denn die Vorstellung der Gleichheit unterschiedlicher Kulturen und normativer Konzeptionen und damit ihre Gleichwertigkeit trotz der in ihnen ganz unterschiedlich vorhandenen Gewalt schließt auch den Rechtsextrismus und die relationale Gewalt in Schulen als legitime Wertvorstellungen und Interaktionsmöglichkeiten ein.

Die Annahme, bestimmte Integritätsverletzungen der Schüler verursachende Werte seien legitim, andere Integritätsverletzungen hervorrufende Wertvorstellungen müßten dagegen verlernt werden, ist paradox, weil Gewalt nicht bei einigen Schülern legitim sein kann und bei anderen unbegründbar. Paradoxe Argumentationen, die Gewalt erzeugende und Gewalt duldende diskursive Gewalt sind, können ihre vordergründige pädagogische Absicht nicht erreichen, weil sie die systemischen Bedingungen der Wirkzusammenhänge bei der Entstehung von Gewalt mißachten.<sup>216</sup>

<sup>216</sup> So wurde beispielsweise an der Neumarkgrundschule in Berlin-Schöneberg im Jahre 2001 eine deutsche Schülerin von 17 türkischen Jungen geschlagen, weil sich ihr Vater über die von Schülern ausgeübte Gewalt gegen seine Tochter beklagt hatte. Der Vorfall ereignete sich im Pausenhof der Schule vor den Augen des Vaters und dreier Lehrern. Niemand griff ein, auch die anwesenden Lehrer nicht, weil ihnen Handgreiflichkeiten rechtlich untersagt sind. (Quelle: Vater des betroffenen Mädchens, Ralf Dürich, der dem Autor der vorliegenden Arbeit seit vielen Jahren persönlich bekannt ist)

Die Jungengruppen, die den schulischen Gewaltmarkt der Neumarkgrundschule zu diesem Zeitpunkt beherrschten, wollten sich durchsetzen, und zwar gegenüber dem Mädchen, dem Vater, den Lehrern und der Schule insgesamt. Ihr Dominanzverhalten normativ begründend gaben die Jungen an, daß das Mädchen ein Kreuz getragen hätte und dies eine Provokation für den Islam darstelle. Bei deutschen Schülern wäre ein solches Verhalten als ausländerfeindliche Gewalthandlung geahndet worden - das Verhalten der türkischen Schüler wurde nicht sanktioniert.

Im konkreten Fall blieb dem verzweifelten und ratlosen Vater nur der Schulwechsel des Kindes. Die meisten deutschen Eltern verlassen dieses Berlin Schöneberg nach Möglichkeit vor der Einschulung ihrer Kinder. Eltern, die aus materiellen Gründen einen Wohnungswechsel nicht durchführen können, bleiben diesen Verhältnissen ausgesetzt. Wie will man die daraus folgende Belastung begründen? Es ist weitgehend nicht erforscht, wie sich sexuelle Übergriffe, Gewaltandrohung und Gewalt auf die Entwicklung und Beziehungsfähigkeit derjenigen Schüler auswirken, die nicht wie ihre Peiniger in patriarchalischen, vorbürgerlichen Familienverhältnissen aufwachsen. Es ist jedoch unbestritten, daß die psychischen Schäden nachhaltig sind (vgl. z. B. Sturzbecher 1997, 11; Willems 1993, 66f., 93 u. 271; zu aufgestautem Aggressionsverhalten: Oesterreich, 1993, 36f.; allgemeiner: Mansel 1991, 51ff.).

Die Schule muß ihre strukturelle Gewalt entwickeln und dementsprechend eine authentische, paradoxiefreie Interaktion mit den Schülern gewährleisten, weil sie nur so ihrer gesellschaftlichen Rolle und den Erwartungen und Bedürfnissen der Schüler gerecht wird. Denn die Schule hat in jedem Fall strukturelle Gewalt. Die Handlungen der Schule wirken immer strukturierend und normativ. Deshalb erzeugt der Verzicht auf die Ausgestaltung der strukturellen Gewalt der Schule selbst Gewalt, ist diskursive Gewalt und paradoxe Kommunikation, weil entwicklungsbedürftige Schüler auf die Intervention und normative Orientierung der Schule angewiesen bleiben, von dieser aber (bei Vernachlässigung der Schüler) nur unzureichende und widersprüchliche Aussagen erhalten. Die normative Selbstüberlassung entwicklungsbedürftiger Schüler ist Gewalt und verursacht Schüलगewalt.

Die sich aus der Theorie der schulischen Gewaltmärkte ergebenden Anforderungen an die strukturelle Gewalt der Schule können auch nicht durch Vorstellungen der Eltern verändert werden. Denn nicht eine bestimmte, jeweils das eigene Kind idealisierende Wertvorstellung kann der Maßstab sein. Vielmehr muß jede Schule ihre spezifische Konzeption der strukturellen Gewalt entwickeln, die von den Lehrkräften, der Tradition der Schule und der des jeweiligen Bundeslandes sowie den Interaktionen mit den Schülern abhängt. Die Schule hat nicht die Aufgabe, unterschiedlichen Wertvorstellungen der Herkunftsmilieus, die laut Heitmeyer oft gewalthaltig sind, in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit nachzukommen. Die Schule kann und darf die pluralistische Gesellschaft im Klassenzimmer nicht imitieren. Vielmehr muß sie eine schulspezifische Sozialisation der Schüler einfordern, weil sie nur so den gewaltsystemischen Wirkmechanismen entsprechen kann, überhaupt wirksam sein kann und Gewalt verhindert sowie den Schülerbedürfnissen<sup>217</sup> gerecht wird. Daraus ergeben sich schulpolitische und juristische Konsequenzen. Denn die Schulen müssen die notwendige Eigensozialisation ihrer Schüler im Zweifel auch gegen die Eltern durchsetzen können.

---

<sup>217</sup> Jürgens (2000) wies nach, daß Schüler immer zu einer schulspezifischen, von ihrer Herkunftsfamilie unabhängigen Sozialisation fähig und bereit sind.

Auch übergeordnete Schulbehörden sollten sich auf die Überprüfung der Legitimation der strukturellen Gewalt der einzelnen Schule konzentrieren, deren Beurteilungskriterien oben dargestellt wurden, aber sich nicht in die Ausgestaltung der strukturellen Gewalt der einzelnen Schule einmischen. Der Wettbewerb sollte nicht als juristischer Streit zwischen Eltern und Schule, sondern zwischen den Schulen um die bessere Sozialisation der Schüler stattfinden. Die Eltern wählen diejenige Schule für ihre Kinder, die ihrem eigenen Selbstverständnis nahekommt. Mit dem Eintritt ihrer Kinder in die Schule erkennen die Eltern die strukturelle Gewalt der jeweiligen Schule grundsätzlich an.

Weil die Ausgestaltung der strukturellen Gewalt der Schule notwendig ist, andernfalls die Schule ihrer Rolle nicht gerecht wird, diskursive Gewalt ausübt und damit Schüलगewalt provoziert, ermöglicht und duldet, und strukturelle Gewalt widerspruchsfrei sein muß, ist jede Schule zu einer spezifischen Eigensozialisation ihrer Schüler angehalten. Dazu bedarf es eines einheitlichen Grundverständnisses in der jeweiligen Schule und enger Abstimmungen zwischen den Lehrern. Äußerlich kann strukturelle Gewalt nur mittels Lernkultur, einer professionellen Ausgestaltung des Unterrichts und verständlichen Regeln konstituiert werden.

Der Schulunterricht und die praktische Interaktion vermitteln die gewaltökonomisch notwendige Verbindung von momentaner befriedigender Interaktion und einer dabei gleichzeitig stattfindenden emotionalen und kognitiven Entfaltung, die für die Zukunftsvorbereitung geeignet ist. Erst die Übereinstimmung von Vertrauen der Schüler und der Reaktion bzw. Handlung der Schule macht strukturelle Gewalt authentisch und demzufolge wirksam. Weil eine affektive Abhängigkeit der Schüler besteht und sie auf Interventionen bei Gewalt angewiesen sind, ist die Erfahrung von Anerkennung in der Schule und von Interventionen bei Gewalt durch die Schule entscheidend. Weil Entwicklung durch Schüler erhofft wird und diese nur durch Hilfen bei Alltagsproblemen gewährleistet werden kann, ist die Zuwendung durch die Lehrer wichtig. Weil jede Entwicklung und jede Zu-

kunftsvorbereitung sinnlos wären, wenn nicht auch das aktuelle Leben erfüllend erlebt werden kann, ist die emotionale Befriedigung der Schüler relevant. Strukturelle Gewalt ist effektiv, und Gewalt kann unterbunden werden durch die Synchronisation von Wollen-Müssen der Schüler - der Umsetzung ihres Potentiellen in die Lebenswelt - mit den strukturellen Vorgaben der Schule, die das Wollen-Müssen der Schüler innerhalb einer gewaltmarktökonomisch unüberbietbar in sich stimmigen und damit effizienten Weise erst ermöglichen. Verinnerlichungen, die Übernahme von Werten, die sich bei den Schülern gewaltökonomisch günstig auswirken, sind die zwangsläufige Folge. Das Gegenteil von Gewalt in Schulen ist das Vertrauen in die strukturelle Gewalt der Schule, das nur dann im Laufe der Zeit entstehen kann, wenn alles dafür getan wird.

Die praktische Umsetzung der in der vorliegenden Arbeit entwickelten Konzeption kann unterschiedlich durchgeführt werden, weil sich einige Parameter - etwa die zu erwartende Zukunft, auf die die Schüler vorbereitet werden müssen - ändern können und kulturelle Traditionen und die öffentliche Meinung einbezogen werden müssen. Wichtig ist dabei nur, daß die Wirkzusammenhänge systemisch verstanden werden. Die Umsetzung kann nicht beliebig erfolgen, weil Einzelinterventionen unwirksam sind und nur systemische Moderationen, die den strukturellen Bezug der Einzelparameter berücksichtigen, Resultate hervorbringen.

Die für die Umsetzung notwendigen Inhalte ergeben sich aus dem Selbstverständnis der Schule bzw. aus der oben dargestellten genauen Begründung der strukturellen Gewalt. Deshalb ist die Umsetzung der praktischen Konsequenzen, die sich aus der Theorie zur Gewalt in Schulen ableiten lassen, einfach. Trotzdem werden zur Absicherung der für den Schulalltag erforderlichen Maßstabssicherheit besondere Seminare für Lehrer angebracht sein, die die in der hier vorliegenden Konzeption enthaltene Philosophie der Erziehung vermitteln.

Weiterführend sollte darüber nachgedacht werden, ob die Lebenshilfe für Schüler, zu der die Erwachsenen individuell und die Schule institutionell verpflichtet sind, nicht auch curricular systematisiert werden sollte. Denn mit der Geschichte

ethischer Konzeptionen, den sozialwissenschaftlichen Fächern und der oft problematischen und nur für Gläubige identitätsstiftenden Religion werden die Zusammenhänge, in denen sich Schüler befinden, keineswegs ausreichend erläutert.

Es wird Schülern heute zugemutet, trotz hoher Anforderungen und einer weitgehend nicht mehr vorhandenen Orientierung mental gesund und leistungsfähig zu bleiben. Dieser paradoxe Auftrag, diese Überforderung, ist nicht nur verheerend für die Schüler, sondern auch unbegründbar, weil er nicht dem Wissensstand der heutigen Zeit entspricht. Man sollte in den Schulen direkt die Wirkzusammenhänge mentaler Gesundheit und zwischenmenschlicher Beziehungen thematisieren. Insbesondere auch die oben mit Heitmeyer<sup>218</sup> verdeutlichte Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Wertvorstellungen und individueller Diskrepanzerfahrung und damit zwischen individueller Zufriedenheit und verzweifelter Gewalt sollte systematisiert und curricular verwendet werden. Denn ohne angemessene mentale und kognitive Vorbereitung auf die Zukunft, ohne die Einübung eines Lebens-Managements, die die Schüler zu individuellen Entscheidungen befähigt und demzufolge ihr Potentielles lebensweltlich wirksam werden läßt, bleibt die Gesellschaft ihre Verantwortung gegenüber den Schülern schuldig, weil sie in der Erziehung hinter den heute gegebenen Möglichkeiten zurückbleibt.

## 5.7 Gewalt durch Diskurse und Wertvorstellungen generierende strukturelle Gewalt verschuldet

In der vorliegenden Arbeit wurden Zusammenhänge gesucht, die Einfluß auf die Gewalt in Schulen haben. Es wurde eine Struktur systemisch aufeinander wirkender Parameter gefunden, die unabhängig von bildungspolitischen Vorstellungen

---

<sup>218</sup> Vgl. Teil 4.2 der vorliegenden Arbeit.

gen und pädagogischen Ansätzen wirksam sind.

Nach dem Ergebnis der Untersuchung entsteht Gewalt durch Wertvorstellungen, die sich aus Umsetzung des Potentiellen in lebensweltliche Bedürfnisse ergeben. Verinnerlichte Werte bedingen Gewalt oder schließen sie aus. Gewalt kann bei Schülern vermieden werden, wenn Lebensweltlich - durch strukturelle und normative Vorgaben der Schule - das Potentielle der Schüler besser entfaltet werden kann, Bedürfnisse befriedigt und vor allem Identitäten möglich werden, die den Schülern entsprechen. Identitätsangebote der Schule, die eine unmittelbare Entwicklung des Potentiellen der Schüler erlauben - zwischenmenschliche Beziehungen und Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft, in der auch die Lehrhalte als kognitive Herausforderung vermittelt werden und Hilfen bei der Bewältigung aller Schwierigkeiten vorhanden sind - , werden von den Schülern angenommen und verinnerlicht. Dies ist möglich, weil im Rahmen dieser authentischen Interaktion die Organisation (der Schule, ihre faktisch wirksame strukturelle Gewalt) den das Potentielle fördernden Diskurs der Schüler und damit jene Wertvorstellungen bestimmt, die ein gedeihliches Miteinander erlauben.

Weil Gewalt durch Wertvorstellungen und strukturelle Vorgaben der sozialen Umgebung ausgelöst wird, kann sie auch durch Wertvorstellungen und strukturelle Vorgaben der Schule unterbunden werden. Die Zusammenhänge wirken dabei gesetzmäßig; werden einzelne Parameter verändert, ganz gleich aus welchen Gründen oder mit welchem Anspruch, dann verändern sich auch die anderen Größen. Denn die strukturelle Gewalt der Schule bestimmt den Diskurs der Schüler und damit ihre Wertvorstellungen. Diese führt, falls die Schulorganisation analog zum Wollen-Müssen der Schüler, zum Potentiellen, aufgebaut ist, zur Entwicklung und, falls sie die Bedürfnisse ignoriert, zum Streit und zur Gewalt. An Schulen liegen dementsprechend Gewaltökonomien vor, die analog zu ihren Gesetzen durch die strukturelle Gewalt der Schule optimiert werden können. Die Politik muß dies berücksichtigen, weil die Umsetzung politisch gewollter Veränderungen nur systemkonform, indem man die Wirkzusammenhänge der Gewalt-

tentstehung beachtet, erreicht werden kann. Die Mißachtung dieser Tatsache erzeugt neue Gewalt und führt letztlich zur Unregierbarkeit, weil die Nichtbeachtung der gewaltsystemischen Bedingungen Gegengewalt erzwingt. Nur durch eine geeignete Systemmoderation, und nicht durch die beliebige Umsetzung einer bestimmten Absicht, kann das gewünschte Ergebnis erreicht werden.

Eine Gewalttheorie für die Erziehungswissenschaft muß zunächst die Gewalt begründen, eine Theorie der Gewalt sein, weil Schulen konstitutiv bestimmte Aufgaben haben, die ohne strukturierende Vorgaben und ohne Definitionsmacht und damit ohne strukturelle und forensische Gewalt nicht vorstellbar sind. Erst durch die Begründung der strukturellen Gewalt, die auch die an die Schule zu stellenden Anforderungen deutlich macht, ist die für die Gewalttheorie notwendige genaue Unterscheidung zwischen Affekten der Schüler, ihren berechtigten Bedürfnissen und Entfaltungsnotwendigkeiten und der eigentlichen Gewalt, die durch die Schule unterbunden werden muß, möglich. Nur aus der Begründung der schulischen Gewalt werden die ganz anders strukturierten illegitimen Formen der Gewalt verständlich.

Die strukturelle Gewalt der Schule ist begründet, wenn sie die von Schülern gewollte Entwicklung, die Umsetzung des Potentiellen in die Lebenswelt, erleichtert, indem sie illegitime taktische Gewalt jeder Art unterbindet und damit die Voraussetzung schafft für eine analog zu den Intentionen der Schüler strukturierte Interaktion, die die Schüler zwangsläufig innerlich an die Schule und die Gesellschaft bindet. Bedürfnisentwicklung wird erst durch strukturelle Gewalt volumfänglich möglich, weil nur durch sie Identitäten, die den Schülern lebensweltlich Selbstwirksamkeit erlauben, möglich werden; der entsprechenden emotionalen, kognitiven und normativen Abhängigkeit der Schüler muß die Schule in verantwortlicher Weise gerecht werden.

Aus dieser Begründung der strukturellen Gewalt ergibt sich auch die Definition der unbegründbaren und damit illegitimen Gewalt. Gewalthandlungen schränken die Bedürfnis- und insbesondere die Identitätsentwicklung ein und sind deshalb

in jeder Form zu unterbinden. Insbesondere die Versuche einzelner Schüler oder Schülergruppen, Mitschülern Gegenidentitäten durch taktische Gewalt anzubieten und parasitär Eigenidentität über die Verhinderung der Identitätsentwicklung anderer zu erreichen, sind strikt zu unterbinden. Demnach wird bei der Gewaltvermeidung in Schulen weniger die tatsächliche Handlung beurteilt, als vielmehr die Absicht, der böse Wille, der vorliegt, wenn durch Gewalt die interaktiv gegebene Chance und damit auch die Abhängigkeit der Menschen auf Entwicklung und eine allseits befriedigende Zwischenmenschlichkeit parasitär mißbraucht wird<sup>219</sup> für die Ermöglichung eines Gegengewaltmarktes und damit einer negativ konstruierten Identität.<sup>220</sup>

Zur Prüfung und Absicherung der in der Arbeit entwickelten Gewalttheorie mußten weitere Fragen geklärt werden, die sich aus der gegenwärtigen ideengeschichtlichen Situation und den entsprechenden argumentativen Anforderungen ergeben. Weil ohne Vorverständnis Verstehen nicht möglich ist, könnte man ein-

---

<sup>219</sup> In jeder in Schulen nachgewiesenen Gewaltform ist genau dieser Zusammenhang deutlich. Beispielsweise wird bei der Beziehungsschädigung die Konstruktion der Bedeutsamkeit des gewalttätigen Schädigers erhöht, indem die Beziehungen anderer geschädigt werden; der kulturdifferente Gewalttäter beharrt beispielsweise auf seiner Identitätskonstruktion, mißverstehen die Toleranzaufforderungen der westlichen Welt als Unterwerfung, verhält sich sexistisch und dominierend gewalttätig gegenüber Mitschülern und in Diskotheken und beansprucht zugleich den Schutz seiner kulturspezifischen Ehre durch die sexuelle Tabuisierung seiner Schwestern (vgl. z. B. Böhnisch/Münchmeier 1992, 109-112; Sen/Goldberg 1994, 84; Heitmeyer u. a. 1997, 183).

<sup>220</sup> Damit wäre auch die Verbindung zu Kant dargestellt. Jedes formale und jedes prinzipienethische Denken ist bei der Erziehung nur instrumentell zulässig, weil es nachgeordnet ist und mit ihm nicht unmittelbar menschliche Ziel bestimmt werden können. Auch der Kategorische Imperativ ist richtungslos, mit ihm kann fast alles begründet werden und dementsprechend können die Inhalte der Erziehung mit ihm nicht unmittelbar ermittelt werden. So ist mit dem Kategorischen Imperativ Sklaverei begründet, wenn sie gesetzlich geregelt ist und Kaufverträge vorliegen; die radikale Vorstellung einer reinen Pflicht, die völlig unabhängig vom menschlichen Willen Gültigkeit hat und gefordert werden darf, war auch eine Voraussetzung für die Effizienz des deutschen Faschismus. Schülerbedürfnisse oder gar interaktive Wirkzusammenhänge und damit die eigentlichen Grundlagen für die Erziehung können aus formalen Vorstellungen nicht direkt abgeleitet werden. Wie Kant selbst sagt, muß der Mensch Zweck bleiben, muß sich das Warum einer Handlung auf den Menschen beziehen. Die Rückkopplung zum Potentiellen, zu dem, was immer erst noch werden will, was eigentlich gewollt ist hinter den Gegenwärtigen, die Orientierung am Gemeinten anstelle des Gesagten, der Bezug zum Leben sind entscheidend, um eine "Mitte" immer wieder neu zu finden.

wenden, daß ein bestimmtes Vorverständnis zu dieser Gewalttheorie geführt habe, ein anderes hätte dagegen zu einer anderen Theorie geführt. Doch die entwickelte Gewalttheorie ist Resultat der Analysen der vorgefundenen empirischen Forschung und Gewaltvorstellungen. Die Gewalttheorie konnte nur erarbeitet werden, weil in den unterschiedlichen Konzeptionen identische Inhalte und Strukturen gefunden wurden. Daraus ergibt sich auch der Anspruch der Theorie zur Gewalt in Schulen. Es gibt bisher keine Gewalttheorie, die für jede pädagogische Konzeption dieselbe Gültigkeit beansprucht. Die Darstellung derselben Wirkzusammenhänge in allen Vorstellungen wäre nicht möglich, wenn die in der Theorie formulierten Zusammenhänge nicht tatsächlich relevant für das Verständnis der Gewalt in Schulen wären. Deshalb kann aufgrund der Kohärenz der ermittelten Gewaltursachen ein hermeneutischer Fehlschluß ausgeschlossen werden. Der noch mögliche skeptische Einwand, mit dem grundsätzlich die Gültigkeit in sich schlüssiger Ergebnisse angezweifelt werden kann, ist in der Erziehungswissenschaft unzulässig, weil Erziehungswissenschaft letztlich eine praktische Disziplin ist, für die sich Spekulationen verbieten.

Die Reflexion über die Praxis, in der die für die Theorie relevanten Strukturen enthalten sein muß, hat zu Ergebnissen geführt, die mit bloßer Theorie - dies zeigt die ideengeschichtliche Entwicklung, nach der bindende Normen nicht mehr formulierbar sind und Gültigkeit allenfalls durch eschatologisch gedachte ideale Diskursgemeinschaften approximativ bestätigt werden könnte - offenbar nicht möglich waren. Die auch bei Gewalt relevanten Wirkzusammenhänge, der Lebenssinn, ergeben sich nicht theoretisch, sondern praktisch, weil das Potentielle zunächst nicht gewußt werden kann, sondern erst im Lebensvollzug verständlich wird; die Wirkzusammenhänge können deswegen nicht in idealen Diskursgemeinschaften erkannt, sondern müssen aus der Praxis ermittelt und anschließend systematisiert werden. Erst danach, die Daten in dieser Weise aufbereitet, sind Debatten und Diskurse über die relevanten Strukturen des menschlichen Lebens sinnvoll.

So wie in der Physik nur durch die "Befragung der Natur" Erkenntnis möglich ist.

so sind auch in der Erziehungswissenschaft für eine Theorie relevanten Daten nicht durch bloße Anschauung und die Analyse von Meinungen oder Diskursen, sondern vor allem durch die Systematisierung nachgewiesener Wirkzusammenhänge ermittelbar. Die für eine Theorie maßgebliche, eigentliche Interaktion ist aus der Ermittlung der Intentionen der Handlungspraxis ableitbar.

Keine Form der Umsetzung einer Diskursethik, sondern die Ausgestaltung der strukturellen Gewalt der Schule verhindert Gewalt in Schulen. Denn Gewalt wurde oben als systemischer Zusammenhang und schulische Gewalt als Ergebnis schulinterner Gewaltmärkte nachgewiesen, die auf konstitutiven Intentionen des Menschen basieren, die nicht vordergründig verbal, sondern vor allem indirekt im Handeln deutlich werden. Nicht das von Schülern Gesagte, das vorhandene Diskurse lediglich imitiert, sondern das durch ihre Handlungen deutlich werdende von ihnen Gewollte ist letztlich theorierelevant. Nicht die Aussage des unmittelbaren Sprechaktes interessiert, weil Sprecher (auch unter den ohnehin nur fiktiv vorstellbaren Bedingungen eines idealen Diskurses) nur die Gründe für Gewalt innerhalb gegebener Gewaltmärkte wiederholen, sondern eine reflexive Aufarbeitung führt zu Ergebnissen. Erst die Interpretation der Handlungen aus der zeitlichen Distanz, im Nachhinein, macht das Gewollte und damit den Wirkzusammenhang deutlich, der als Umsetzung des Potentiellen verstanden werden muß und dementsprechend erzieherisch wirksam ist.

Aus diesem in der vorliegenden Arbeit ermittelten Wirkzusammenhang ergaben sich die normative Begründung der strukturellen Gewalt der Schule und zugleich die Anforderungen, die an sie gestellt werden müssen. Das Wollen der Schüler, das ein Wollen-Müssen ist, und die synchron dazu möglichen die Gewalt in Schulen entscheidenden Interaktionen der Schule, durch die ein leistungsfähiger, politisch verantwortbarer und für die Schüler befriedigender Schulbetrieb möglich wird, sind in dieser Weise letztbegründbar.

In Teil 5 wurden die bisherigen Ergebnisse der Arbeit genauer erläutert, der ideengeschichtliche Kontext berücksichtigt, ein neues Gesamtverständnis erreicht und die Konsequenzen für die Praxis dargestellt. Es konnte nachgewiesen werden, daß eine Theorie der Gewalt in Schulen aus der fachwissenschaftlichen Literatur abgeleitet werden kann. Die dafür erforderliche Untersuchung führte zu einem eindeutigen Ergebnis, das thesenhaft in Teil 6 nochmals dargestellt wird.

## 6. Ergebnisse und praktische Konsequenzen

In Teil 6 werden die sich aus der Arbeit ergebenden wichtigen Hypothesen und Schlußfolgerungen thesenhaft dargestellt.

In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst die Literatur zur Gewalt in Schulen thematisiert. Nach einhelliger Auffassung der Erziehungswissenschaftler sind viele Fragen zur Gewalt in Schulen ungeklärt und ist insbesondere das Fehlen einer Theorie der Gewalt in Schulen für die Stagnation der betreffenden Diskussion ausschlaggebend.

Bei den Vorstudien zum Thema fiel auf, daß anscheinend eine Regelmäßigkeit bei der Entstehung von Gewalt in Schulen vorhanden ist. Daraus wurde die Hypothese abgeleitet, daß die gesuchte Theorie der Gewalt in Schulen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Gewalt in Schulen implizit enthalten sein muß. Denn es war davon auszugehen, daß eine Regelmäßigkeit auch in den entsprechenden wissenschaftlichen Arbeiten inhaltlich ihren Niederschlag finden würde. Ausgehend von dieser Arbeitshypothese wurde die Untersuchung begonnen.

Die heuristisch abgeleiteten Erziehungsvorstellungen Tillmanns konnten mit der Aussage, Gewalt entstehe mittels der Zugehörigkeit zu Gemeinschaften und lasse sich in gleicher Weise aufheben, zusammengefaßt werden (Teil 2). Die empi-