

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-

rischen Erhebungen zur Gewaltwahrscheinlichkeit bestimmter Schülergruppen bestätigten dieses Ergebnis und belegten, daß die Schule ein weitgehend eigenständiger sozialer Raum ist, in dem eigene Regeln durchgesetzt werden können, und daß insbesondere Wertvorstellungen zu Gewalt führen (Teil 3). Auch die Auseinandersetzung mit den in der erziehungswissenschaftlichen Literatur erwähnten Gewaltentstehungstheorien bestätigte und präzisierte dieses Grundverständnis (Teil 4).

Bei der Prüfung der verschiedenen Gewaltentstehungstheorien konnten Widersprüche zwischen den psychologischen und soziologischen Ansätzen, die bisher eine Theoriebildung zur Gewalt in Schulen erschwerten, aufgelöst werden und die Wirkzusammenhänge der Gewaltentstehung als zugleich biologisch, entwicklungspsychologisch und lerntheoretisch verursacht in sich schlüssig dargestellt werden. Denn die Schüleridentität ist das Ergebnis eines interaktiven Prozesses, und die damit verbundenen Wertvorstellungen sind die Ursache für die Gewalt in Schulen. Ein biologisch gegebenes Potentielles entwickelt sich interaktionell nach entwicklungspsychologisch definierten Gesetzmäßigkeiten im entwicklungsbedürftigen Schüler, der sich zunehmend kognitiv die gesellschaftlichen Wertvorstellungen eigenständig aneignen muß und dabei auch die für Gewalt relevanten Einstellungen erlernt. Die Auffassung, daß Gewalt durch die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften und die damit verbundenen Wertvorstellungen entsteht, wurde auch beim Vergleich mit sonst üblicherweise nicht berücksichtigten Gewalttheorien bestätigt.

Durch die Untersuchung konnte schließlich verdeutlicht werden, daß schulische Gewalt als Ergebnis eines interaktionell generierten "Marktgeschehens" verständlich ist, bei dem gewaltverursachende Wertvorstellungen Teil einer aus Gruppenbeziehungen entstandenen individuellen Identitätsbildung sind (Teil 4). Gewalt in der Schule kann demzufolge aufgelöst werden, wenn mit der strukturellen Gewalt der Schule analog zur auch sonst stattfindenden Identitätsbildung den Schülern leistungsfähigere Interaktionen offeriert werden und dadurch die

vom Schüler gewollte Entwicklung erleichtert und eine rationalere, zwischenmenschlich befriedigendere und zukunftsfähigere schulische Lebenswelt angeboten wird. Durch die Schule sind folglich neue, umfassendere Identitäten anzubieten und umfassendere Gemeinschaften zu initiieren.

Nicht bloße Diskussionen mit Schülern, sondern die den Diskurs dominierenden, durch strukturelle Gewalt der Schule generierten Wertvorstellungen verhindern Gewalt. Denn Gewalthandlungen sind die Folge der durch Gewaltmarktsituationen hervorgerufenen Wertvorstellungen bzw. Diskurslagen. Die Ausgestaltung der strukturellen Gewalt ist demzufolge für die Gewaltvermeidung ausschlaggebend.

Zur Absicherung dieser Untersuchungsergebnisse mußten die darin implizit enthaltenen Vorstellungen bezüglich der Bedingungen der Identitätsbildung mit strukturalistischen, behavioristischen, diskursphilosophischen und verschiedenen skeptischen Auffassungen akribisch verglichen werden (Teil 4 u. 5). Auch diese, die Implikationen der jeweiligen Theorie berücksichtigende Auseinandersetzung bewies und vertiefte das bereits entwickelte Gewaltverständnis. Vereinzelt konnten sogar offene Fragen der zur Kritik herangezogenen Konzeptionen aus der Perspektive der in der vorliegenden Arbeit entwickelten Theorie der Gewalt in Schulen beantwortet werden; so wurden beispielsweise die Menschenrechte in einer bisher noch nicht vorliegenden Weise begründet.

Die in der Arbeit dargelegte Theorie der Gewalt in Schulen beweist, daß sich erziehungswissenschaftlich relevante Theorien aus der Literatur der Erziehungswissenschaft entwickeln lassen, weil die lebensweltlich offensichtlich vorhandenen Wirkzusammenhänge in den entsprechenden fachwissenschaftlichen Arbeiten implizit mit enthalten sind und durch entsprechende Analysen explizit herausgearbeitet werden können. Dies bedeutet, daß als Grundlage für die Ermittlung der theorierelevanten Wirkzusammenhänge nicht der unmittelbare Diskurs, nicht die vorgetragenen Meinungen - die Resultat struktureller Gegebenheiten

sein können - ausreichen, sondern daß das nur reflexiv, im Nachhinein ermittelbare Insgesamt aller für die jeweilige Frage wesentlichen Handlungen die Wirkzusammenhänge verständlich macht. Denn der Wirkzusammenhang korrespondiert mit dem Potentiellen, ist die eigentliche Struktur, die vom Menschen nicht negiert werden kann, sondern gewollt werden muß und deshalb in seinen Handlungen und auch bei der Entstehung und der Vermeidung von Gewalt offenbar wird.

Die in der vorliegenden Arbeit verwendete Methode basiert auf der Vorstellung, daß sich der Wirkzusammenhang der offenbar nach Regeln sich ereignenden Gewalt, der bisher nicht ermittelt werden konnte, im Vollzug, den Gewalthandlungen und den Handlungen allgemein, zwangsläufig selbst offenbart. Die sich aus diesem Ansatz ergebenden Konsequenzen für die Begründung normativer Vorstellungen sollten zukünftig geprüft werden.

Abschließend wird im folgenden das Ergebnis der Arbeit exemplarisch und thesenhaft ohne die oben ausgearbeitete umfassende Begründung dargestellt. Dies ist notwendig, weil in der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten, komplexen Untersuchung die Konsequenzen nur im jeweiligen Kontext deutlich werden.

6.1 Ausblick und weiterführende Thesen

1) Ideengeschichtliche Situation

Die Philosophie gibt derzeit wenig Orientierung. Entsprechend orientierungslos sind jene Wissenschaften, die auf eigene philosophische Leistungen oder Hilfestellung durch die Philosophie angewiesen bleiben. So hält beispielsweise Galtung die Menschenrechte für nicht begründbar (Galtung 2000, 8), und die Erziehungswissenschaft hat keine Theorie der Gewalt in Schulen (vgl. z. B. Holtappels, 1997, 28f.; Bohn u. a. 1997, 25; Holtappels u. a., 1999, 15 u. 27; Tillmann

u. a. 2000).

Dies bedeutet, daß führende Menschenrechtstheoretiker für die Idee der Menschenrechte, die essentiell für das Selbstverständnis der westlichen Welt ist, keine Begründung haben und die für die Zukunft einer Gesellschaft wichtige Erziehungswissenschaft, die die Erziehung insbesondere im Rahmen der nicht gewaltfrei vorstellbaren Schulpflicht wissenschaftlich begleitet, über keine Gewalttheorie und damit über keine theoretisch begründeten Handlungsmaßstäbe verfügt.

2) Lebenswelt ist regelhaft; deshalb müssen in ihr die gesuchten Orientierungen enthalten sein.

Dieses Fehlen einer allgemeineren Orientierung bzw. eines positiv ausformulierten Selbstverständnisses steht im Gegensatz zur Vitalität des Lebens, das offensichtlich Strukturen aufweist und deshalb Regeln unterliegen muß. Auch die betreffenden Wissenschaften finden in Teilbereichen immer wieder Wirkzusammenhänge, die sich systematisch darstellen lassen. Wenn aber die menschliche Lebenswelt insgesamt vital bleibt, d. h. Gesellschaften und Individuen Strukturierungen und Willensbildungen, auch nach Krisen und schlimmsten Irritationen, immer wieder neu erreichen, und in Teilbereichen systematisch Wirkzusammenhänge nachgewiesen werden können, dann muß die ganze Lebenswelt des Menschen Wirkzusammenhängen unterliegen, die philosophisch darstellbar sind. Denn etwas, das sich selbst immer wieder regulieren kann, muß sich systemisch nach Regeln steuern und demzufolge Gesetzen unterworfen sein. Auch in Teilbereichen der Lebenswelt lassen sich nur deshalb durch die Wissenschaften Wirkzusammenhänge ermitteln, weil diese Teil eines umfassenderen Wirkzusammenhangs sind.

3) Lebenswelt wird in den Wissenschaften thematisiert; deshalb müssen in den Ergebnissen der entsprechenden Disziplinen die relevanten Wirkzusammenhänge implizit enthalten sein.

Dies bedeutet, daß ein umfassenderes Verständnis, das die Grundlage philosophischer Orientierung sein müßte, auch in den Teilergebnissen der Wissenschaften zu finden sein muß. Denn weil die gesuchten Zusammenhänge in der Lebenswelt vorhanden sind, müssen auch in den Resultaten jeder ernsthaften Forschung jene Strukturen und Inhalte impliziert sein, die für das gesuchte Gesamtverständnis notwendig sind. Dies muß mit jeder Thematik nachweisbar sein; jede Thematik muß sich für die Erarbeitung von umfassenden Theorien eignen.

4) Theorie der Gewalt in Schulen ist in den diesbezüglichen Forschungen enthalten

Dementsprechend müssen die notwendigen Implikationen für eine Theorie der Gewalt in Schulen in der die Gewalt in Schulen thematisierenden Forschung enthalten sein. Eine Theorie der Gewalt in Schulen kann gefunden bzw. entwickelt werden, wenn ausreichend Forschungsergebnisse vorliegen, aus denen Analogien ermittelbar sind, die die gesuchte Regelmäßigkeit beweisen. Die so ermittelten Wirkzusammenhänge müssen systematisiert und durch weitere Kritik präzisiert und überprüft werden. Sich widersprechende Forschungsergebnisse, in sich nicht schlüssige Gewaltentstehungstheorien und Ideologien, die das tatsächliche Verhalten der Menschen nicht als Maßstab nehmen, müssen dabei unberücksichtigt bleiben, weil sie entweder beliebig sind und dementsprechend die in den menschlichen Handlungen vorhandene gesuchte Gesetzmäßigkeit nicht implizit mit enthalten oder die in ihren Ergebnissen vorhandenen Implikationen wegen einer bisher unzureichenden Systematisierung noch nicht erkennbar sind.

5) Schüler sind gemeinschaftsorientiert

Im konkreten Fall ließ sich die Theorie der Gewalt in Schulen aus der die Gewalt in Schulen thematisierenden Forschung ermitteln, weil identische Implikationen aus den Ergebnissen der berücksichtigten Literatur abgeleitet werden konnten. Danach sind Schüler gemeinschaftsorientiert; ihre Bezüge zu Gemeinschaften können auch problematisch oder bloß fiktiv sein. Aber in jedem Fall entwickeln sie anhand der Strukturen, der emotionalen Beziehungen und der normativen Vorgaben der für sie relevanten Gemeinschaften individuelle Wertvorstellungen, die im Verhältnis zu anderen Gemeinschaften bzw. Wertvorstellungen für die Entstehung von Gewalt ausschlaggebend sind. Die Ausgestaltung der schulischen Gemeinschaft entscheidet demzufolge über die an Schulen vorhandene Gewalt. (Visualisierung S. 238-240)

6) Der Schüler muß sein Potentielles in die Lebenswelt umsetzen wollen

Dieses Ergebnis führte dazu, den Menschen als Individuum zu verstehen, das sein jeweiliges Potentielles in einer gegebenen und teilweise interaktiv mit gestaltbaren Lebenswelt umsetzen will. Schüler müssen ihr Potentielles lebensweltlich interaktiv, d. h. auf Gemeinschaften bezogen, verwirklichen, weil sie nur so Lebensbewältigung, Entwicklung, zwischenmenschliche Befriedigung und Identität erreichen. Denn erst durch die lebensweltliche Umsetzung des Potentiellen wird Leben möglich, realisieren sich menschliche Intentionen in konkreten Bedürfnissen und Handlungen.

Menschliches Bewußtsein kann nur in der Anwendung, d. h. in der Umsetzung des jeweiligen Potentiellen innerhalb einer konkreten Welt, "vollzogen" werden, und nur durch diesen "Selbstvollzug" werden das vom Schüler zwangsläufig gewollte "Selbstwerden" und damit ein von ihm als authentisch erlebtes Leben möglich.

Deshalb werden Schüler über die normativen Vorgaben in ihrem Verhalten ent-

scheidend beeinflusst, weil sie die Entwicklung ihres Potentiellen wollen und wollen müssen und dementsprechend die im Zusammenhang mit der lebensweltlichen Umsetzung ihres Potentiellen relevanten Wertvorstellungen verinnerlichen. Weil Gewalthandlungen durch Wertvorstellungen begründet sind und Schüler mit der Umsetzung ihres Potentiellen auch die Entwicklung ihrer Identität anstreben müssen, entscheiden die bei der Entwicklung der Schüler konnotierten Wertvorstellungen über die Gewalt in Schulen, d. h. Gewalt in Schulen wird mittels unterschiedlicher Identitätsangebote gesteuert, die sich in ihrer Gewaltrelevanz und identitätsstiftenden Leistungsfähigkeit unterscheiden.

Die Umsetzung des Potentiellen findet an Schulen demzufolge innerhalb eines interaktiven Marktgeschehens, innerhalb eines Wettbewerbs um Wertvorstellungen, statt. Dies bedeutet, daß die Schüler grundsätzlich durch die Schule mittels der für die Entwicklung der Schüler förderlichen Identitätsangebote der Schule geführt werden können, weil über die Umsetzung des Potentiellen Wertvorstellungen von der Schule vermittelt und von den Schülern verinnerlicht werden, die auch über die Gewalt in Schulen entscheiden. (Visualisierung S. 238-240)

7) Nur effiziente Identitätsangebote werden verinnerlicht

Identität und die damit verbundenen Wertvorstellungen, die über die Gruppenzugehörigkeit vermittelt werden, entscheiden über die interaktionell wirksam werdende Gewalt. Gewalt in der Schule wird demzufolge durch reale oder fiktive Gruppenzugehörigkeit erzeugt, weil sie Identität konstituiert; Gewalt kann aber demzufolge ebenso durch Gemeinschafts- und Identitätsangebote der Schule verhindert werden, wenn ihre Identitätsangebote entsprechend ausgearbeitet sind und zugleich eine Umsetzung des Potentiellen möglich machen. Entscheidend für die Wirksamkeit jedes Identitätsbildungsprozesses ist die Verbindung

von Lebensbewältigung²²¹ mit Wertvorstellungen in der gruppenbezogenen Interaktion. Denn nur weil aktuell Leben in einer Gemeinschaft bewältigt wird - Bedürfnisse befriedigt und neue Bedürfnisse entwickelt werden - , kann das Individuum das Werden seines Potentiellen innerhalb der Gruppe erleben; und nur weil dabei auch Wertvorstellungen vermittelt werden, kann es kognitiv die einzelnen Erfahrungen und Aktionen mit symbolischen Bezügen versehen und dadurch Identität konstruieren und verbalisieren. Die Versprachlichung (von Wertvorstellungen und dem eigenen Selbstverständnis) ermöglicht die Verdeutlichung, Verinnerlichung, Ritualisierung und ggf. die Institutionalisierung der normativen Konzeption der so entwickelten Identität. (Visualisierung S. 238-240)

8) Identitätsmärkte sind Gewaltmärkte

Die lebensweltliche Umsetzung des Potentiellen ist nur möglich innerhalb interaktiver Bezüge. Die dabei gegebenen Identitätskonzeptionen korrespondieren mit Wertvorstellungen, die individuelle Maximen - als kulturelle Tradition oder sogar als institutionelle Gegebenheit - strukturelle Wirklichkeit des Individuums sind. Zwangsläufig entstehen aus der unterschiedlichen Umsetzung des Potentiellen unterschiedliche Identitätskonzeptionen, die als Wirklichkeit strukturierende Selbstverständnisse und Angebote im Wettbewerb stehen. Die unterschiedlichen Identitätskonzeptionen, die sich aus der Lebensbewältigung der jeweiligen Bezugsgemeinschaften und den dabei relevanten Wertvorstellungen konstituieren, konkurrieren untereinander um Effizienz, weil sich eine Identität nur dann stabilisieren läßt, wenn sie umfassend eine Umsetzung des Potentiellen erlaubt und Lebensbewältigung gewährleistet und anderen Angeboten (Identitätskonzeptionen) nicht deutlich unterlegen ist.

Jede Identitätskonzeption impliziert Gründe für Gewalt gegenüber anderen Vor-

²²¹ Lebensbewältigung in Schulen bedeutet Hilfe bei den kognitiven Herausforderungen des Lehrstoffes und befriedigende Sozialbezüge, also die Hilfe bei der Lösung der durch das Curriculum gestellten Aufgaben, der freundliche Umgang untereinander, die Berücksichtigung mentaler und körperlicher Bedürfnisse der Schüler und gegenseitige Hilfe bei Konflikten und Problemen; selbstverständlich müssen die Anforderungen der Lebensbewältigung auch schon im Curriculum enthalten sein, weil die dort ausgewählten Inhalte der Vorbereitung auf die Zukunft dienen sollten.

stellungen und kann nur durch die Entwicklung gemeinsamer struktureller Vorgaben, die zugleich als Bildung einer umfassenderen, verschiedene Identitäten einschließenden neuen Gemeinschaft und als zivilisatorischer Entwicklungsfortschritt aufgefaßt werden muß, durch begründete strukturelle Gewalt, die von allen Beteiligten anerkannt wird, neutralisiert werden. Identitätsmärkte sind Gewaltmärkte, weil beide Interaktionssysteme von der Verbindung von Daseinsbewältigung mit Wertvorstellungen abhängen. Identität hat mit der Strukturierung von Wirklichkeit zu tun, ist demzufolge gewalthaltig und wird deshalb von anderen Identitätsangeboten analog den gewaltmarktökonomischen Regeln beeinflusst. In funktionierenden Gewaltmärkten werden jene strukturierenden (immer auch gewalthaltigen) Identitätskonzepte, die mehr Bedürfnisentwicklung, mehr Bedürfnisbefriedigung, d. h. mehr Lebensbewältigung und in sich stimmige Wertvorstellungen und damit mehr Identität anbieten, bevorzugt.

Weil es bei Schülern neben der Identitätsentwicklung kein gewaltrelevantes und entsprechend auch kein normativ wirksames Konstrukt geben kann, muß der Identitätsbildungsmechanismus entwicklungsbedürftiger Schüler auch der Wirkmechanismus der Erziehung sein. Denn eine Einflußnahme auf Schüler ist möglich, weil diese entwicklungsbedingt äußerlich und innerlich in eine Welt hineinwachsen müssen, deren Wertvorstellungen sie im Falle echter Fürsorge und Integration zunächst übernehmen wollen. Selbstverständlich kann diese Voraussetzung der Erziehung, die Identitätsbildung, auch mißbraucht werden, indem Identitätsangebote nur zum Schein gemacht werden und tatsächlich die Entwicklung des Potentiellen verhindert wird oder mit der Identität Wertvorstellungen vermittelt werden, die weder in sich schlüssig sind noch eine angemessene Vorbereitung auf die Zukunft sein können. Deswegen entscheidet die Art und Weise der Identitätsbildung, ob dabei Potentielles interaktiv tatsächlich gefördert wird und dementsprechend die vom Schüler unbedingt gewollte und von ihm als authentisch erlebte Selbstwerdung möglich ist oder ob ihm durch in sich widersprüchliche Identitätsangebote und Behinderung seiner Entwicklung Gewalt angetan wird. Weil der Schüler für die Entwicklung seines Potentiellen auf äußere

Strukturen und normative Konzeptionen angewiesen ist, die ggf. auch gewaltsam geschützt werden müssen, ist für seine über die Gewalt in Schulen entscheidende Identitätsbildung strukturelle Gewalt der Schule notwendig. (Visualisierung S. 238-240)

9) Schule muß den Gewaltmarkt dominieren

In der Schule muß die Schule den gewaltrelevanten Identitätsmarkt dominieren, weil nur sie in sich schlüssige, paradoxiefreie und deshalb, auch bezogen auf die Gewalt, wirksame Wertvorstellungen mittels einer die Entwicklung des Potentiellen fördernden Lebensbewältigung und der dabei stattfindenden Vorbereitung auf die Zukunft sicherstellen kann. Die Pluralisierung moderner Gesellschaften verlangt nicht weniger Orientierung, sondern eine deutlichere Ausgestaltung der jeweiligen schulbezogenen Gemeinschaft, weil sich die Schule wegen der unterschiedlichen Wertvorstellungen in den Herkunftsfamilien der Schüler umso klarer als Gemeinschaft mit schulspezifischen Regeln konstituieren muß. Die Gewalt in Schulen hängt folglich unmittelbar von der Dominanz wirksamer schulischer Identitätsangebote ab, weil nur die Schule eine angemessene und demzufolge gewaltlose Umsetzung des Potentiellen der Schüler in der Schule inszenieren kann. (Visualisierung S. 238-240)

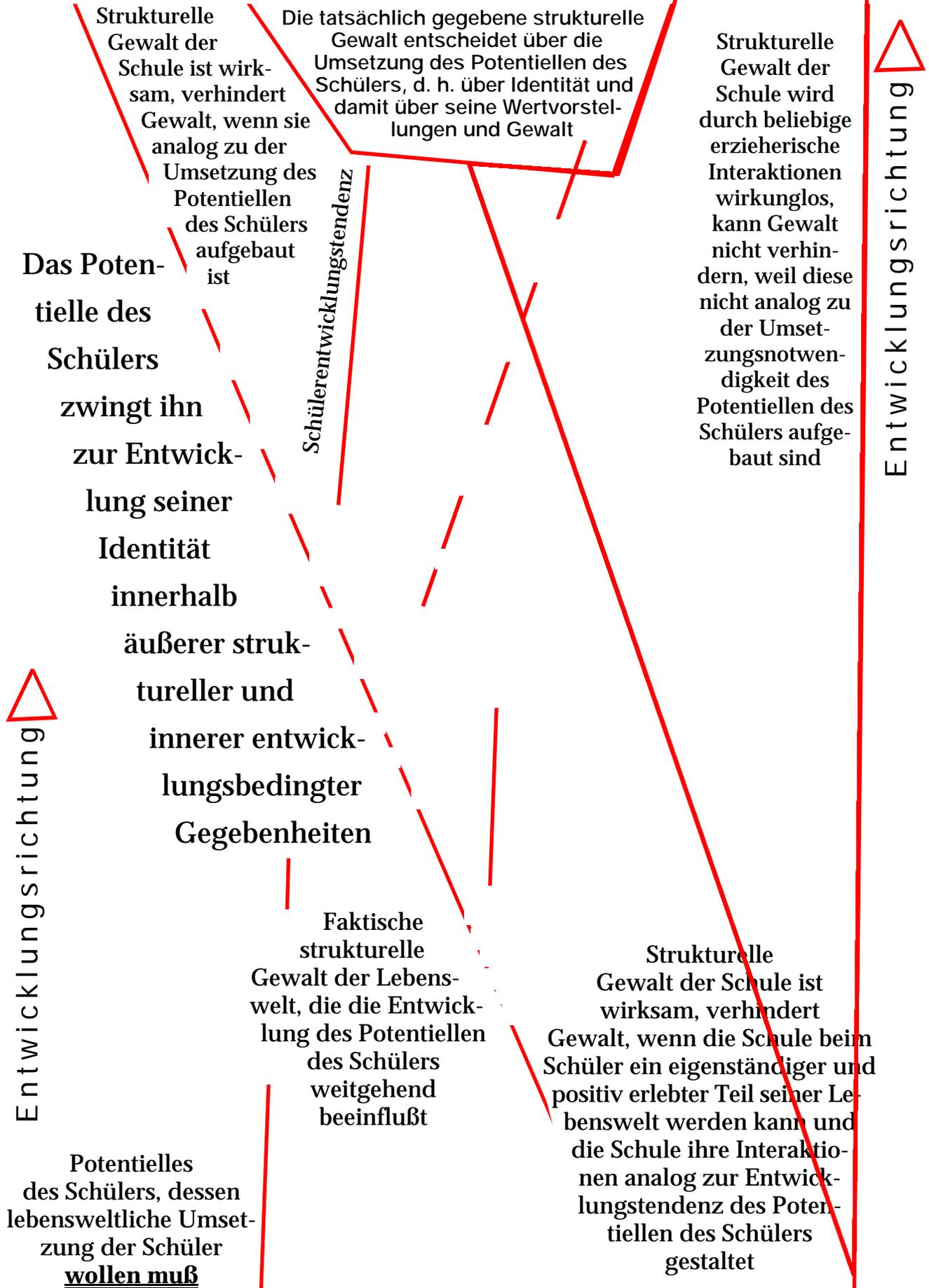
10) Selbstüberlassung erzeugt Gewalt

In der Schule kann nur die Schule den über den Identitätsmarkt konstituierten Gewaltmarkt verantwortlich gestalten. Erfüllt die Schule ihre Rolle nicht, nimmt sie ihre gesetzliche und auch vom Schüler ganz selbstverständlich erwartete Erziehungsaufgabe nicht wahr und überläßt ihn sich selbst, dann müssen zufällige und unstrukturierte Identitätsangebote der Mitschüler diese Lücke füllen. Dies führt zu von Schülergruppen beherrschten Gewaltmärkten und damit zur Gewalt in Schulen.

Nur die Schule hat die Möglichkeit, die Wertvorstellungen mit einer realen Lebensbewältigung und Vorbereitung auf die Zukunft zu verbinden und damit den Schülern angemessene und dementsprechend auch erziehungswirksame Verfahren an-

Identitätsentwicklung des Schülers

Strukturelle Gewalt der Lebenswelt Schule entscheidet über die Gewalt in Schulen



Wirksame strukturelle Gewalt analog zur Identitätsbildung

Gestalten als analoges Verhalten zum Potentiellen, zur Lebenswelt und Identität

Bedürfnisse

Identität

Lebensweltliche, interaktionell ausgestaltete Umsetzung des Potentiellen führt zu Bedürfnissen und schließlich zu Identität

Schule ist Lebenswelt

Schule inszeniert sich als Lebenswelt und wird durch die strukturellen Vorgaben und die zeitliche Dauer der Interaktion mit den entwicklungsbedürftigen Schülern zwangsläufig ein wesentlicher und eigenständiger Teil der Lebenswelt der Schüler.

Identitätsangebote der Lebenswelt Schule werden angenommen, wenn sie analog zum Potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet - paradoxe Interaktionen (z. B. Vernachlässigung) führen zu paradoxen Identitätsbildungen, d. h. zur Gewalt.

muß innerhalb der Lebenswelt umgesetzt werden

Potentielle der Schüler kann nur in der lebensweltlichen Umsetzung

Entwicklungsrichtung

Funktionierender schulischer Gewaltmarkt

Eine jeweils neue, erweiterte Identität, die die Daseinsbewältigung der Schüler (Initiierung von unmittelbar befriedigenden Gemeinschaften, kognitive und körperliche Herausforderungen und Vorbereitung auf die Zukunft, Hilfestellungen bei Problemen) viel umfassender und die damit verbundenen Wertvorstellungen viel stringenter, integrierender und damit für die entwicklungsbedürftigen Schüler zukunftsrelevanter präsentiert, dominiert die schulische Interaktion und damit den Gewaltmarkt.

Die ausgestaltete strukturelle Gewalt der Schule und das in der Lebenswelt Schule insgesamt inszenierte Selbstverständnis

ein anderer Schüler

ein Schüler

Neue individuelle, leistungsfähigere Identität, die durch neue Zugehörigkeiten und neue Wertvorstellungen die Gründe für bisherige Gewalt aufhebt - vgl. dazu auch den "anderen Schüler" rechts

nis wirkt normativ, bedie schulischen Diskurse Wertvorstellungen und ist waltre-

Neue individuelle Identität, die leistungsfähiger ist, mehr und erweiterte Zugehörigkeiten zu Gemeinschaften beinhaltet, mehr unmittelbare zwischenmenschliche Befriedigung erlaubt, ein komplexeres Verständnis der Welt ermöglicht,

Durch strukturelle Gewalt werden die Interaktionsbedingungen verändert; damit verbundene neue Identitätsangebote werden übernommen, wenn sie die Umsetzung des Potentiellen erlauben.

Die in dieser Weise durch strukturelle Gewalt erzwungene Identitätsmodifikation wird verinnerlicht, wenn die neuen Identitätsangebote den alten überlegen sind, d. h. die alten einschließen und, insbesondere bezogen auf die Lern- und Entwicklungssituation an Schulen, mehr Identität über die Erweiterung von Gemeinschaften, umfassendere Wertvorstellungen und mehr Lebensbewältigung (kognitive Herausforderungen, Lernen, emotionale, interaktionelle und körperliche Entwicklung) erreichen.

mehr Entwicklung und Lebensbewältigung verheißt.

Entwicklungsrichtung

Bei einer reichen, gen oder willkür- ausgearbeiteten struk- Gewalt unterbleibt "Identität-Transforma- Die Schüler sind dann Identitätsentwicklungen, alten Identitäten entwickeln, was zur Gewalt- gengewaltmärkten führen

unzu- beliebi- lich- turellen- diese- tion".- gezwungen, ihre- gen aus ihren eige- heraus weiter zu ent- und zu autarken Ge- muß.

ein Schüler

Individuelle Identität, die über interaktionelle Umsetzung des Potentiellen in der Lebenswelt, die Zugehörigkeiten zu Gemeinschaften und den damit verbundenen Wertvorstellungen konstituiert

Unterschiedliche Wertvorstellungen bedingen ggf. affektive oder taktische Gewalt gegeneinander und zwar unmittelbar, interaktionell oder als Reaktion auf die Gewalt des anderen

ein anderer Schüler

Individuelle Identität, die über interaktionelle Umsetzung des Potentiellen in der Lebenswelt, die Zugehörigkeiten zu Gemeinschaften und den damit verbundenen Wertvorstellungen konstituiert ist.

zubieten und ggf. durchzusetzen. Nur die Erwachsenen können kognitive Lehrinhalte und Wertvorstellungen aufeinander abstimmen, prinzipienethisch begründen und auf reale Anforderungen der Gegenwart und Zukunft beziehen. Die Gleichaltrigengruppen allein können sich nur Fiktionen ausdenken, die sich auf ihre Erfahrungen und auf die durch Medien vermittelten Images stützen. Schüler spielen die Wertvorstellungen der Erwachsenen nach, ohne sie psychisch und kognitiv wirklich füllen zu können. Sie können ihre Wertvorstellungen nicht aufeinander abstimmen und schon gar nicht so harmonisieren, daß keine Gewalt zwischen den Gruppen mehr notwendig wäre. (Visualisierung S. 238-240)

11) Mißbrauch der strukturellen Gewalt der Schule

Die erzieherische Verantwortung der Schule wird demzufolge mißbraucht, wenn die tatsächlich immer stattfindende Interaktion zwischen einzelnen Schülern, Schülergruppen und den Identitätsangeboten der Schule von der Schule nicht ernsthaft inszeniert und durchgesetzt wird. Die faktisch immer gegebene Interaktion zwischen Schülern und Schule wird konterkariert, wenn Schüler sich selbst ausgesetzt werden und keine ausreichende Hilfestellung bei ihren Interaktionen erfahren. Sie wird ebenso mißbraucht, wenn die Schule repressiv beliebige Vorstellungen durchsetzen will und damit weder die Bedürfnisse der Schüler noch ihre situativen Schwierigkeiten berücksichtigt. Denn in beiden Fällen (Erziehungsverweigerung und Selbstüberlassung der Schüler, repressive Durchsetzung beliebiger Erziehungsvorstellungen) nimmt die Schule ihren eigenen Anspruch zurück, weil sie ihren gesetzlichen Auftrag und die sich aus der realen Interaktion mit entwicklungsbedürftigen und auf verantwortliche Fürsorge angewiesenen Schülern ergebende Verpflichtung ignoriert. Mit Vernachlässigung oder Repression wird Gewalt in Schulen erzeugt, weil dabei den Schülern keine in sich schlüssigen Wertvorstellungen angeboten werden und entsprechend keine Gewalt ausschließende Gemeinschaft initiiert werden kann. Repression, die beliebige Vorstellungen durchsetzen will, ist selbst Gewalt und zwingt die Schü-

ler zur Gegengewalt oder zu der Schulgewalt ausweichenden Strategien. Auch bei Vernachlässigung kann Entwicklung nicht stattfinden, weil sich die Schüler notgedrungen an den aufgrund ihrer Entwicklungsbedürftigkeit zwangsläufig gewalthaltigen Identitätsangeboten der Gleichaltrigen orientieren müssen. (Visualisierung S. 238-240)

12) Gewalt wird unterbunden durch eine der Struktur des Potentiellen der Schüler synchrone Interaktion, die die Entwicklung von Schülern und ihren Identitätsaufbau erst möglich macht.

Eine Selbstrücknahme der Schule durch bloße Repression oder Vernachlässigung ist ein Mißbrauch, weil dadurch die Identitätsangebote der Schule nicht der Entwicklung des Potentiellen der Schüler dienen, ihre Identitätsangebote und die darin mitgedachten Wertvorstellungen nicht in sich schlüssig sind und deshalb auch keine Vorbereitung auf die Zukunft stattfinden kann. Nur analog zum Potentiellen der Schüler und synchron mit den Bedürfnissen der Schüler kann sich Entwicklung vollziehen und kann eine Identität aufgebaut werden, die die Entwicklung der Schüler ermöglicht und auch genau deshalb, aufgrund ihres inhaltlich paradoxiefreien und strukturell analogen Aufbaus zu dem, was Schüler wollen müssen (Umsetzung ihres Potentiellen in Identität), erzieherisch wirksam ist und Gewalt ausschließt. Deshalb kann nur dann Gewalt verhindert werden und nur dann Erziehung Wirkung haben, wenn der Lehrplan und die darin enthaltenen kognitiven Herausforderungen der Vorbereitung auf die Zukunft und allgemein der Lebensbewältigung der Schüler dienen und zugleich interaktionelle Bedingungen an der Schule vorhanden sind, die menschlich befriedigend sind und dadurch die Entwicklung, den Identitätsaufbau und die Verinnerlichung der dabei vermittelten Werte ermöglichen. (Visualisierung S. 238-240)

13) Wirkungsvolle Erziehung kann unterschiedlich ausgestaltet sein.

Der Wirkzusammenhang der Erziehung, der durch die Verbindung von kognitiven Herausforderungen, Vorbereitung auf die Zukunft, unmittelbaren Hilfen bei aktuellen Problemen (Entwicklung, Lebensbewältigung) und direkter Zwischenmenschlichkeit und Gemeinschaft (emotionale Entwicklung, Wertvorstellungen) stattfindenden Identitätsbildung, kann nur durch strukturelle Gewalt erreicht werden und zwar nur dann, wenn dabei die strukturelle Gewalt analog zur Struktur des Wirkzusammenhangs aufgebaut ist. Inhaltlich beliebige strukturelle Gewalt ist unwirksam und kann allenfalls Ersatzhandlungen erzwingen, neue Schwierigkeiten hervorrufen, aber keine Verinnerlichung von Werten, d. h. keinen Identitätsaufbau, erreichen. Mit der Darstellung des Wirkzusammenhangs der Erziehung bzw. der Entstehung und Verhinderung von Gewalt ist die pädagogische Umsetzungsform der analog zum Identitätsentwicklungsvermögen aufgebauten strukturellen Gewalt nicht festgelegt. Diese muß immer von Erwachsenen entschieden und verantwortet werden, weil der Bedarf bezüglich der Vorbereitung auf die Zukunft und die interaktionellen Bedingungen der verschiedenen Gemeinschaften unterschiedlich sind und Veränderungen unterliegen. Jedoch ist bei jeder pädagogischen Konzeption nicht die vordergründig beabsichtigte Einwirkung auf die Schüler wirkmächtig, sondern immer nur der Grad der dabei vorhandenen Synchronisation der strukturellen Gewalt mit den oben dargestellten Entwicklungsbedingungen, mit dem "Wollen-Müssen" der Schüler.

14) Verhaltensmodi der Schüler

Aus der Untersuchung ergaben sich vier verschiedene Verhaltensmodifikationen.

Verhalten von Schülern kann eine normale Interaktion sein, die sich aus der Entwicklung der Schüler herleitet und dabei auch bisherige Regeln überschreiten kann. Regelüberschreitungen sind im Rahmen normaler Interaktionen unproblematisch und sogar gewollt, weil die gegenseitige Erleichterung der Selbstwer-

dung (Umsetzung des Potentiellen in Leben) der Regelüberschreitung bedarf, weil nur so analog zu der realen Gewaltmarktsituation Optimierungen vorgeschlagen, eingeübt und neu festgesetzt werden können, die eine gewaltökonomisch optimalere Anpassung, d. h. mehr Identität, mehr Leben, ggf. mehr Zivilisation, möglich machen. Regelüberschreitung im oben angeführten Sinne ist innerhalb authentischer Interaktion, die allgemein die gegenseitige Umsetzung des Potentiellen erleichtern will, eine Verhaltensstrategie, die der realen Daseinssituation der gewaltökonomischen Interaktion adäquat ist, und deshalb auch (in offenen Zivilisationen) von allen emphatisch erlebt wird.

Schüler können entwicklungsbedingt im Affekt Integritätsverletzungen begehen und dabei versehentlich Gewalt ausüben. Gewalthandlungen können aber auch mit bestimmten taktischen Absichten verbunden sein und demnach planvoll ausgeübt werden. Schließlich kann die Gewalt der Schüler eine Reaktion auf die Gewalthandlungen der Schule sein, wenn diese ihre strukturelle Gewalt interaktionell mißbraucht (z. B. durch Diskriminierungen von Jungen aufgrund einer männerfeindlichen Ideologie), die körperlichen und psychischen Bedürfnisse der Schüler im Schulalltag nicht berücksichtigt werden oder die Schule ihre strukturelle Gewalt nicht aktiv ausgestaltet und damit die Entstehung von Schülergewalt, gewalthaltige Identitätsangebote durch einzelne Gewalttäter und gewalttätige Schülergruppen, in der Schule hervorruft.

15) Gewaltformen

Die Untersuchung ergab fünf verschiedene Gewaltformen.

Die körperliche Gewalt, die die körperliche Unversehrtheit bedroht und durch die mit der Androhung weiterer Gewalt unmittelbar Macht ausgeübt werden kann und Nötigungen durchgesetzt werden, verhindert die Entwicklung der Schüler und schädigt ihren interaktionellen Beziehungsaufbau dramatisch, weil die betroffenen Schüler durch körperliche Gewalt zur Selbstzurücknahme gezwungen

werden. Durch die körperliche Gewalt werden zudem innerhalb der betroffenen Gemeinschaften gewalthaltige Identitäten angeboten und durchgesetzt, was zu weiterer Gewalt in Schulen und außerhalb der Schule führen muß.

Die Sicherstellung körperlicher Unversehrtheit und eines angstfreien Aufenthalts in der Schule und auf dem Heimweg ist eine Mindestvoraussetzung schulischer Interaktion, die leicht erreichbar ist, weil die körperliche Gewalt klar definiert werden und mit einer entsprechenden Vorbereitung der Schüler und einer der Bedrohung durch die körperliche Gewalt angemessenen Entschlossenheit der Schulleitung und Lehrer diese Sicherstellung auch gewährleistet werden kann. Selbstverständlich dürfen die Schulen durch Gesetze oder ungeeignete Interventionen der Schulbehörden nicht an der Entwicklung einer analog zur Identitätsfindung der Schüler aufgebauten strukturellen Gewalt der Schule zur Durchsetzung des Verzichts auf körperliche Gewalt gehindert werden, wie dies derzeit oft der Fall ist (vgl. z. B. Fußnote 216).

Obwohl die körperliche Gewalt verheerend wirkt und in jedem Fall unterbunden werden muß, ist sie nicht die größte Gefährdung in Schulen. Denn nicht die an sich leicht zu bekämpfende, zerstörerische körperliche Gewalt, sondern die die positive Entwicklung verhindernde relationale Gewalt beeinträchtigt die überwiegende Mehrheit der Schüler nachhaltig.

Weil der Identitätsaufbau entwicklungsbedürftiger Schüler über das Ausmaß der an Schulen stattfindenden Gewalt entscheidet und der für die Identitätsentwicklung und die Übernahme von Wertvorstellungen maßgebliche Aufbau von Gemeinschaften ein schwieriger und empfindlicher Prozeß ist, ist die relationale Gewalt, die die Beziehungen in Gemeinschaften irritiert, schädigt oder zerstört, für die Gewaltentwicklung in Schulen wesentlich. Denn die Beziehungen zu Gemeinschaften verdichten sich nach und nach psychologisch zu Identitäten und bedingen damit die für die Gewalt essentiellen Wertvorstellungen. Relationale Gewalt wirkt sich deshalb nicht nur ungünstig auf das Wohlbefinden der Schüler und ihre emotionale Entwicklung aus, weil sie durch relationale Gewalt weniger unmittelbare zwischenmenschliche Befriedigung erfahren, sondern auch auf die

kognitive Leistungsfähigkeit und die Intelligenz. Denn auch die fachliche Leistung hängt von emotionalen Rahmenbedingungen und von der Existenz von und der Zugehörigkeit zu Gemeinschaften ab, weil auch intellektuelle und interaktionelle Fähigkeiten auf die unmittelbar durch zwischenmenschliche Identitätsangebote bestimmte Entwicklungsmöglichkeit des Potentiellen angewiesen sind. Relationale Gewalt ist nicht nur eine spezifische Gewaltform, sondern begünstigt auch alle anderen Gewaltformen entscheidend, weil die Ausgestaltung der Relationen (Beziehungen) zwischen den Schülern (und zu anderen Menschen) unmittelbar die Umsetzung des Potentiellen und die für die Gewaltvermeidung unabdingbare Entwicklung von Gemeinschaften bestimmt. Relationale Gewalt ist geradezu das Synonym für Gewalt, weil mit jeder Gewaltform eine Beziehungsschädigung beabsichtigt ist.

Lediglich integre und begründete strukturelle Gewalt will keine Beziehungsschädigung, sondern hat die gegenseitig verbesserte Umsetzung des Potentiellen zum Ziel. Dementsprechend ist berechnete strukturelle Gewalt genau deshalb keine Gewalt, bzw. wird letztlich gerade deshalb nicht als Gewalt erlebt und bei Diskursen als das gewaltökonomisch bessere Argument anerkannt, weil mit ihr keine relationale Gewalt verbunden sein soll. Während die körperliche Gewalt mehr das Bisherige schädigt, verhindert die relationale Gewalt gewissermaßen die Zukunft bzw. das Potentielle, das sonst möglich wäre und von den Schülern gewollt werden muß. Die sehr schwierige Unterbindung der relationalen Gewalt ist so wichtig, weil die Beziehungen und die Beziehungsschädigungen zwischen den Schülern ganz entscheidend für die die Gewalt in Schulen maßgeblich beeinflussende Schulkultur sind. Relationale Gewalt wirkt katalytisch auf alle anderen Gewaltformen ein.

Die sachschädigende Gewalt beschädigt Gegenstände und verursacht damit sowohl einen materiellen Schaden als auch eine Integritätsverletzung, denn die Sachbeschädigung kann neben der absichtlichen Schädigung als Demütigungsversuch gegenüber den betroffenen Opfern gedeutet werden. Sie ist - wie alle

Gewaltformen - Resultat des Identitätsaufbaus, der sich über Gruppen, deren Daseinsbewältigungsstrategien und Wertvorstellungen konstituierte.

Eine interaktionelle Einflußnahme, die nicht dem tatsächlichen Rollenspiel bzw. nicht der interaktiven Situation entspricht, ist diskursive Gewalt. Die diskursive Gewalt ist ein paradoxes Sprechen, ein verbaler Betrug. Erzieher, die orientierend eingreifen müssen und Gewalt unterbinden sollen, dabei aber bestimmte Gewaltformen nicht zurückweisen, sondern sogar rechtfertigen, sind selbst gewalttätig. Diskursive Gewalt ausübende Schüler, Pädagogen, Eltern oder Politiker geben die von ihnen immer ausgehende Orientierung in Form einer Desorientierung, einer paradoxen Performanz, weiter, begehen Beihilfe zur Gewalt und verschulden und organisieren dadurch neue Gewalt bei den sich etablierenden Gegengewaltmärkten. So darf beispielsweise nicht zur Toleranz gegenüber Intolerantem aufgefordert werden, ohne die Intoleranz praktisch aufzulösen, wirksam zu unterbinden, oder zumindest ein theoretisches Modell darzustellen, nach dem die intoleranten, zur Gewalt führenden Vorstellungen aufgelöst werden können. Es darf auch nicht lediglich gegen körperliche Gewalt vorgegangen werden, ohne die Provokationen, d. h. die relationale Gewalt, die im Einzelfall die körperliche Gewalt mit verursachen oder steigern, ebenfalls aufzuzeigen und ihre Unterbindung deutlich einzufordern. Paradoxe Aussagen und Anweisungen der Einflußnehmenden können von Schülern nicht umgesetzt werden und haben deshalb keinen erzieherischen Nutzen. Sie erreichen nur Verwirrung und Verärgerung und verursachen dadurch neue Gewalt, weil sich die Opfer der diskursiven Gewalt berechtigterweise wehren müssen und in einer durch diskursive Gewalt für Schüler irrational gewordenen Lebenswelt nur indirekte, ebenfalls irrational erscheinende Gegenwehrmöglichkeiten offen stehen. Schülergewalt kann eine notwendige Reaktion auf die diskursive Gewalt der Schule sein. Jede Art der diskursiven Einflußnahme, die dazu führt, daß bestimmte Gewaltformen nicht thematisiert werden bzw. neue Gewalt begünstigt wird, ist diskursive Gewalt, weil das Potentielle aufgrund vorgefaßter beliebiger und damit will-

kürlicher Annahmen in seiner Entfaltung behindert wird. Auch der für die Entwicklung der Schüler und die Gewaltvermeidung in Schulen essentiell notwendige Aufbau von Gemeinschaften kann in einer durch diskursive Gewalt irrational gewordenen Lebenswelt der Schüler nicht stattfinden, weil nur integrale Gewalt wirksam sein kann und die interaktionelle Entwicklung der entwicklungsbedürftigen Schüler ermöglicht. Ideologien dürfen in der Erziehungswissenschaft und in der Schule nicht gelten; jede Integritätsverletzung, jede Gewalt muß thematisiert und verhindert werden, beispielsweise auch das integritätsverletzende und meist sexistische Dominanzverhalten muslimischer Jungen. Diskursive Gewalt liegt auch bei Peer groups vor, wenn diese gewalttätiges Verhalten und gewalthaltige Wertvorstellungen von ihren Mitgliedern einfordern.

Weil Gewalt durch Wertvorstellungen verursacht wird, die sich aus den Beziehungen zu Gruppen und der daraus folgenden Identitätsentwicklung herausbilden, muß es auch kulturdifferente Gewalt geben. Denn aus dem Potentiellen ergeben sich in der lebensweltlichen Umsetzung Bedürfnisse, die nur interaktiv, d. h. nur durch die Beziehungen zu Gemeinschaften und den dabei vermittelten Wertvorstellungen, entstehen können. Weil Bedürfnisse durch den interaktiven Charakter ihrer Entstehung unterschiedlich sein müssen und sich zudem im Laufe der Zeit weiter entwickeln, können sie per se nicht zu jedem Zeitpunkt untereinander vermittelbar sein. Deshalb muß es (per Definition) unterschiedliche Identitätsentwicklungen geben, die durch die Bezüge zu verschiedenen Gruppen und Wertvorstellungen entstanden sind und die sich dadurch kulturell von anderen Identitätskonzepten derart unterscheiden, daß es in der Interaktion zu kulturdifferenter Gewalt kommt. So wie die diskursive Gewalt ein performativer Widerspruch zwischen Rolle, Verantwortung und Gesprochenem ist, so ist die kulturdifferente Gewalt eine Kommunikationsunterbrechung, die durch die unterschiedliche Identitätsentwicklung bedingt ist.

Kulturdifferente Gewalt liegt vor, wenn sich die über Bezüge zu Gemeinschaften, bestimmten Lebensbewältigungsstrategien und den dazugehörigen Wertvorstel-

lungen konstruierten Identitäten so unterschiedlich entwickelt haben, daß interaktiv die Differenzen zwischen den verschiedenen Identitätsangeboten nur noch mißverständlich oder gar nicht mehr kommuniziert werden können. Kulturdifferente Gewalt liegt beispielsweise bei einzelnen Schülern und Peer groups vor, wenn diese von den schulisch möglichen Interaktionsangeboten nicht mehr erreicht werden können, die Kommunikation trotz redlich aufgebauter struktureller Gewalt und wiederholter Integrationsangebote der Schule unterbrochen bleibt und die Gewalttäter in einer eigenständigen, gewalttätigen Welt verbleiben. Sie liegt auch bei Rechtsextremisten vor, wenn es ihnen gelingt, in menschenverachtenden Vorstellungen zu verharren und wenn sie andere Argumentationen, die auch ihnen mehr Bedürfnisentwicklung und Identität ermöglichen würden und demzufolge gewaltmarktökonomisch überlegen sind, nicht mehr zulassen.

Jede Form der Kommunikationsunterbrechung ist kulturdifferente Gewalt, wenn dabei Integritätsverletzungen billigend in Kauf genommen werden oder, wie es meist bei den betroffenen Einzelpersonen und Gruppen der Fall ist, eine andere Gewaltform (z. B. körperliche Gewalt, relationale Gewalt oder sachschädigende Gewalt) die Voraussetzung für die Konstituierung der kulturdifferenten Identität bzw. Gruppe ist. Auch die problematischen muslimischen Schülern, die ganz anders sozialisiert sind und meist diametral entgegengesetzte Wertvorstellungen haben und durch das Mühen ihrer Schule nicht mehr ausreichend beeinflusst werden können, üben kulturdifferente Gewalt aus.

Die Interaktionsverweigerung kann durch mangelnde Intelligenz begründet sein, wenn die kognitiven Fähigkeiten der Betroffenen ungenügend entwickelt sind, oder durch die Schule selbst verursacht werden, wenn pflichtwidrig die strukturelle Gewalt unzureichend ist und z. B. Vernachlässigung bzw. diskursive Gewalt vorliegt. Wird trotz entwickelter struktureller Gewalt der Schüler oder die Schülergruppe durch die Schule nicht erreicht, dann ist die Kommunikationsunterbrechung kulturdifferent und die damit verbundenen Provokationen, Demütigungen und anderen Gewalthandlungen sind als kulturdifferente Gewalt einzustufen, vor der die übrigen Schüler unter allen Umständen geschützt werden müssen. Kul-

turdifferente Gewalt bedeutet, daß sich an der Schule ein stabiler Gegengewaltmarkt etablieren konnte, der unbedingt aufgelöst werden muß, weil an Schulen der Gewaltmarkt durch die entwickelte und integre strukturelle Gewalt der Schule dominiert werden muß. Die Existenz kulturdifferenter Gewalt bedeutet nicht nur unerträgliche Gewalt für die Schüler der betroffenen Schule, sondern kulturdifferente Gewalt konterkariert die strukturelle Gewalt der Schule insgesamt. Damit verhindert kulturdifferente Gewalt die Arbeitsvoraussetzung für die Schule und die Entwicklungsvoraussetzung für die Schüler (vgl. obige Thesen 5-13). Anders formuliert ist kulturdifferente Gewalt der Abbruch des Marktgeschehens innerhalb des Gewaltmarktes (vgl. Thesen 8-11), der auch an Schulen immer stattfinden muß, weil die Integrationsangebote der entwickelten strukturellen Gewalt der Schule sonst nicht mehr als gewaltökonomisch überlegen, als besseres Argument, zur Kenntnis genommen werden, der Zugang zum Schüler verlorengeht. Wie in der Ökonomie bleibt bei auch bei der Gewalt und stabilen, nicht kompatiblen Gegenmärkten nur die strukturelle Trennung.

Wichtig für das Verständnis der Schülergewalt ist, daß bei allen Gewaltformen allenfalls der Mangel an Intelligenz Gewalt begünstigen kann, weil dadurch die kognitiven Fähigkeiten unzureichend sind und das Gewaltmarktgeschehen und die jeweiligen Identitäten nicht deutlich genug verstanden werden, entwicklungsbedingt oder durch Unwissenheit kann auch affektive Gewalt vorkommen; ansonsten wird Gewalt immer durch eigene positive Gründe, durch Wertvorstellungen, ermöglicht oder sogar erzwungen. Die strukturelle Gewalt der Schule produziert die Diskurse und damit auch die Wertvorstellungen der Schüler, und demzufolge wird Gewalt bzw. eine positive Entwicklung durch die Art der schulischen Selbstorganisation (Repression, Vernachlässigung, paradoxe oder authentische Interaktion) verursacht.

16) Reaktionen auf das Verhalten und die Gewalt der Schüler

Mit den oben dargestellten vier Verhaltensmodi und den fünf Gewaltformen kann jedes Schülerverhalten eingeordnet werden. Gewalt wird vermieden, indem die Schule die Wirkzusammenhänge der Gewaltmärkte berücksichtigt und geeignete Interaktionen initiiert und ausgestaltet. Deshalb muß im Umgang mit den Verhaltensmodi der Schüler und der Gewalt die Selbstorganisation der Schule, ihre strukturelle Gewalt, so beschaffen sein bzw. verändert werden, daß eine analog zu den Bedürfnissen der Schüler stattfindende Orientierung, d. h. eine authentische Kommunikation, möglich wird. Daraus ergeben sich folgende Reaktionsweisen auf die Gewalt von Schülern:

Eine normale Interaktion will allgemein die Umsetzung des Potentiellen ermöglichen; auch Regelüberschreitungen dienen dabei der verbesserten Identitätsbildung, und ursprünglich aus Regelüberschreitungen stammende neue Regeln werden dementsprechend innerhalb normaler Interaktionen nur dann verfestigt und übernommen, wenn sie sich tatsächlich als gewaltökonomisch effizienter erweisen, d. h. allgemein zu mehr Entwicklung und mehr Identität führen. Integritätsverletzungen durch Affekte sind unbeabsichtigte Gewalt. Durch die Darstellung und die Erläuterung der beim Affekt stattgefundenen Gewalt muß sie für die weitere Entwicklung des Gewalttäters und der übrigen Schüler nutzbar gemacht werden. Denn gewalthaltige Affekte können verlernt werden, auch das Opfer ist zu rechtfertigen, und der Vorfall muß insgesamt eine rationale Zuordnung erfahren, damit auch die übrigen Schüler aus der Gesamtsituation lernen können.

Der Mißbrauch der strukturellen Gewalt der Schule (z. B. Selbstüberlassung, diskursive Gewalt) muß unterbunden werden, was durch eine entsprechende Ausbildung der Lehrer und ein fortlaufendes, unterstützendes Coaching der Schulleitenden und ggf. auch der Lehrer gewährleistet werden muß. Die für den Schulerfolg essentielle Beurteilung und Moderation von ggf. gewalthaltigen Handlungen muß immer wieder neu eingeübt werden, was nur durch externe Hilfestellung sichergestellt werden kann. Denn erst dann, wenn die Schule eine integre entwickelte strukturelle Gewalt vorweisen kann (vgl. Thesen 9-12), wird

die taktische Gewalt der Schüler erkennbar, die dann keine Reaktion auf die Gewalt der Schule mehr sein kann und nach den gewaltökonomischen Regeln bekämpft werden muß. Die Gegengewaltmärkte der Schüler müssen in jedem Fall unterbunden werden, und die strukturelle Gewalt der Schule ist in einer die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigenden Weise so auszugestalten, daß Lebensbewältigung (Unterbindung von Gewalt in der Schule, Entwicklung durch kognitive und sportliche Herausforderungen, Initiierung von Gemeinschaften, Hilfe bei konkreten Problemen jeder Art) mit Wertvorstellungen verbunden bleibt und den Schülern dadurch gewaltökonomisch leistungsfähige Identitäten angeboten werden.

Auch die fünf Gewaltformen haben eine unterschiedliche Relevanz. Manifeste kulturdifferente Gewalt kann innerhalb der Schule nicht aufgelöst werden, weshalb ein Schulwechsel der betroffenen Schüler und ggf. besondere Schulen notwendig werden. Die körperliche Gewalt kann bei einer entwickelten strukturellen Gewalt und einer entsprechenden Entschlossenheit der Lehrerschaft unterbunden werden - die derzeit dafür unzureichenden rechtlichen Rahmenbedingungen müssen angepaßt werden. Die relationale Gewalt bleibt das Hauptarbeitsfeld und das eigentliche Problem, weil sie unmittelbar den interaktiven Prozeß der Umsetzung des Potentiellen tangiert und damit ganz direkt mit der Ermöglichung von Entwicklung oder der Entstehung von Gewalt zusammenhängt. Die Leistungsstärke der Schule, ihre Integrations- und Identitätsbildungserfolge beruhen direkt auf der Fähigkeit, relationale Gewalt zu minimieren und die interaktiven Prozesse positiv, d. h. die Umsetzung des Potentiellen in Bedürfnisse und Identität gegenseitig erleichternd, auszugestalten. Die sachschädigende Gewalt kann vernachlässigt werden, weil sie kaum auftreten wird, wenn man die anderen vier Gewaltformen unterbinden kann.

17) Wettbewerb der Schulen

Gewalt kann nur erfolgreich bekämpft werden, wenn die strukturelle Gewalt der

Schulen analog zu den Identitätsbildungsbedingungen ausgeformt wird, weil nur so der zwangsläufig an Schulen immer gegebene Gewaltmarkt durch die Schule dominiert werden kann. Unsystematisierte Interaktionen gegen Gewalt, z. B. heute übliche Präventionsmaßnahmen, die theoretisch nicht begründet sind, können nur in dem Maße Einfluß nehmen wie sie faktisch den Wirkzusammenhängen der Gewaltentstehung entsprechen. Beliebige Interaktionen einzelner Lehrer und Schulen mit den Schülern, die nicht den systemischen Bedingungen genügen, bleiben völlig wirkungslos. Gewalt, die durch politische, Gegengewaltmärkte an Schulen erzeugende Rahmenbedingungen entsteht, kann überhaupt nicht aufgelöst werden, weil Aktionen, die nicht analog zu den systemisch gegebenen Strukturen erfolgen, in jedem Fall neue Gewalt generieren und allenfalls eine Veränderung der Gewaltform bewirken können. Dementsprechend können Schulen nicht für Mißerfolge verantwortlich gemacht werden, die durch ungeeignete politische Vorgaben verursacht sind. Deshalb sind eine noch verbesserte Systematisierung der Wirkzusammenhänge, eine entsprechende Ausbildung der Lehrer und insbesondere auch ein geeignetes beratendes Coaching der Schulleiter und ggf. auch der Lehrer erforderlich. Der systemische Charakter der Gewalt in Schulen verlangt ein systemanaloges Handeln, eine effiziente Systemmoderation.²²²

Die Ausgestaltung der für die Gewaltvermeidung unabdingbaren integren strukturellen Gewalt ist mit der Bildung einer Schulgemeinschaft verbunden, die je-

²²² Eine Systematisierung der Wirkzusammenhänge bei der Entstehung von Gewalt und eine daraus abgeleitete Systemmoderation, die analog zu diesen Wirkzusammenhängen aufgebaut sein muß und genau deshalb effizient sein kann, ist auch aus Kostengründen notwendig. Denn die Schule wird durch Gewalt in ihrer gesamten Leistungsfähigkeit beeinträchtigt, weil durch Gewalt die Grundvoraussetzungen für Lernen und Entwicklung verhindert werden. Gewalt ist demzufolge sehr teuer, und die Folgen von Gewalt, insbesondere die Unterbindung einer schülergerechten Lebenswelt und der sonst möglichen individuellen Entwicklung, schädigen nicht nur den einzelnen Schüler, sondern die ganze Gesellschaft nachhaltig. Die Implementierung einer systemanalogen Moderation ist deshalb für eine verantwortliche und auch kosteneffiziente Bildungspolitik unabdingbar, weil nur sie die problematische Gewalt in Schulen auflösen kann. Beliebige, willkürliche unsystematische Interventionen gegen Schülergewalt sind aufwendig und letztlich erfolglos, weil sie allenfalls Einfluß auf die Gewaltform haben können, aber nicht die für die Auflösung der Gewalt erforderlichen Verinnerlichungen und Identitätsbildungen erreichen.

weils eigene, in sich stimmige Regeln und damit auch eine bedingte Selbstbestimmung der jeweiligen Schule voraussetzt. So wie die pädagogische Umsetzung durch den gewaltökonomischen Zusammenhang der Identitätsbildung nicht festgelegt ist, so müssen auch die Schulen in ihrer Ausgestaltung der für sie geltenden, in sich schlüssigen Regeln in einem bestimmten Rahmen frei sein. Der dadurch initiierte Wettbewerb der Schulen untereinander um die jeweils beste Integration der Schüler sollte ebenfalls beratend begleitet werden, um Fehlentwicklungen, Rückfälle in repressive Verhältnisse oder solche, die die Schüler sich selbst überlassen, vermeiden zu helfen.

18) Systemmoderation

An Schulen muß die strukturelle Gewalt der Schule mittels einer in sich schlüssigen Verbindung von Lebensbewältigung und Wertvorstellungen den schulischen Gewaltmarkt beherrschen. Diese Dominanz ist notwendig, weil nur die Schule eine immer neue Initiierung von immer umfassenderen Gemeinschaften mit der Vermittlung der jeweils adäquaten Wertvorstellungen verknüpfen kann und dadurch eine beständige Erweiterung des sozialen Nahbereiches mit einem immer ausgedehnteren Beziehungsaufbau inszeniert und begleitet. Denn nur durch die lebensweltliche Verbindung von Beziehungsaufbau mit der Vermittlung dafür geeigneter normativer Konzeptionen können die sonst durch unzureichende strukturelle Gewalt zwangsläufig vorhandenen Gewaltmärkte zwischen den Schülern (vgl. obigen These 10) aufgelöst werden und können die Schüler auf eine größere Gemeinschaft verpflichtet werden. Dies ist gewaltrelevant. Denn nur die Verpflichtung und die Bezugnahme auf die umfassendere Schulgemeinschaft lösen bestehende gewalthaltige Identitätskonzeptionen der Schüler auf und schaffen die Voraussetzung für Gewaltfreiheit an Schulen. Durch die Verbindung von Lebensbewältigung (Entwicklung der Schüler, kognitive Herausforderungen, emotional befriedigende Interaktion, Vorbereitung auf die Zukunft) und der kogni-

tiven Vermittlung der dafür relevanten normativen Vorstellungen wird eine in sich schlüssige schulische Lebenswelt inszeniert, die vom Schüler akzeptiert und verinnerlicht werden kann, weil sie ihm bei seiner Entwicklung hilft, d. h. analog zu seinem Wollen-Müssen konzipiert ist.

Die Schüler selbst können - ohne die Hilfe der Erwachsenen bzw. ohne die Dominanz der strukturellen Gewalt - die dafür notwendigen gewaltökonomischen Optimierungen nicht erreichen, weil sie die für eine adäquate Identitätskonzeption notwendige Verbindung zwischen Lebensbewältigung und Wertvorstellungen nicht schaffen und deshalb bei ihren Identitätsfindungen zwangsläufig gewalttätig werden müssen. Denn Gewaltvermeidung erfordert die beständige Integration zunächst unterschiedlicher Identitäten in ein immer wieder neues, zunehmend umfassenderes Wirklichkeitsverständnis. Für diese Identitätsintegration fehlen den Schülern die äußeren Voraussetzungen und die Fähigkeit, zwischen adäquaten, d. h. wirklichkeitsrelevanten Identitätskonzeptionen, und Bedeutsamkeit bloß imitierenden Angeboten zu unterscheiden. Bei einer entwickelten und leistungsstarken strukturellen Gewalt der Schule ist diese kognitive Schwäche der Schüler unproblematisch, weil die Schüler durch die Inszenierungen der Schule beeindruckt werden und sich die vermittelten normativen Identitätsangebote der Schule im Nachhinein auch für die Schüler als leistungsfähig und damit als richtig erweisen. Ohne eine entwickelte strukturelle Gewalt der Schule bleiben die Schüler ihrer eigenen Entwicklungsbedürftigkeit ausgesetzt. Gegengewaltmärkte der Schüler, die eine von allen gewollte gedeihliche Entwicklung verhindern, werden demzufolge durch Vernachlässigung verursacht in Form von Selbstüberlassung oder durch einen repressiven Erziehungsstil, der ebenfalls die Bedürfnisse der Schüler und die daraus folgenden Interaktionsvoraussetzungen mißachtet. Nur Identitätsangebote, die rational sind, d. h. die eine widerspruchsfreie Interaktion in der Gemeinschaft anbieten, verbinden in sich schlüssig Lebensbewältigung mit Wertvorstellungen und können dementsprechend von den entwicklungsbedürftigen und auf authentische Angebote angewiesenen Schülern angenommen und sogar verinnerlicht werden.

Erziehung ist nur analog zu den Identitätsbildungsmechanismen möglich, und nur analog dazu kann Gewalt vermieden werden. So regelmäßig wie Gewalt entsteht, so systematisch kann sie auch gemindert und verhindert werden. Aber die Schüler werden nur dann wie erwartet reagieren, wenn die Interaktion mit ihnen analog zu den gewaltsystemischen Bedingungen durchgeführt wird, wenn die Interaktion als Systemmoderation verstanden wird. Erziehung kann nicht gelingen, wenn diese Identitätsbildungsmechanismen nicht beachtet werden, weil dann sowohl der unmittelbare Erfolg als auch die für die langfristige Vermeidung von Gewalt unabdingbaren Verinnerlichungen unterbleiben. Beliebige Interventionen können Gewalt nicht unterbinden, sondern allenfalls die zwischen den Schülern üblichen Gewaltformen verändern. Auch paradoxe Anweisungen, z. B. diskursive Gewalt, haben keinen Erfolg, selbst dann nicht, wenn die Identitätsbildungsmechanismen zum Schein beachtet werden, d. h. ein Erziehungsmissbrauch stattfindet. Denn letztlich hängt das Gelingen der jeweiligen pädagogischen Intention davon ab, ob der Inhalt der Erziehung tatsächlich eine angemessene Vorbereitung auf die Zukunft ist. Wenn die Vorbereitung auf die Zukunft nur scheinbar erfolgte und doch Ideologien vermittelt wurden, dann muß diese Diskrepanz, die Täuschung der Schüler, langfristig zwangsläufig neue Gewalt verursachen. Deshalb können die gewaltökonomischen Zusammenhänge zwar für jede pädagogische Konzeption und politische Richtung genutzt werden, für eine unmittelbare Gewaltunterbindung in der Schule werden auch leicht paradoxe Konzeptionen ausreichen, aber für das Gelingen der Erziehung, d. h. heute auch für die Verhinderung einer gewalttätigen Entwicklung in der Gesellschaft, ist die Angemessenheit der vermittelten Wertvorstellungen und Identitäten für die jeweils erwartete Zukunft ausschlaggebend. Neben der Technik der Erziehung - der analog zu den Identitätsentwicklungsmechanismen der Schüler erfolgenden Interaktion - , die grundsätzlich für sehr unterschiedliche pädagogische und politische Vorstellungen eingesetzt werden kann, sind deshalb inhaltliche Mindestanforderungen an eine heute angemessene Erziehung darstellbar. Das Potentielle der Schüler sollte sich durch die Bildung neuer Gemeinschaften und

eine sehr gute Vorbereitung auf die Zukunft in freien und gewaltfreien Identitätsmärkten entwickeln und erfüllen können.

Gewaltmärkte sind Systeme mit regelgemäßen Wirkungen und Reaktionen. Deshalb braucht die Schule, obwohl sie bei der Existenz von Gewalt in der Schule immer schuldig sein muß, weil sie durch ihre Interaktionsmöglichkeiten die Gemeinschaftsbezüge und damit die Wertvorstellungen und Identitätsangebote gestaltet und allenfalls bei kulturdifferenter Gewalt von Anfang an unüberbrückbare Interaktionsschwierigkeiten vorstellbar sind, zur ggf. notwendigen Wiederherstellung ihrer Dominanz auf dem schulischen Gewaltmarkt auch restriktive Machtmittel. Die Schule muß die organisatorischen und rechtlichen Möglichkeit haben, ihre Regeln durchzusetzen und dabei das Wohl der Schüler zu gewährleisten.

19) Theorien aus den Wirkzusammenhängen der Lebenswelt ermitteln

Aus der Untersuchung der wissenschaftlichen Diskussion und empirischen Erhebungen zur Gewalt in Schulen ergab sich eine Theorie der Gewalt in Schulen. Dies war möglich, weil die für eine Theorie der Gewalt in Schulen relevanten Zusammenhänge in der Lebenswelt vorhanden sind und die in der Lebenswelt wirksamen Gewaltentstehungsregeln in den wissenschaftlichen Arbeiten zur Gewalt in Schulen implizit enthalten sein müssen (vgl. oben Thesen 2-4). Deshalb mußten, um die Wirkzusammenhänge aufzuzeigen, lediglich die übereinstimmenden Implikationen der verschiedenen Erhebungen und Kommentare ermittelt werden, um sie anschließend zu präzisieren, ihre allgemeine Gültigkeit wiederholt zu prüfen und in einer Theorie zu systematisieren.

Mit bloßer Vorstellung können die Wirkzusammenhänge, die für Theorien und die fehlende Orientierung notwendig sind (vgl. Thesen 1-3), nicht bestimmt werden. Das, worum es dem Menschen geht, muß in seinem Leben, in seinen Handlungen, seinen Bedürfnissen und auch in seinem Gewaltverhalten deutlich werden. Folglich müssen Wirkzusammenhänge für die heute fehlenden Theorien

bzw. mangelnde Orientierung (vgl. ebenda) in der Lebenswelt implizit enthalten sein. Demzufolge bedarf es geeigneter Methoden, um die zwangsläufig vorhandenen theorierelevanten Implikationen der lebensweltlichen Geschehnisse erkennbar zu machen. So wenig wie im Mittelalter das Studium der Bibel die Naturwissenschaften weiterbringen konnte, so beliebig und entsprechend normativ irrelevant sind anscheinend rein theoretische Vorstellungen, die die lebensweltliche Wirklichkeit nicht einbeziehen. Die derzeit übliche Annahme, daß weder Menschenrechte noch die Gewalt in Schulen theoretisch begründbar seien (vgl. These 1), bezieht sich auf Vorstellungen, die lebensweltliche Wirkzusammenhänge nicht erschließen und nicht berücksichtigen.²²³

In der vorliegenden Doktorarbeit wird am Thema der Gewalt in Schulen ein neues Verfahren entwickelt und exemplarisch angewandt, das die lebensweltliche Wirklichkeit für die Theoriebildung nutzbar machen kann. Wie in der Naturwissenschaft muß auch bei philosophischen Fragen von den realen Wirkungen ausgehend auf Wirkzusammenhänge geschlossen werden. Diese Methode kann auch auf andere Bereiche und andere Fragestellungen übertragen werden.

²²³ Beispielsweise sind freundliche und feindselige Bedürfnisse der Schüler als Bedürfnisse rein theoretisch gleichberechtigt. Auch im freien Diskurs mit Schülern wird man vom Gewalttäter nur weitere Gründe hören, die das feindliche Bedürfnis rechtfertigen. Sofern sich Gegengewaltmärkte der Schüler an Schulen durchsetzen konnten, werden sogar viele zunächst friedliche Schüler die Dominanz einiger Schülergruppen akzeptieren. In diesem Fall würde sogar der offene Diskurs nichts Normatives ergeben, sondern die Gewalt weiter perpetuieren; selbst eine unendliche oder ideale Diskursgemeinschaft aller entwicklungsbedürftigen Schüler könnte die Gewalt in Schulen nicht auflösen, auch nicht rein fiktiv, weil sie lediglich systemimmanent innerhalb der gesetzten Gewaltmärkte argumentieren können. Prüft man dagegen die lebensweltlichen Umstände, z. B die Zusammenhänge für individuelles Leid, für Entwicklung, für Gemeinschaft und die persönliche Zufriedenheit der Schüler, - dann lassen sich umfassendere Wirkzusammenhänge darstellen, aus denen sich ein intentionales eigentliches Wollen und ein normatives Sollen des Menschen ergeben, die beide als pädagogische Orientierung gelten und durch die Berücksichtigung der ermittelten Wirkzusammenhänge, durch Systemmoderation, im Interesse der Schüler auch durchgesetzt werden können.