

Gewalt in der Schule

Vortrag auf der Tagung „Bindung, Trauma und soziale Gewalt“, 3.-5.12.2004 in Frankfurt am Main

Rolf Haubl

Spätestens seit dem Amok-Lauf von Erfurt im Jahre 2002, während dem der 19jährige Schüler Robert ein Massaker veranstaltet hat, das 17 seiner Mitschüler und Lehrer das Leben kostete, ist in der deutschen Öffentlichkeit der Eindruck entstanden, die Gewalt in Schulen habe in den letzten Jahren dramatisch zugenommen. Man befürchtet US-amerikanische Verhältnisse, wo jährlich 3000 Kinder und Jugendliche erschossen werden, davon etwa 50 in der Schule, weshalb es an den Toren vieler Schulen inzwischen Metalldetektoren gibt, die Waffen aufspüren, und eine Schulpolizei über das Gelände streift.

Aber nur ein Befund über das Ausmaß von Gewalt in deutschen Schulen ist bislang wirklich sicher: daß Gewalthandlungen nicht so zugenommen haben, wie es Medienberichte suggerieren. Denn aufgrund zahlreicher Methodenprobleme bereitet es erhebliche Schwierigkeiten, eine valide Diagnose zu stellen. Nicht nur, daß die meisten Untersuchungen keine Beobachtungsstudien sind, sondern auf Befragungen beruhen, in denen Schüler und Lehrer über bei anderen wahrgenommene und/oder selbst ausgeübte Gewalthandlungen Auskunft geben, es handelt sich auch in erster Linie um Querschnittsstudien, die keine Aussagen über zeitliche Verläufe erlauben. Zwar gibt es auch einige, allerdings regional begrenzte Längsschnittstudien, mit denen solche Aussagen möglich sind, deren Ergebnisse lassen aber keine eindeutigen Schlüsse zu.

Berücksichtigt man den internationalen Forschungsstand, so wird dort mit maximal 15% gewaltbereiter Schüler gerechnet, die geringfügigere, aber auch strafrechtlich relevante Delikte wie schwere Körperverletzungen oder Erpressungen begehen. Nimmt man ausschließlich Straftatbestände in den Blick, sind sie an deutschen Schulen nach wie vor eher die Ausnahme. Insofern besteht kein Grund zur Panik. Allerdings ist die Frage, ob die Gewalt in Schulen zugenommen habe oder nicht, letztlich auch unerheblich, um die Relevanz des Themas und den daraus resultierenden Handlungsbedarf zu beurteilen. Das aktuelle Ausmaß der Gewalthandlungen weicht – und sei es nur in der Wahrnehmung der schulischen Akteure – so sehr von dem als notwendig erachteten Zivilisationsstandard ab, daß es dringend notwendig ist, zu untersuchen, welche die Bedingungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Gewalt in der Schule sind und wie sich ein friedliches Miteinander-Leben und Miteinander-Lernen in dieser Institution gewährleisten läßt.

Die Gewalt in der Schule ist nur schwer von dem weiter gefaßten Bereich der Jugendgewalt zu trennen. Da die Schule einen großen Teil des Alltags von Jugendlichen ausmacht, wird sie zwangsläufig zu einem Ort der Jugendgewalt. Über das Verhältnis von Gewalthandlungen in der Schule zu Gewalthandlungen, die an anderen Orten außerhalb der Familie begangen werden, ist kaum etwas bekannt. Allerdings dürfte es wohl keine Jugendlichen geben, die ausschließlich in der Schule gewalttätig sind, ebensowenig wie es gewalttätige Jugendliche geben dürfte, die nicht auch in der Schule zu Gewalthandlungen neigen. Allerdings ist die Schule ein sozial kontrollierter Handlungsraum mit einer vergleichsweise hohen Wahrscheinlichkeit, identifiziert und zur Verantwortung gezogen zu werden, weshalb

schulische Gewalthandlungen weniger häufig vorkommen dürften als außerschulische. In der Tat: Wenn überhaupt, so hat Gewalt in der Schule nur leicht zugenommen. Für Jugendgewalt außerhalb der Schule ist dagegen eine deutliche Zunahme festzustellen. Und das europaweit.

Viele Untersuchungen über Gewalt in der Schule schränken den Gewaltbegriff auf Handlungen ein, mit denen Schüler ihre Mitschüler, Lehrer oder anderes Schulpersonal in der Absicht körperlich angreifen, ihnen Schaden zuzufügen. Diese Einschränkung auf physische Gewalt, die auch Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) umfaßt, ist zu eng. Zwar darf der Gewaltbegriff nicht derart ausgeweitet und damit dramatisiert werden, daß letztlich alles Handeln als gewaltförmig erscheint, aber gleichzeitig besteht kein Zweifel daran, wie verletzend Worte sein können.

Folglich bedarf der Gewaltbegriff einer Ausweitung, die zumindest verbale Gewalt, wenn nicht auch andere Formen psychischer Gewalt wie z.B. verletzende Gesten einbezieht. Mit einer solchen Ausweitung werden allerdings auch die Beurteilungskriterien dafür, ob eine Handlung eine Gewalthandlung ist, diffuser und infolgedessen strittiger. Nach einem Faustschlag, durch dessen Einwirkung Blut fließt, läßt sich nur schwer behaupten, der Geschlagene sei zu empfindlich. Bei Worten oder Gesten ist das aber anders. Da wird oft darüber gestritten, wem denn nun die Definitionsmacht zukomme: demjenigen, der behauptet, er habe nicht die Absicht gehabt, mit seinen Worten oder Gesten zu verletzen, oder demjenigen, der sich dennoch verletzt fühlt. Je mehr man von der Intention als Beurteilungskriterium abrückt, desto mehr rückt die Frage legitimer Empfindlichkeiten in den Vordergrund und mit ihr das Problem einer möglichen kulturellen Relativität psychischer, vielleicht sogar physischer Gewaltakzeptanz.

Immerhin zeigt die Geschichte der Zivilisation, daß sich die Empfindlichkeiten historisch in Richtung einer größeren Sensibilität verändert haben: die Wahrnehmungsschwelle für die Gewaltförmigkeit von Handlungen ist gesunken, weshalb die Wahrscheinlichkeit steigt, daß mehr Handlungen in Verdacht stehen, gewalttätig zu sein, und deshalb rechtfertigungspflichtig werden. Man sollte sich das klar machen, weil das Ausmaß der Gewalt, die für die Schule oder das Jugendalter festgestellt wird, von der Gewaltdefinition abhängt.

Es gibt Hinweise dafür, daß der Umgangston der Schüler untereinander, aber auch gegenüber Lehrern rauher geworden ist. Beleidigungen, Diskriminierungen, Beschimpfungen und Obszönitäten scheinen an der Tagesordnung zu sein. Dabei gibt es unterschiedliche Empfindlichkeiten: Während Lehrer es als Gewalt betrachten, wenn jemand mit Worten oder Gesten angegriffen wird, halten die meisten der befragten Schüler solche Umgangsformen nicht für gewalttätig. Die Entzivilisierung der Kommunikation, beunruhigt, weil sie befürchten läßt, daß sie physische Gewalthandlungen zur Folge hat. Das ist nicht unplausibel, darf aber auch nicht überbetont werden, da verletzende Worten nicht zwangsläufig in Faustschlägen gipfeln. So nennen auch Freunde einander „Penner“ oder „Spasti“. Denn „coole“ Sprüche gehören zu den probaten Mitteln im Kampf um Anerkennung. Dabei sind die verbalen Verletzungsversuche nicht selten ritualisiert und stecken ein Experimentierfeld ganz eigener Art ab, auf dem – durchaus schmerzhaft – gelernt wird, eigene, vor allem von Gruppennormen abweichende Identitätsentwürfe gegen Angriffe zu behaupten. Eine zu große Empfindlichkeit von Lehrern verleitet in solchen Situationen zu einem verfrühten rigorosen Eingreifen in die Anerkennungskämpfe der Schüler. Zudem gilt, daß verletzende Worte durchaus auch Faustschläge ersparen können. Denn die Fähigkeit, Ärger und Wut sprachlich zu symbolisieren – und sei es

zunächst über Schimpfworte – verbessert die psychische Integration dieser Affekte. So erweist sich eine beeinträchtigte Sprachentwicklung bereits im Alter von drei Jahren als ein guter Prädiktor für die spätere Bereitschaft, physische Gewalt anzuwenden. Verbalisierungsfähigkeit hemmt zwar nicht die physische Gewalt, die wohlüberlegt ausgeübt wird – und es wäre blauäugig zu glauben, daß es solche strategisch-taktische Gewalt in der Schule nicht geben würde –, aber sie verbessert die Selbstbeherrschung und beugt auf diese Weise impulsiven physischen Gewalthandlungen vor.

Eine besondere Form von Gewalt in der Schule, in der psychische und physische Gewalthandlungen ineinandergreifen, ist „Bullying“ – schülerspezifisches „Mobbing“. Es zeichnet sich durch die Etablierung einer längerfristigen Täter-Opfer-Beziehung aus. Daten aus Norwegen zufolge, wo über diese Gewaltform besonders intensiv geforscht worden ist, sind 9% der Schüler Opfer, 7% Täter und 2% sowohl Opfer (in der einen) als auch Täter (in einer anderen Beziehung). Opfer werden vor allem Schüler, die auf Verletzungsversuche, die zumeist verbal beginnen, betroffen, ängstlich und hilflos reagieren, also – wenn man so will – unfreiwillig „mitspielen“, indem sie es ihrerseits versäumen, auch nur den Versuch zu machen, den Angreifer in die Schranken zu weisen. Opfer-Schüler haben ein deutlich geringeres Selbstwertgefühl als Täter-Schüler. Freilich ist deren hohes Selbstwertgefühl nicht genuin, denn sie erhöhen es, indem sie Mitschüler erniedrigen. Eine Konzentration der Aufmerksamkeit von Lehrern (aber auch von Forschern) auf die Täter-Opfer-Dyade übersieht leicht, daß „Bullying“ gewalttätiges Handeln einer Gruppe ist. Täter und Opfer agieren als deren Protagonisten. Die übrigen Schüler übernehmen andere Rollen, die eskalierend, aber auch de-eskalierend sein können. Diese Rollenverteilung bleibt unter Umständen über Jahre hinweg stabil, indem sie sich – wird nicht eingegriffen – mit jedem neuen Vorfall reproduziert.

Auch wenn es nicht völlig geklärt sein mag, ob oder wie sehr die Gewalt in deutschen Schulen tatsächlich zugenommen hat, Gewalthandlungen sind unter den Schülern ungleich verteilt:

(a) *Alter*. Was das Alter betrifft, so stellen die Untersuchungen einen Häufigkeitsgipfel in der 8. und 9. Klasse fest, also bei den 13- bis 15jährigen. Das weist auf die Adoleszenz als eine besonders kritische Entwicklungsphase hin.

(b) *Geschlecht*. Ein Großteil der Untersuchungen findet sowohl für schulische als auch für außerschulische Jugendgewalt einen deutlichen Geschlechtsunterschied: Vor allem an physischen Gewalthandlungen sind männliche Jugendliche drei- bis viermal so häufig beteiligt wie weibliche Jugendliche – und zwar sowohl als Täter als auch als Opfer. Das heißt freilich nicht zwangsläufig, Mädchen seien friedfertiger als Buben. Vielleicht bedienen sie sich lediglich anderer Gewaltformen. Es läßt sich aber auch nicht von der Hand weisen, daß Gewalthandlungen bei Mädchen nicht nur von Lehrern, sondern auch von Forschern eher übersehen werden, da sie dem konventionellen Geschlechtsrollencharakter widersprechen, der ihnen zugeschrieben wird. Untersuchungen, die dies beachten, legen dann auch nahe, daß sich beide Geschlechter in ihrer Gewaltbereitschaft viel weniger stark unterscheiden, als es oft den Anschein hat. Oder: daß Mädchen in den letzten Jahren deutlich gewaltbereiter geworden sind. Bisher kaum untersucht ist auch die Rolle, die Mädchen im Verlauf der gewalttätigen Auseinandersetzungen von Jungen spielen. Keinesfalls wirken sie nur befriedend. Im Gegenteil: nicht selten ist ein Mädchen der „Preis“ für den Sieger

und fühlt sich dadurch geschmeichelt, weshalb es die männlichen Kontrahenten gewähren läßt oder sogar „anfeuert“.

(c) *Ethnische Herkunft.* Die Entstehung einer multikulturellen Schülerschaft in deutschen Schulen führt zu der Frage, wie sich Gewalthandlungen zwischen deutschen Schülern und Schülern mit einem Migrationshintergrund verteilen. Auch wenn das die regulative Idee einer wechselseitigen kulturellen Bereicherung trübt: Es ist festzuhalten, daß es eine erhebliche Bedrohung deutscher Schüler durch Migranten gibt; Buben werden geschlagen, Mädchen sexuell belästigt. Diese Gewalthandlungen sind oft religiös motiviert, zumindest aber religiös rationalisiert, wobei vor allem der Anspruch einer moralischen Überlegenheit des Islams die Gewaltbereitschaft erhöht. Türkische Migranten mit solchen Vorstellungen kommen überwiegend aus den vormodernen Gebieten der Türkei. Die Gewaltbereitschaft, mit der sie ihr Weltbild verteidigen, zeigt, wie sehr es erschüttert ist und sie sich selbst von Anomie bedroht fühlen. Wenn festgestellt wird, daß türkische Jugendliche dreimal so häufig in Gewalthandlungen verstrickt sind wie ihre deutschen Altersgenossen, dann läßt sich nicht einfach der Schluß ziehen, sie seien gewaltbereiter, weil sie Türken sind. Die Unterschiede in der Gewalthäufigkeit werden tatsächlich geringer, wenn man nur deutsche und türkische Jugendliche vergleicht, die aus Familien mit gleichen soziodemographischen (Schicht, Bildung) und familiendynamischen (Erziehungsstil) Merkmalen stammen. Aber die Unterschiede verschwinden nicht völlig. Folglich müssen türkische männliche Jugendliche, die ein vormodernes Männlichkeitsideal und einen vormodernen Begriff von Ehre befolgen, als ein besonders gewaltbereites Segment der Bevölkerung und damit auch der Schülerschaft gelten.

(d) *Gruppenzugehörigkeit.* Vermutet wird, daß die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppen, die sich gegen ihre Mitwelt abschließen, gleich, was sie im einzelnen thematisch miteinander verbindet, die Gewaltbereitschaft von Schülern erhöht. Das ist nicht unplausibel, da die Mitglieder solcher geschlossenen (im Unterschied zu offenen) Gruppen die permanente Konfrontation mit den Mitgliedern „gegnerischer“ oder gar „feindlicher“ Gleichaltrigengruppen suchen, um ihre Gruppenidentität zu stabilisieren. Oft gibt es dabei die Gruppennorm, Mitglieder einer anderen Gruppe anzugreifen, um die eigene Gruppenloyalität unter Beweis zu stellen.

(e) *Rechtsradikalismus.* Da in Deutschland das Thema Gewalt in der Schule nicht zuletzt durch den Rechtsradikalismus, der im Zuge der Ost-West-Vereinigung auftrat, seine heutige Bedeutung gewonnen hat, bleibt es von Interesse, wie groß sein Anteil an den beobachteten Gewalthandlungen von Schülern ist. Über die Größe dieses Anteils wird gestritten. Das liegt auch an der Schwierigkeit, zwischen Provokationen, bei denen rechtsextreme Symbole eingesetzt werden, weil sie in Deutschland ein hohes Provokationspotential haben, und einer rechtsextremen Geisteshaltung trennscharf zu unterscheiden. Eine solche Unterscheidung ist jedoch erforderlich, weil pure Provokationen pädagogisch anders zu behandeln sind als die tatsächliche Zugehörigkeit zu einer (realen oder fiktiven) politischen Gruppe, die menschenverachtende Vorstellungen propagiert. Auch wenn gewalttätiger Rechtsextremismus, der über Provokationen hinausgeht, in deutschen Schulen eher selten ist, bedarf es – jenseits aller Unterschiede in der Empfindlichkeit – einer besonderen Wachsamkeit, da Fremdenfeindlichkeit und insbesondere Antisemitismus in Deutschland zu den historisch gebahnten Mustern aggressiver

Konfliktverschiebung gehören.

(e) *Mehr- und Vielfachtäter.* Schließlich zeigt die Forschung zu Jugendgewalt und Gewalt in der Schule, daß deutlich zwischen Jugendlichen, die gelegentlich gewalttätig werden, und chronischen jugendlichen Gewalttätern unterschieden werden muß. Es sind Mehr- und Vielfachtäter, die den Großteil der Gewalthandlungen begehen. Sie machen etwa 5% der Täter aus und sind für etwa 50% der Taten verantwortlich. Lehrer fühlen sich durch sie überfordert, was zu dem Wunsch führt, sie so schnell wie möglich als „unbeschulbar“ loszuwerden.

Gerade die chronisch gewalttätigen Schüler öffnen aber den Blick für „Gewaltkarrieren“, die nicht in der Schule, sondern in ihren Herkunftsfamilien beginnen. So haben diese Schüler nicht selten eine Geschichte als Opfer familialer Gewalt hinter sich. Freilich muß ein Jugendlicher nicht derart vorbelastet sein, um selbst gewalttätig zu werden. Jeder kann in bestimmten Situationen zu Gewalthandlungen greifen. Bei chronisch gewalttätigen Jugendlichen ist eine entsprechende Geschichte aber höchst wahrscheinlich. Umgekehrt gilt: Nicht jeder Jugendliche mit einer Geschichte als Opfer familialer Gewalt wird chronisch gewalttätig. Denn es gibt andere Formen, solche Erfahrungen zu verarbeiten: z.B. Selbstverletzungen, Drogensucht, Depression oder auch „nur“ Bindungsangst. Unwahrscheinlich ist einzig: daß sie gesund bleiben. Das gelingt in der Regel nur, wenn die Jugendlichen im Laufe ihrer Entwicklung wenigstens einen Erwachsenen gefunden haben oder finden, der ihnen eine vertrauensvolle Beziehung anbietet und sie nicht enttäuscht, wenn sie ihrerseits trotz allem Mißtrauen riskieren, ihm zu vertrauen.

Historisch gesehen ist der Umgang mit Kindern in den letzten 30 Jahren generell gewaltärmer geworden. Kinder werden weniger geschlagen. Relativ konstant ist dagegen der „Bodensatz“ von Familien, in denen Kinder chronisch schwer mißhandelt werden, wobei es ständig Übergänge zwischen physischen und psychischen Gewalthandlungen gibt. Geschätzt wird, daß es erschreckende 10% der Kinder sind, die solche traumatischen Erfahrungen machen. Empirischen Untersuchungen zufolge korrelieren Kindesmißhandlungen mit einem Bündel von Faktoren: alte Eltern, viele Geschwister, Bildungsferne, niedrige soziale Schicht, politischer Konservatismus, katholische Religion und die Zugehörigkeit zu einer sozial schlecht integrierten ethnischen Minderheit. Gilt dies auch für Jungen wie für Mädchen, so sind es doch die Männer, die in ihrer Kindheit häufiger als Frauen die Opfer physischer „elterlicher Gewalt“ geworden sind. Dabei ist auch die sexuelle Gewalt gegen Buben höher als gemeinhin angenommen: Zwar sind Mädchen bis zum Alter von 16. Jahren mit 10 bis 15% häufiger betroffen; aber auch die Rate der Jungen zeugt mit 5 bis 10% davon, daß die Familie auch heute noch alles andere als eine „heil(ig)e“ Institution ist.

Die in gewalttätigen Familien erfahrene Ohnmacht führt zu tiefem Mißtrauen. Aufgrund ihrer lebensgeschichtlichen Vorerfahrungen erwarten die betroffenen Jugendlichen, jederzeit Gewaltopfer werden zu können. Infolgedessen unterstellen sie ihren Mitmenschen vorschnell die Absicht, sie erniedrigen oder schlagen zu wollen. Mit dieser Unterstellung versuchen sie, ihren Peinigern zuvorzukommen. Sie machen sich bereit, sich vor Gewalthandlungen zu schützen, ohne abzuwarten, wie ihnen ihre Mitmenschen tatsächlich begegnen. Da freundlich zugewandtes Verhalten den habituellen Erwartungen widerspricht, wird es auch nicht angemessen, sondern

mißtrauisch verzerrt wahrgenommen. Gerade diejenigen ihrer Mitmenschen, die ihnen tatsächlich freundlich zugewandt begegnen, erleben dies als unverständliche Zurückweisung und sind enttäuscht, daß ihre guten Absichten so verkannt werden. Die habituelle Erwartung, jederzeit Gewaltopfer werden zu können, nimmt in anderen Menschen nur Gewalttäter wahr. Sich vor ihnen zu schützen, heißt für einen dieser Jugendlichen, entweder sofort in Deckung zu gehen oder selbst anzugreifen, bevor er angegriffen wird. Ziel eines solchen Angriffs ist es, die einst erlittene Ohnmacht in eine aktuelle Demonstration von Macht zu verkehren. Hat er dabei aber erst einmal das Gefühl erlebt, über seinen Widersacher zu triumphieren und dadurch wenigstens vorübergehend seine Gefühle der Wertlosigkeit zu besänftigen, die ihn sonst quälen, strebt er wiederholt nach solchen gewaltigen Erlebnissen. Gewalt wird für ihn zum "thrill". Die Bedrohung, auf die der gewalttätige Jugendliche reagiert, ist für einen Beobachter kaum nachzuvollziehen. Die Auslöser sind minimal. Die Gewalthandlungen stehen in keinem Verhältnis zu ihnen. Oft genügt ein Blick, um das Handlungsmuster abzurufen. Der Jugendliche wird dann einen Mitmenschen beschuldigen, ihn schief angeblickt zu haben. Verwahrt sich dieser daraufhin nachdrücklich gegen die Beschuldigung, weil sie ihm völlig unhaltbar erscheint, fühlt sich der Jugendliche angegriffen. Daß er bekämpft, was er selbst provoziert hat, vermag er nicht wahrzunehmen.

Kommen Kinder mit einer weit zurück reichenden familiären "Gewaltkarriere" in die Schule, dann hat sich ihre Gewaltbereitschaft oftmals bereits (neurophysiologisch) zu einer Charakterpathologie verfestigt. Dennoch steht die Schule vor der Aufgabe, auch diesen Kindern die Chance zu geben, ihre Gewaltbereitschaft zu verringern. Ob und wie weit aber korrigierende Erfahrungen möglich sind, hängt sehr davon ab, ob und wie weit Lehrer im Schulalltag fähig sind, Gewalthandlungen strikt zu begrenzen und sich dennoch zu bemühen, ihren Sinn zu verstehen. Diese Haltung ist alles andere als selbstverständlich und setzt eine Schule voraus, die dies als institutionelles Projekt betreibt. Ein einzelner engagierter Lehrer wird keinen nachhaltigen Erfolg haben.

Unter dem Handlungsdruck einer Situation, in der Schüler gewalttätig geworden sind, neigen viele Lehrer spontan dazu, ihre Wahrnehmung darauf zu reduzieren, daß die Schüler Probleme machen, statt wahrzunehmen, daß sie Probleme haben. Aber Schüler machen Probleme, weil sie welche haben. Indem diese Einsicht kurzfristig und noch folgenreicher: dauerhaft oder sogar institutionell blockiert wird, erscheint die Gewalttätigkeit der Schüler nicht länger als soziales Handeln. Denn anscheinend ist es nicht mehr zu verstehen. Wo Lehrer aber Sinnverstehen und mit ihm die dazu erforderliche Empathie einstellen, werden aus Gewalthandlungen Naturgewalten, denen nur noch instrumentell und nicht mehr kommunikativ beizukommen ist. Dann werden Maßnahmen ergriffen, die Kommunikationsabbrüche sind und die Schüler erneut traumatisieren. Keine Frage: Um sich und andere vor Gewalthandlungen zu schützen, ist es meist notwendig, sofort einzugreifen, ohne die Gewalthandlungen hinreichend verstanden zu haben, denn Sinnverstehen, Empathie und Kommunikation brauchen Ressourcen, die unter Handlungsdruck nicht zur Verfügung stehen. Jeder instrumentelle Eingriff sollte aber in erster Linie dazu dienen, die Wiederherstellung einer Situation zu betreiben, in der empathisch verstanden und kommuniziert werden kann, was die Gewalthandlungen bedeuten. Um dabei einem häufigen Mißverständnis vorzubeugen: Es geht um ein Verstehen, ohne einverstanden zu sein. Und ohne auf Sanktionen – seien es (instrumentelle) Strafen oder besser noch: (sinnvolle, weil sinnstiftende) Wiedergutmachungs-

leistungen – zu verzichten.

Aus der Balintgruppen-Arbeit mit Lehrern weiß ich, daß dies manchen Lehrern schwer fällt. Sie verweigern gewalttätigen Schülern ihre Empathie, weil sie fürchten, handlungsunfähig zu werden, wenn sie den Sinn der Gewalthandlungen zu verstehen suchen. Wurde ein gewalttätiger Schüler zuvor das Opfer elterlicher Gewalt, so trägt dieser Befund dazu bei, seine Gewaltbereitschaft zu erklären. Aber diese Erklärung ist keine Rechtfertigung oder gar Entschuldigung für sein Handeln. Lehrer, bei denen Verstehen zu einem heimlichen Einverständnis tendiert, haben selbst ein Problem: z.B. können sie gegen unbewußte Schuldgefühle kämpfen, unverdient eine glücklichere Kindheit als ihre gewalttätigen Schüler gehabt zu haben. Oder noch tabuisierter: Es besteht eine unbewußte Identifikation mit diesen Schülern, deren Gewalthandlungen als gerechte Gewalt gegen ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse romantisiert werden. Viel zu selten nutzen Lehrer die Möglichkeit, sich gemeinsam mit ihren Kollegen über derartige Verstrickungen zu verständigen.

Das gilt bereits für alltägliche Etikettierungsprozesse, die oft unmerklich geschehen: Dabei wird aus dem Schüler, der sich schlägt, unter der Hand ein Schläger. Im ersten Modus sind Person und Handlung unterschieden, was die Annahme erlaubt, daß es von der Situation abhängt, ob er sich gewalttätig oder anders verhält. Im zweiten Modus ist die Handlung die Realisierung seiner Persönlichkeit, die sich situationsunabhängig durchsetzt. Und als Schläger geht der Schüler dann in die Akten ein. Derartige Etikettierungen reduzieren die Komplexität von Beurteilungen und haben eine psychisch entlastende Funktion für die Lehrer, weil sie suggerieren, das sie sich weiteres Engagement sparen können. Selbst der betroffene Schüler profitiert von der Etikettierung: Er kann sie als eine unausgesprochene Erwartung erleben, ein Schläger zu sein. Damit erhält er die prekäre Möglichkeit, endlich einmal die Erwartungen anderer zu erfüllen und sich auf diese Weise mit einer negativen Identität sozial zu integrieren – wenn auch zu seinem eigenen Schaden.

Die meisten Untersuchungen zum Thema Gewalt in der Schule befassen sich wie selbstverständlich mit Gewalthandlungen von Schülern. Das ist aber nur dann selbstverständlich, wenn man davon ausgeht, daß für Schüler eine einseitige Verpflichtung besteht, sich bedingungslos an den schulischen Handlungsraum anzupassen. Wenn überhaupt, wäre diese Einseitigkeit aber nur dann legitim, wenn die Schule ihrerseits zweifelsfrei zumindest gewaltneutral oder sogar pazifizierend wäre. Wird hingegen eingeräumt, daß die Schule möglicherweise Handlungsbedingungen aufweist, die Gewalthandlungen der Schüler nicht nur nicht verhindern, sondern sogar begünstigen, darf es keine einseitige Verpflichtung mehr geben. Würde dennoch an ihr festgehalten, käme den Schülern ein Widerstandsrecht zu. Denn es ist ihnen nicht zuzumuten, sich an einen schulischen Handlungsraum anzupassen, der sie schädigt oder ihre Schädigung in Kauf nimmt. Deshalb wird die Schule ihre Schüler nur dann darauf verpflichten können, auf Gewalthandlungen zu verzichten, wenn sie sich selbst auf einen solchen Verzicht verpflichtet.

Indessen hat die Institution Schule bis in die Gegenwart hinein ein besonderes Verhältnis zur Gewalt, das zu recht als „schwarze Pädagogik“ kritisiert worden ist. Sie übt diese Gewalt gegenüber den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen relativ ungebrochen aus. Dies geschah und geschieht selbst in zivilisierten Ländern sogar mittels physischer Gewalthandlungen: Während es in westdeutschen Schulen seit etwa 1970 nicht mehr erlaubt ist, die Schüler zu schlagen, gibt es einen solchen

Rechtsschutz in vielen Ländern der Welt nicht. Allerdings besteht auch in deutschen Schulen eine erhebliche Grauzone, in der immer wieder Schüler körperlichen Übergriffen von Lehrern ausgesetzt sind. In den meisten Schulen üben Lehrer aber subtilere Gewalthandlungen aus, indem sie Schüler psychisch verletzen, z.B. tief beschämen. Und so nehmen nicht nur die Lehrer manche ihre Schüler, sondern auch die Schüler manche ihrer Lehrer als gewalttätig wahr, wobei beide Seiten nicht selten in wechselseitigen Schuldzuschreibungen verstrickt sind: Dann nimmt jede Seite die wahrgenommene Gewalttätigkeit der Gegenseite zum Anlaß, um ihre eigene Gewalttätigkeit zu rechtfertigen.

Nun gehört nicht nur die individuelle Gewalt von Lehrern auf den Prüfstand, sondern auch die strukturelle Gewalt der Institution:

Schule ist eine Zwangseinrichtung des Staates. Der Zwang manifestiert sich als Schulpflicht, die Kinder und Jugendliche einem Curriculum unterwirft, das Erwachsene für sie festgelegt haben. Den Unterrichtsinhalten, die dieses Curriculum vorsieht, fehlt aus der Sicht vieler Schüler der Gebrauchswert. Themen, die sie in ihrer außerschulischen Lebenswelt interessieren und ihnen Orientierungsprobleme bereiten, werden zu wenig angeboten. Hinzu kommt, daß den Schülern der schnelle Wechsel von immer neuen und unterschiedlichen, kaum aufeinander abgestimmten Fachinhalten im 45 Minuten-Takt den Eindruck vermittelt, Wissen sei fragmentiert und erlaube es gar nicht, große, fachübergreifende Zusammenhänge herzustellen. Geht mit diesem schnellen Wechsel der Fachinhalte auch noch ein schneller Wechsel der Erziehungsvorstellungen der einzelnen Fachlehrer einher, dann erleben die Schüler ihre Schule nicht als Einheit in einer herausfordernden Vielheit, sondern als überfordernde Vielheit ohne Einheit.

Wenn Schüler den Gebrauchswert der Unterrichtsinhalte nicht wahrnehmen, was sie oft durch eine aggressiv getönte Langeweile zum Ausdruck bringen, reduziert sich ihnen der Sinn der Schule darauf, für Zensuren zu lernen, die sich im Laufe der Schulzeit zu Schulabschlüssen mit einer bestimmten Wertigkeit akkumulieren. Was geschieht, macht der Begriff Zensur in seiner Mehrdeutigkeit klar. Um gute Zensuren zu erhalten, müssen Schüler lernen, alle ihre abweichenden Lebensäußerungen zu zensieren, weil diese nur als störend wahrgenommen werden können: müssen Fremdzwang durch Selbstzwang ersetzen, um erfolgreich zu sein.

Gesellschaftlicher Auftrag der Schule als einer Institution der bürgerlichen Gesellschaft ist die Internalisierung des Leistungsprinzips (leisten zu wollen) und des Prinzips der Leistungsgerechtigkeit (nach Leistung belohnt zu werden: wer mehr leistet, erhält mehr). Die Schüler sollen ihre Schulzeit mit dem gefestigten Glauben abschließen, daß die Höhe und Güte des Abschlusses, den sie erreicht haben, ihre Leistung und nichts anderes wiedergibt. Gleichzeitig nehmen Schüler ihre Schule bzw. einzelne Lehrer gerne in Verdacht, sie ungerecht bzw. unfair zu behandeln. Daß dies in vielen Fällen eine Schutzbehauptung ist, die der eigenen psychischen Entlastung dient, dürfte keine Frage sein. Jedoch ist der Verdacht in ebenso vielen Fällen begründet. Schüler erleben es an sich und ihren Mitschülern, daß es ungerechte bzw. unfaire Behandlungen gibt. Die Schule steht vor dem Dilemma, diesen Sachverhalt nicht leugnen zu dürfen, sondern für Transparenz sorgen zu müssen, weil sie sonst an Glaubwürdigkeit verliert, andererseits darf sie dem Thema aber keinen breiten Raum geben, weil sie sonst die Gefahr heraufbeschwört, die Prinzipien zu erschüttern, auf denen ihre Legitimation beruht.

Gleiches gilt für den Zusammenhang von Förderung und Selektion. Deren moderne Version ist nicht Selektion statt individueller Förderung, sondern Selektion nach erfolgter individueller Förderung. Wenn aber Förderung lediglich bedeutet, daß

das mittlere Leistungsniveau steigt, der Verteilungsschlüssel aber nach wie vor an der Normalverteilung orientiert bleibt, dann wird die Anstrengung, die eigene Leistung zu verbessern, nicht wirklich belohnt. Denn – wenn alle sich gleichermaßen anstrengen – bleibt der Rangplatz derselbe. Wo Schüler dies erfahren oder auch nur befürchten, erscheint individuelle Förderung als Täuschungsmanöver. Was nützt sie ihnen, wenn sie dennoch in der Hauptschule verbleiben, obwohl sie im Vergleich zu früheren Hauptschuljahrgängen vielleicht weitaus besser qualifiziert sein mögen. Im Gegensatz dazu steht das Erleben, daß Eltern mit einem hohen ökonomischen und/oder kulturellen Kapital im Umgang mit Institutionen auch diejenigen ihrer Kinder auf weiterführenden Schulen unterbringen können, deren Leistungen es nicht rechtfertigen.

Die Struktur des deutschen Schulsystems weicht erheblich von den Schulsystemen anderer Länder – z.B. Skandinavien und USA – ab. Während in diesen Ländern alle Heranwachsenden bis mindestens zum 16. Lebensjahr eine gemeinsame Schule besuchen, findet sich in Deutschland ein System hierarchisch geordneter Schulformen. Etwa im 11. Lebensjahr werden die Kinder nach ihren bis dato erbrachten schulischen Leistungen auf die verschiedenen Schulformen verteilt. Diese Verteilung korreliert hoch mit der sozialen Herkunft der Schüler, weshalb das deutsche Schulsystem die bestehende gesellschaftliche Schichtung eher reproduziert, als daß es zu großen Umschichtungen führen würde. Dazu trägt auch bei, daß einmal getroffene Schullaufbahnentscheidungen nur sehr schwer rückgängig gemacht werden können.

Diese Hierarchie der Schulformen spiegelt sich in der Gewaltstatistik: Am häufigsten werden Gewalthandlungen in Sonderschulen für Lernbehinderte beobachtet, gefolgt von Hauptschulen und Gesamtschulen mit sozial problematischen Einzugsgebieten; die geringste Häufigkeit hat das Gymnasium. Gleich, welche Faktoren noch eine Rolle spielen mögen: Das Wissen, zumindest die Ahnung der Schüler, daß in einer Gesellschaft, die großen Wert auf den Schulabschluß legt, niedrige Schulabschlüsse, eine Verringerung von Lebenschancen bedeuten, führt zu tiefen Enttäuschungen und steigert die Gewaltbereitschaft, um Resignation abzuwehren, zumal dann, wenn die betroffenen Schüler die Wahrnehmung haben, ihre Leistungen seien ungerecht bzw. unfair beurteilt worden. Aber selbst gerechte bzw. faire Leistungsbeurteilungen kränken, zumal dann, wenn Leistung und Person kurz geschlossen werden. So ist die Empfehlung an Lehrer, ihre Schüler unabhängig von deren Leistungen als Personen wertzuschätzen, um dadurch Gewalthandlungen entgegen zu wirken, zwar nachvollziehbar, sie verbrämt aber die sozialen Tatsachen. Denn in einer Leistungsgesellschaft wird der Wert einer Person tatsächlich mehr oder weniger daran gemessen, was sie leistet und mehr noch: wieviel Geld sie mit ihren Leistungen verdient. Wer daran gemessen zu den Verlierern gehört, hat es schwer, seinen Selbstwert zu behaupten, es sei denn, er lehrt diejenigen das Zittern, von denen er glaubt, daß sie ihm die Anerkennung seines Wertes verweigern.

Über die schulischen Möglichkeiten, präventiv oder rehabilitativ gegen physische und psychische Gewalthandlungen vorzugehen, ist in den letzten Jahren vielerorts nachgedacht worden. Entstanden sind zahlreiche Anti-Gewalt-Programme, mit denen in Deutschland bereits an vielen Schulen gearbeitet wird. Eher wenige erreichen dabei das Niveau eines Programms wie „Faustlos“, das nachweisbare befriedende Effekte erbringt. Unter dem (öffentlichen) Erwartungsdruck, der Gewaltbereitschaft möglichst schnell Herr zu werden, ergreifen Schulen noch zu oft Maßnahmen, die weder befriedigend konzeptualisiert noch evaluiert sind. Zudem bleiben diese

Maßnahmen meist isoliert. Ich nehme dagegen an, daß sich nachhaltige Erfolge nur dann einstellen, wenn man Gewaltfreiheit in der Schule als Ziel schulischer Organisationsentwicklung verfolgt. Gewaltlosigkeit in Schulen ist eine Frage tragfähiger wohlwollender Bindungen: sich fest gehalten zu fühlen, ohne festgehalten zu werden. Wer glaubt, kleine Klassen und eine gute materielle Ausstattung der Schulen würden von selbst dazu führen, täuscht sich. Nur wenn gleichzeitig auf allen Ebenen einer Schule – Schüler und Lehrer, Klasse und Kollegium, Schulorganisation und Schularchitektur sowie sozialökologische Einbettung in das (städtische) Gemeinwesen – an dem Aufbau und der kontinuierlichen Reflexion solcher Bindungen gearbeitet wird, besteht die Chance, Gewaltbereitschaft nachhaltig zu verringern. Wer eine Schule ohne Gewalt will, muß eine andere Schule wollen.

Diese Forderung wird auch von führenden Neurowissenschaftlern gestützt, die sich zu bildungspolitischen Fragen äußern. Auch sie plädieren für eine Veränderung der Schule. Dabei gibt es aber durchaus konträre Visionen. Wird die bislang unterschätzte neurobiologische Plastizität und Selbstorganisationsfähigkeit des Gehirns betont, dann folgt daraus ein Plädoyer für eine konsequente individuelle Förderung praktischen, sinnlich-symbolischen und sprach-symbolischen Lernens, das jenseits aller einheitlichen starren Curricula wißbegierig seinen eigenen Entdeckungen folgt. Liegt dagegen die Betonung auf der Vorstellung neurobiologisch determinierter individueller Begabungspotentiale, dann geht es um die Institutionalisierung einer möglichst frühzeitigen Potentialdiagnostik, die vorherzusagen beansprucht, wie sich Heranwachsende intellektuell, aber auch psychosozial entwickeln werden, so daß man Schullaufbahnentscheidungen mit diesen Vorhersagen legitimieren kann. Da dabei aber stets immer nur Wahrscheinlichkeitsaussagen möglich sind, stehen die betreffenden Neurowissenschaftler vor dem Problem, vor dem schon die Intelligenzforscher der 1960er und 1970er Jahre standen: vielleicht sagen zu können, das der 7jährige Klaus eine 63%ige Wahrscheinlichkeit hat, mit 14 Jahren gewalttätig und versetzungsgefährdet zu sein, aber nicht sagen zu können, was deshalb mit ihm geschehen soll. Für einen Sozialwissenschaftler ist schwer vorstellbar, daß es auf diesem Wege gelingen könnte, das deutsche Schulsystem sozial gerechter, durchlässiger und damit gewaltärmer zu machen.

Vortrag auf der Tagung "Bindung, Trauma und soziale Gewalt", die vom 3.-5. Dezember 2004 auf dem Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität stattfand, veranstaltet vom Sigmund-Freud-Institut und den Fachbereichen Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften.

Der Autor ist Professor für Soziologie und psychoanalytische Sozialpsychologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität und geschäftsführender Direktor des Sigmund-Freud-Instituts.