

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Gewalt –

ein Thema der Praktischen Theologie?

Gewalt in der Schule – ein „Schrei der Stummen“?

Abstract

Der Beitrag erinnert an Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler, die bei den Amokläufen an Schulen in den vergangenen 15 Jahren ihr Leben verloren haben, und sucht eine Antwort auf die Frage, die Bertrand Russell am zehnten Jahrestag zum Aufstand im Warschauer Ghetto allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ins Stammbuch geschrieben hat: „Was macht die Menschen zu dem, was sie sind?“. Dabei rückt der Autor bei der Suche nach einer Antwort Familie und Schule als die zentralen Sozialisationsagenturen in den Mittelpunkt. Auf der Grundlage vorliegender Forschungsberichte sucht er Alternativen zur gegebenen „Kultur der Gewinner“.

The essay commemorates the teachers and students who lost their lives in the school shootings of the past 15 years. It also tries to find an answer to the question that Bertrand Russell posed to all of academia on the occasion of the 10th commemoration day of the Warsaw Ghetto revolt: „What turns the human being into what he/she is?“ Searching for an answer, the author declares the school and the family to be the centers of socialization and puts them into the focus of his investigation. On the basis of available research reports, he looks for alternatives to the contemporary „culture of winners“.

Am zehnten Jahrestag zum Aufstand im Warschauer Ghetto (1953) richtete der Philosoph Bertrand Russell folgenden Appell an Wissenschaftler in aller Welt:

„Menschen haben eine außerordentliche Fähigkeit zu brutaler Grausamkeit. Und ich glaube, es ist die Pflicht eines jeden denkenden Menschen, nicht *nur* über Grausamkeit entrüstet zu sein und den Wunsch zu hegen, die Täter abzuhalten – das ist natürlich wesentlich –, sondern es gibt darüber hinaus etwas, das man meiner Meinung nach tun müsste, nämlich die Wurzeln der Grausamkeit, die Wurzeln der Verfolgung, die Wurzeln des Barbarismus in der menschlichen Seele aufzuspüren, dasjenige, das die Menschen veranlasst, böse zu sein, wo sie auch anständig sein könnten. Dies ist vor allem ein wissenschaftliches Problem. Die Lösung der Probleme müsste zeigen, was die Menschen zu dem macht, was sie sind.“¹

Diesen Appell haben viele Wissenschaftler in den vergangenen Jahrzehnten aufgegriffen. Wenn wir ihren empirischen Ergebnissen folgen, dann sind Familie und Schule die zentralen Lebensräume, in denen Menschen in der Tat zu dem werden, was sie sind.

¹ Erhard R. Wiehn, *Kaddisch – Totengebet in Polen. Reisegespräche und Zeitzeugnisse gegen Vergessen in Deutschland*, 2., um eine Rede Bertrand Russells sowie Rezensionen u. Zuschr. erw. Aufl. Darmstadt 1987, Kap. 5: Ghettokampf (19.4.1943) und Ghattogedenkfeiern, 211ff., zitiert aus: Anatol Rapoport, *Ursprünge der Gewalt: Ansätze zur Konfliktforschung*. Darmstadt 1990, 156 [Hervorhebung: im Original].

Warum verkommen Kindergärten und Schulen immer wieder zu einem Ort, an dem Kinder und Jugendliche sich gegenseitig belästigen, mobben, bedrohen und sogar töten? In der Schule, in der ich seit 40 Jahren in verschiedenen Funktionen tätig bin, sind wir im Rahmen eines Forschungsprojektes bereits Ende der 70er Jahre auf Comic-Zeichnungen von Schülerinnen und Schülern gestoßen, in denen alle Formen der Gewalt im Bild angesprochen wurden, angefangen von Mordphantasien gegenüber Lehrerinnen und Lehrern, über Machtkämpfe und Schlägereien zwischen Schülerinnen und Schülern bis zum Erziehungs- und Leistungsterror der Eltern. Diese Bilder haben uns die Augen geöffnet und in unserer Schule zum Handeln gezwungen.²

1. Schulamokläufe: Ursachen und Konsequenzen

Die Bilanz der Opfer von Amokläufen an Schulen ist erschreckend:

- März 1998: Im Kugelhagel eines elf- und eines 13-jährigen Schülers sterben an einer Schule im US-Staat Arkansas vier Mädchen, eine Lehrerin. Zehn Menschen werden schwer verletzt.
- April 1999: Zwei Schüler töten im US-Staat Colorado 12 Mitschüler und einen Lehrer.
- Februar 2002: Ein ehemaliger Schüler tötet an der Wirtschaftsschule in München drei Menschen und den Rektor der Schule.
- April 2002: Amoklauf eines 19-Jährigen Ex-Schülers an einem Gymnasium in Erfurt. Er erschießt acht Lehrerinnen, vier Lehrer, zwei Schüler, eine Sekretärin und einen Polizisten (16 Tote), Suizid des Täters.
- November 2006: Amoklauf eines 18-Jährigen im Emsdetten, 37 Verletzte, Suizid des Täters.
- April 2007: Ein Amokläufer erschießt auf dem Uni-Campus im US-Staat Virginia 23 Menschen und verletzt 37.
- 2008, ein 23-Jähriger gesteht im pfälzischen Frankenthal den gezielten Mord an seinem früheren 58-jährigen Berufsschullehrer.
- März 2009: Tim K., ein 17-jähriger Schüler der Winnender Albertville-Realschule tötet acht Schüler, eine Schülerin, drei Lehrerinnen, drei Passanten, die meisten durch direkten Kopfschuss, Suizid des Täters.

Nach solchen Amokläufen geht ein Sturm der Entrüstung durch die Medien, der sich jedoch schnell wieder legt. Dabei bleibt es allzu oft. Nur wenige sind bereit, sich mit

² Vgl. Udo Schmälzle, Schüler. Lehrer. Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation?, Opladen 1985, 12–21; Udo Schmälzle, Prävention von Gewalt im Netzwerk von Schule, Familie und Bildungsarbeit, in: ders. (Hg.), Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Kindergarten, Familie und Schule, Frankfurt/M. 1993, 203–274, hier 226–235.

solchen Ereignissen und ihren sog. „Unmenschen“ näher zu beschäftigen. Die Forschungsgruppe um Herbert Scheithauer an der FU-Berlin hat sich in ihrem „Leaking-Projekt“ intensiv mit Verhaltensweisen, Einstellungen und Lebensverhältnissen solcher Täter beschäftigt. Der Gruppe geht es um die „Früherkennung von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen“³. Ihr Indikatorenmodell greift auf zehn umfassende amerikanische Studien zurück.

In den untersuchten Fällen hatten die Täter

- zuvor mit Gewalt gedroht, aggressives Verhalten gezeigt, ihre geplanten Gewalttaten direkt angekündigt,
- gezielte Tatvorbereitungen getroffen, einen detaillierten Tatablaufplan entwickelt,
- starkes Interesse an Gewalt und Waffen gezeigt, Zugang zu Schusswaffen, eine intensive Beschäftigung mit gewaltbezogenen Medien (Videos, Musik) gezeigt,
- soziale Zurückweisungen durch Gleichaltrige erlebt,
- andere für ihre Probleme verantwortlich gemacht,
- kaum psychosoziale Unterstützung erfahren, nur geringe psychosoziale Kompetenzen und wenig Stressresistenz entwickelt.

Auf der Grundlage dieser Analysen hat die Berliner Forschungsgruppe versucht, ein effektives Meldesystem für Schulen zu entwickeln, mit dem es möglich wird, frühzeitig riskante Persönlichkeitsentwicklungen in Schülerkarrieren zu diagnostizieren, um präventiv im Netzwerk zwischen Schule, Familie, Staat und Kirche tätig werden zu können. In SPIEGEL ONLINE wird sogar ein Profil des typischen „Schoolshooters“, der gezielt töten will, veröffentlicht:

„Er ist männlich, 15 bis 18 Jahre alt und stammt in der Regel aus sogenannten ‚auffällig unauffälligen Familien‘ mit mittlerem bis hohem Bildungsniveau. [...] Scheit[h]auers Team hat für das sogenannte Leaking-Projekt *drei Phasen* auf dem Weg zur Bluttat ausgemacht: Auf der *ersten Stufe* beschäftigt sich ein gefährdeter Schüler demnach intensiv mit anderen Gewalttätern und ihren Verbrechen. Häufig gerät er zeitgleich in eine persönliche Krise. Auf der *mittleren Stufe* wird er bereits aktiv, erstellt Todeslisten und wählt seine Waffen und den Tatort aus. ‚An diesem Punkt kann es sich noch um Phantasien handeln – aber auch um konkrete Vorbereitungen‘, so Scheit[h]auer. Erst auf der letzten, *der dritten Stufe*, kündigt der potentielle Schoolshooter Mitschülern, Freunden und Chatpartnern konkret an, wann und wie er zur Tatschreien werde.“⁴

³ Vgl. Herbert Scheithauer – Rebecca Bondü, Amoklauf und School Shooting: Bedeutung, Hintergründe und Prävention, Göttingen 2011.

⁴ Annette Langer – Jörg Diehl, Schutz vor Schulmassakern: Mobbingopfer und Amoktäter, SPIEGEL ONLINE, 12.3.2009, 1, online unter: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/schutz-vor-schulmassakern-mobbingopfer-und-amoktaeter-a-612730.html>) [abgerufen: 31.05.2016; Hervorhebungen und Korrekturen: U. S.].

Solche Hinweise sind beim Versuch, Amokläufe zu verhindern, also für die Entwicklung entsprechender Präventionskonzepte von fundamentaler Bedeutung. Das Phasenmodell zur Prävention orientiert sich jedoch klar an Einstellungen und Verhaltensweisen, die direkt zu „zielgerichteter Gewalt an Schulen“ führen können. Die Frage, wie es überhaupt dazu kommen kann, dass sich Jugendliche so intensiv mit „Gewalttättern und ihren Verbrechen“ beschäftigen, bleibt offen. Was muss passieren, dass Jugendliche mental in einen Zustand kommen, in dem sie sich mit Kopf und Herz nur noch mit der Planung eines solchen Gewaltaktes beschäftigen? Die Psychotherapie spricht in diesem Zusammenhang von einem mentalen „Tunnelzustand“, in dem ein suizidgefährdeter oder mordbereiter Mensch sich nur noch mit seinem selbst- oder fremdaggressiven Mordplan beschäftigen kann. Ein Psychoanalytiker, mit dem ich gut befreundet bin, hat mir einmal erzählt, dass er als Schüler einen perfekten Plan zur Ermordung eines Lehrers, der ihn ständig drangsalierte, entwickelt hat, ein Plan, der aus verschiedenen Gründen – Gott sei's gedankt – dann doch nicht zur Ausführung kam. Es ist zu vermuten, dass in der Biografie von Kindern und Jugendlichen viel schiefgehen muss, bis sich im Kopf dieser „Tunnelzustand“ festsetzt, der dann alles Fühlen und Denken so „besetzt“, dass sich ein Mensch nur noch mit diesem Mordplan beschäftigen kann. Auf diese „Wurzeln der Grausamkeit [...] in der menschlichen Seele“ richtet sich das Interesse von Bertrand Russell. Nur wenn wir mehr darüber wissen, können wir eine Antwort auf die Frage finden, „was die Menschen zu dem macht, was sie sind“, und vor allem klären, welchen Beitrag die Schule an dieser Wurzelbehandlung des Gewaltproblems in unserer Gesellschaft leisten kann.

2. „Vielleicht hätte mein Leben ganz anders verlaufen können“: auf den Spuren des Amokläufers von Emsdetten

Wie „tickt“ ein Schüler, der gnadenlos Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen mit einem gezielten Kopfschuss hinrichtet? Der 18-jährige Todesschütze von Emsdetten hinterließ im Internet einen Abschiedsbrief und ein Bekennervideo. Beide Dokumente erlauben einen Blick in das Denken und Fühlen eines Menschen, der noch kurz vor seiner Tat seine Motive reflektiert und zum Ergebnis kommt: Sein Leben hätte auch anders verlaufen können. Es ist erstaunlich, welche Bedeutung für ihn kurz vor der Tat noch die Frage nach dem Sinn des Lebens hat und wie er versucht, sich vor sich selbst zu rechtfertigen:

„Wozu das alles? Wozu soll ich arbeiten? Damit ich mich kaputtmalochte um mit 65 in den Ruhestand zugehen und 5 Jahre später abzukratzen? Warum soll ich mich noch anstrengen irgendetwas zu erreichen, wenn es letztendlich sowieso für'n Arsch ist weil ich früher oder später krepriere? Ich kann ein Haus bauen, Kinder bekommen und was weiß ich nicht alles.“

Aber wozu? [...] *Was hat denn das Leben bitte für einen Sinn? Keinen! Also muss man seinem Leben einen Sinn geben. [...] Vielleicht hätte mein Leben total anders verlaufen können.*⁵

Interessant ist, wie dieser Schüler die Sinnfrage mit dem Verlauf seines Lebens und seinen Entscheidungen in Verbindung bringt und in Beziehung setzt. Damit gibt er noch kurz vor seiner Tat einen entscheidenden Hinweis, welche Themen bei der Gewaltprävention in Schule und Familie aufgegriffen werden müssen, wenn es um die besagte Wurzelbehandlung geht. Wir können nicht mehr rekonstruieren, ob und wie diese Sinnfrage im Unterricht seiner Schule und im Leben seiner Familie aufgegriffen wurde. Sein Urteil über die Schule fällt jedenfalls sehr negativ aus.

„Das einzige, was ich in der Schule intensiv beigebracht bekommen habe, war, dass ich ein Verlierer bin [...]. Meine Handlungen sind ein Resultat Eurer Welt, eine Welt, die mich nicht sein lassen will, wie ich bin. Ihr habt euch über mich lustig gemacht, dasselbe habe ich nun mit euch getan.“⁶

In dem Schreiben stellt er sogar noch fest, dass Schüler, die ihn in der Schule kleingemacht und verletzt haben, jetzt gar nicht mehr in der Schule sind. Er konnte sich also gar nicht mehr persönlich an diesen Personen rächen. Für ihr Verhalten nimmt er jedoch das ganze System Schule in die Pflicht:

„Ich ging nicht nur in eine Klasse, nein ich ging auf die ganze Schule. Die Menschen, die sich in der Schule befinden, sind auf keinen Fall unschuldig! Niemand ist das! In deren Köpfen läuft dasselbe Programm ab, welches auch bei früheren Jahrgängen lief! Ich bin der Virus, der diese Programme zerstören will. Es ist völlig irrelevant, wo ich da anfangen. Ein Großteil meiner Rache wird sich auf das Lehrpersonal richten. [...] Diese Lehrer befinden sich so gut wie alle noch auf dieser Schule!“⁷

Am Ende setzt sich bei ihm jedoch das Leitbild des brutalen Überlebenskampfes durch, in dem jeder zum „Krieger“ wird, der jeden erschießen darf, der den eigenen Interessen im Wege steht. In den folgenden Sätzen werden selbst die Siegermythologien eines Thomas Hobbes und Friedrich Nietzsche⁸ in dem Kopf eines Schülers im 21. Jahrhundert noch einmal getoppt:

⁵ Der hier und im Folgenden zitierte Text stammt aus der inzwischen gelöschten Homepage von Bastian Bosse: www.stay-different.de [Hervorhebungen: U. S.]. Der Text und das Bekennervideo können beim Autor angefordert werden.

⁶ Bosse: www.stay-different.de (s. Anm. 5).

⁷ Bosse: www.stay-different.de (s. Anm. 5).

⁸ „Bist Du ein Mensch, der die Instinkte des Kriegers im Leib hat? Und in diesem Falle bliebe noch eine zweite Frage: Bist Du ein Angriffskrieger oder ein Widerstandskrieger vom Instinkt? Der Rest vom Menschen, alles, was nicht kriegerisch vom Instinkt ist, will Frieden, will Eintracht, will ‚Freiheit‘, will ‚gleiche Rechte‘“. Friedrich Nietzsche Aphorismus „Die Kriegerischen und die Friedlichen“, in: ders., *Umwertung aller Werte*. Aus dem Nachlaß zusammengestellt und hg. von Friedrich Würzbach, München ²1977, Nr. 556.

„Gebt jedem eine Waffe und die Probleme unter den Menschen lösen sich ohne jegliche Einmischung Dritter. Wenn jemand stirbt, dann ist er halt tot. Und? Der Tod gehört zum Leben! Kommen die Angehörigen mit dem Verlust nicht klar, können sie Selbstmord begehen, niemand hindert sie daran!“⁹

Wir sind schnell versucht, solche Aussagen zu psychologisieren und als Produkt eines kranken Hirns abzutun. Werden wir aber damit den Anfragen dieses Schülers an das System Schule gerecht? Schule ist und bleibt der Ort, an dem Kinder und Jugendliche unausweichlich mit ihren Stärken und Schwächen, mit Akzeptanz und Ablehnung in der Peergroup und mit den Normen und Sanktionen der Gesellschaft konfrontiert werden. In diesen Spannungsfeldern entwickeln sich die Persönlichkeit und das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen. Dabei stellt sich unweigerlich gerade für aufgeweckte und sensible Kinder und Jugendliche die Frage: Bin ich nur dann etwas wert, wenn ich in der Schule Leistung bringe? Aktuell verschärfen sich die Problemlagen für Kinder und Jugendliche durch das gerade in Schulen um sich greifende „Cyber-Mobbing“ und durch sog. „Sexting-Praktiken“, in denen sich Kinder und Jugendliche sehr schnell Formen sexualisierter Gewalt aussetzen. Die Verantwortlichen in Kindertagesstätten und Schulen sind erst dabei, das Gefahrenpotential dieser Praktiken zu erkennen und mit den Eltern Handlungskonzepte zu entwickeln.¹⁰

Auch eine 16-jährige Schülerin der Schule, an der ich das Kooperationsprojekt durchgeführt habe, stellte bereits vor 30 Jahren in ihrem Brief an einen Freund, den sie während einer verweigerten Klassenarbeit verfasste, diese radikale Sinnfrage und rächte sich auf ihre Weise durch Leistungsverweigerung an der eigenen Mutter, die ihre vier Kinder dafür verantwortlich machte, dass aus ihr keine große Pianistin wurde.

„Ich will nicht ‚normal‘ sein: Schule, Lehre, Beruf, Hausfrau, Hausfrau und noch mal Hausfrau und dann als alte verschrumpelte Schachtel, die nie etwas gesehen hat, abkratzen. [...] Ich will so weit frei sein, wie es nur geht, ich will etwas erleben. [...] Ich will meinem Leben Höhen und Tiefen geben. [...] Das ist mein Ziel und wenn ich irgendwann irgendwo unter der Erde verfaule, dann nur mit der Gewissheit, mein Ziel erreicht zu haben. [...] Nach dem Urteil meiner Mutter bin ich jetzt unreif und arm dran. Sie hat recht: Jeder der keinen Sinn im Leben sieht, ist arm dran. Aber der, der keine bessere Zukunft sieht, ist das ärmste Schwein, das es gibt.“¹¹

Auch diese Schülerin stellt die Sinnfrage. Sie hat diese Frage jedoch gelöst, ohne andere Menschen mit in den Tod zu nehmen. Solche Alternativen hat selbst der Schüler von Emsdetten noch kurz vor seinem Amoklauf gesehen. „*Was hat denn das Leben bitte für einen Sinn? Keinen! Also muss man seinem Leben einen Sinn geben!*“ Er findet

⁹ Bosse: www.stay-different.de (s. Anm. 5).

¹⁰ Vgl. Ursula Enders (Hg.), *Zart war ich, bitter war's*. Handbuch gegen sexuellen Missbrauch, Köln ³2008, dies. (Hg.), *Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis*, Köln 2012.

¹¹ Udo Schmälzle, *Der Weg muß zum Ziel werden*, in: ders. (Hg.), *Mit Gewalt leben* (s. Anm. 2), 15–87, hier 55f.

diesen Sinn in der Anarchie, in der Rache und im Hass auf alle, die ihn „verarscht“ haben. In dem englisch gesprochenen Bekennervideo sucht er Freiheit in der Anarchie: „I want anarchy. It is the only thing where you are really, really free. Nobody has to tell me. [...] Nobody has the right to tell me what to do and not to do.“ Wir sehen in diesem Video einen jungen Mann, der allein in einem Zimmer in die vor ihm aufgestellte Videokamera spricht und seinen Hass auf Menschen, mit denen er einmal zusammenlebte, in die Kamera hineinbrüllt. Diese Situation erinnert an die Schlussfolgerungen im französischen Peyrefitte-Report, dass Gewaltexzesse immer „auf Schwachstellen in unserem Zusammenleben“ aufmerksam machen. Der Bericht spricht nicht dem Dramatisieren das Wort, sondern fordert auf zum Dialog. „Gewalt erscheint weniger als ‚Schrei der Stummen‘, sondern eher als Sprache derer, mit denen kein ausreichender Dialog geführt worden ist oder werden konnte.“¹²

Beide Fallbeispiele machen uns auf einen entscheidenden Faktor aufmerksam: die Art und Weise, wie sich Kinder und Jugendliche mit der Sinnfrage auseinandersetzen und zu welcher Antwort sie bei ihrer Sinnsuche kommen. Es muss in einer Biografie viel schiefgehen, bis Jugendliche ihren Selbstwert und ihre Identität nur noch über ihren Hass und ihre Gewaltbereitschaft definieren: „Ich schlage, also bin ich!“ An diesem Prozess der Selbstfindung und Sinngebung führt jedoch kein Weg vorbei. Diese Selbstfindungs- und Sinnfindungsprozesse beginnen in der Familie und kulminieren in der Schule. Sie führten schon immer in den Konflikt mit all den Instanzen, die eine junge Generation mit den fremdreferentiellen Erwartungen der Gesellschaft konfrontierten, Erwartungen, die zu keiner Zeit mit den Bedürfnissen und Interessen einer heranwachsenden Generation übereinstimmen.

Der Terrorismusforscher Peter Neumann kommt in seinem soeben erschienenen Buch über „Die neuen Dschihadisten“ auf diesen Faktor „Sinnsuche“ zu sprechen. Unter den Auslandskämpfern bilden die „Sinnsucher“ die zweitstärkste Gruppe.

„Sinnsucher sind häufig die sozial Schwachen, Vorbestraften und im Westen Gedemütigten, die im heldenhaften Auslandskämpfer eine idealisierte Version von sich selbst sehen. [...] Kämpfer zu sein, ist für sie das größte Abenteuer ihres Lebens, ein Ausweg, Neustart und – gleichzeitig – die Antwort auf quälende Fragen nach Identität, Sinn und Selbstwert.“¹³

„Eltern und Lehrer“ sind für ihn primäre Ansprechpartner bei nationalen Präventionsstrategien.¹⁴

¹² Konrad Hobe, Darstellung und Auswertung des Berichts der von Alain Peyrefitte geleiteten Kommission „Antworten auf die Gewalt“ an den Präsidenten der französischen Republik (1977), in: Hans-Dieter Schwind – Jürgen Baumann u. a. (Hg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Bde. I–IV, Berlin 1990, Bd. III, 69–129, hier 88ff.

¹³ Peter R. Neumann, Die neuen Dschihadisten. IS, Europa und die nächste Welle des Terrorismus, Berlin 2015, 117.

¹⁴ Vgl. Neumann, Die neuen Dschihadisten (s. Anm. 13), 201.

Die entscheidende Frage ist, warum enden solche Wertkonflikte und Sinnfindungsprozesse für den einen Jugendlichen in der Selbst- oder Fremdaggression und für den anderen in einem Selbstkonzept, das die Andersartigkeit des Anderen akzeptiert und das ihn befähigt, das Leben in Familie, Schule und Gesellschaft kreativ mitzugestalten. Solche Konflikte müssen nicht in einem Gewaltakt enden. Verlinden spricht von „complex interactions of these factors [...]. Why one does and the other doesn't, is still perplexing to both parents and professionals“¹⁵. Roland Eckert bringt es in seinem Forschungsbericht für die Bundesregierung auf den Punkt: Menschen reagieren auf konflikthafte, widersprüchliche oder anomische Strukturen und Situationen nicht uniform, sondern unterschiedlich, je nach konkret verfügbaren Handlungsmöglichkeiten, Kompetenzen und Situationen.¹⁶ Bereits die Analyse von Täterbiografien konfrontiert uns mit dem Phänomen personal verantworteter Lebensgestaltung und Wertentscheidungen. Damit verschärfen sich aber die Fragen von Bertrand Russell. Können wir auf der Grundlage der Gewaltforschung zumindest konflikthafte, widersprüchliche oder anomische Strukturen und Situationen eingrenzen und pädagogisch zu gestalten versuchen?

3. Was macht die Menschen zu dem, was sie sind? – Ergebnisse aus der Gewaltforschung

Der Mensch muss seine existenziellen Überlebensbedürfnisse ohne die Instinktsteuerung des Tieres in der Auseinandersetzung mit der Umwelt strukturieren. Die Verletzung physischer, psychischer und sozialer Bedürfnisse löst Frustrationen und aggressive Ersatzhandlungen aus. Das Ernstnehmen dieser Bedürfnisse im Kleinkindalter schafft von Anfang Vertrauen und fördert das Selbstwertgefühl und die moralische Urteilsbildung. Ihre Verletzung und Verdrängung disponiert zu Misstrauen, Angst und Aggressivität. Mit diesen Primärerfahrungen landen die Kinder in der Schule, treffen auf Kinder mit anderen Prägungen und Werthaltungen und werden vielfach zum ersten Mal mit den Erwartungen einer Leistungsgesellschaft konfrontiert. Diese unterschiedlichen Wertorientierungen führen in den Klassen zu Konflikten und Machtkämpfen. An diesem Punkt muss die Arbeit am Gewaltproblem der Schule ansetzen. Die Befunde der Aggressionsforschung weisen darauf hin, dass die wirksamste Methode, aggressive und gewaltbezogene Verhaltensweisen zu lernen, darin besteht, dass Modellpersonen wie Väter, Mütter, Lehrerinnen und Lehrer im Konfliktfall ihre

¹⁵ Stephanie Verlinden – Michel Hersena – Jay Thomasa, Risk factors in school shootings, in: *Clinical Psychology Review* 20 (2000), 1, 3–56, hier 48.

¹⁶ Vgl. Helmut Willems – Stefanie Würtz – Roland Eckert, „Fremdenfeindliche Gewalt: Eine Analyse von Täterstrukturen und Eskalationsprozessen. Forschungsbericht, vorgelegt dem Bundesministerium für Frauen und Jugend und der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Bonn 1993, 133ff.

Forderungen mit psychischem und physischem Druck bei Kindern und Jugendlichen durchsetzen. Die Gewaltkommission stellt in ihrem Endgutachten fest:

„Die empirisch nachgewiesenen Beziehungen zwischen Gewalterfahrung und eigener Gewalttätigkeit beruhen auf Lernprozessen. [...] Ebenso wie Gewalt an gewalttätigen Modellen gelernt wird, kann eine gewaltlose Konfliktlösung am besten an konsequent gewaltlosen Vorbildern gelernt werden. Sie müssen dem Kind im Elternhaus und in der Schule vorgelebt werden. Die Gewaltlosigkeit der Erziehung ist wesentlicher Bestandteil der Erziehung zur Gewaltlosigkeit.“¹⁷

Die Männerstudie von Henriette Haas hat diese Ergebnisse erneut bestätigt. Die Ursache für das Gewaltverhalten von Männern liegt in der Kumulation von Gewalterlebnissen in der eigenen Kindheit. Die Gewaltprävention muss dann einsetzen, wenn es darum geht, familiäre Beziehungskonflikte und Erziehungsdefizite zu lösen, sprachfähig zu werden, um sich im Konfliktfall abzugrenzen und zur eigenen Würde zu stehen.¹⁸ Der Straßburger Kongress zum Thema „La violence au sein de la famille: place et rôle des hommes“ (2005) stellt fest:

„Le partenariat entre les hommes et les femmes pour l'édification d'une culture (selon le genre) de paix a été mentionné dans nos discussions comme facteur essentiel de changement à long terme. Ce partenariat doit s'appuyer sur les principes essentiels de la non-violence tels que: assumer ses responsabilités, respecter les limites fixées par autrui et admettre la diversité sans remettre en question les droits fondamentaux de la personne humaine. Il peut s'agir de programmes de sensibilisation et d'apprentissage à l'école.“¹⁹

Die Möglichkeiten einer präventiven Eltern- und Familienarbeit sind bis heute nicht genügend erkannt und ausgereizt. Eine offensive Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten, Schulen und Familien, wie sie im Kooperationsprojekt erprobt wurde,²⁰ ist ebenso wichtig wie das von der Berliner Forschungsgruppe entwickelte Indikatorenmodell zur Verhinderung weiterer Amokläufe. Pädagogische Arbeit am Gewalt-

¹⁷ Vgl. Schwind –Baumann u. a. (Hg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt (s. Anm. 12), Bd. I: Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen, Berlin 1990, zitiert nach: Claudius Ohder, Gewalt durch Gruppen Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Berlins, Berlin 1992, 168f.

¹⁸ Vgl. Henriette Haas, Aggressions et victimisations. Une enquête sur les délinquants violents et sexuels non détectés / Gewalt und Viktimisierung. Eine Untersuchung zu nicht entdeckten Gewalt- und Sexualstraftätern (Pädagogische Rekrutenprüfungen 15), Aarau 2001.

¹⁹ „Um eine Kultur des Friedens zu schaffen, wurde in unseren Diskussionen die Partnerschaft zwischen Männern und Frauen als wichtiger Faktor für langfristige Veränderungsprozesse erwähnt. Diese Partnerschaft muss sich auf wesentliche Grundsätze der Gewaltfreiheit stützen, wie z. B. Verantwortung übernehmen, die gesetzten Grenzen des Anderen respektieren, Verschiedenheit zulassen, ohne die Grundrechte des Mitmenschen in Frage zu stellen. Dabei geht es auch um schulische Lehrpläne und Konzepte zur Sensibilisierung und Bildung.“ Conférence sur la violence au sein de la famille: place et rôle des hommes. Actes de la conférence Strasbourg, 6–7 décembre 2005, CUBIC Nr. 0000916603, 137, online unter: http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000916603&, [abgerufen: 12.7.2016 ; [Übersetzung:

²⁰ Vgl. Schmälzle, Schüler. Lehrer. Eltern (s. Anm. 2).

verhalten und der Gewaltbereitschaft kann damit in Schule und Familie auf einer soliden empirischen Grundlagenforschung aufbauen, die Tassilo Knauf auf den Punkt bringt:

„Zentrale Bedeutung in den charakterisierten Erklärungsansätzen haben:

- die menschliche Triebstruktur, die vor allem dann zum Zuge kommt, wenn Normen und soziale Sinnstrukturen fehlen oder zu schwach ausgeprägt sind,
- die Erfahrung von psychischer Verletzung und Diskriminierung (Frustration), die aggressive (Ersatz-)Handlungen provozieren (Dampfkesselleffekt),
- die soziale Akzeptanz von Gewalt im sozialen Umfeld, aber auch die öffentliche Beachtung, die aggressives Verhalten erfährt,
- die Vermittlung von Verhaltensmodellen (etwa in den Massenmedien), die Gewaltanwendung als etwas Naheliegendes und Attraktives darstellen.“²¹

Hass, Sadismus, Destruktivität und Zerstörungswut sind nicht das Resultat angeborener Verhaltensweisen, sondern Ergebnis interaktionsgebundener und entwicklungs-spezifischer Lernprozesse. Pädagogische Arbeit muss bei den Bedürfnissen und Lebenssituationen ansetzen, die in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen gewaltbelastet sind und damit gewaltfördernde Lernprozesse, gewaltbegünstigende Einstellungen und aggressives Verhalten auslösen. Udo Rauchfleisch konkretisiert solche individuellen, lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Faktoren, die in Lernprozessen wirksam werden:

„Lebensgeschichtliche Ursachen sind vor allem Bedingungen, die dem Kind Gefühle von Leere und Ohnmacht vermitteln, eine Atmosphäre von Stumpfheit und Freudlosigkeit schaffen und das Kind innerlich ‚erfrieren‘ lassen. Die gesellschaftlichen Bedingungen, welche die Entwicklung des Sadismus fördern, sieht [Erich] Fromm vor allem in einer Sozietät, die auf ausbeuterischer Herrschaft beruht sowie Unabhängigkeit, Integrität, kritisches Denken und Produktivität ihrer Mitglieder hemmt.“²²

Eine der bereits erwähnten Comic-Zeichnungen schildert das Ohnmachtsgefühl des Schülers vor der Rückgabe einer Klassenarbeit und das gegenaggressive Verhalten gegenüber dem Lehrer nach der Rückgabe der Arbeit. Sehr viele Lehrkräfte sind sich nicht bewusst, welches Aggressionspotential sich bereits mit der Notengebung zwischen ihnen und den Schülern aufbauen kann, wenn die Notengebung zur Machtdemonstration verkommt und nicht in einen Dialog mit Schülerinnen und Schülern eingebettet ist, in dem gleichzeitig Stärken und Schwächen angesprochen werden.

Die Arbeit am Gewaltverhalten im Rahmen des bereits angesprochenen Projektes begann immer wieder damit, dass Eltern, Lehrer/-innen und Schüler/-innen gemeinsam versuchten, die latente Botschaft an Eltern und Lehrer/-innen in den Comic-

²¹ Tassilo Knauf, Gewalt: Gesucht wird eine Theorie, in: Päd extra. Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik 21 (1993), 5, 4–7, hier 6.

²² Udo Rauchfleisch, Allgegenwart von Gewalt, Göttingen 1992, 26.

Zeichnungen ihrer Kinder zu entschlüsseln, deren Gefühle zu verbalisieren und mit den Kindern über die Bilder ins Gespräch zu kommen.

Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen ist die Antwort auf eine Gesellschaft, die in ihrer Verfassung zwar höchste personale Grundwerte kodifiziert, aber nicht verhindert, dass im gesamtgesellschaftlichen Prozess der Starke, der Sieger und Gewinner im Mittelpunkt steht. Solche Erfahrungen werden erst recht noch einmal verstärkt, wenn Jugendliche erleben, dass in Schule und Familie von ihnen eine Solidarität gefordert wird, die in anderen Lebensfeldern der Gesamtgesellschaft nicht mehr gelebt wird.

4. Kann Schule in Sinnkrisen und Wertkonflikten Orientierung geben?

Mit dem letzten Abschnitt sind wir am Boden unserer Kultur der Gewinner angekommen und haben den zentralen Wertkonflikt unserer plural verfassten Gesellschaft in den Blick genommen, den Hasso von Reccum in seinem Schulleiter-Handbuch gnadenlos analysiert:

„Diese Gesellschaft organisiert sich *einerseits* als eine auf das Ziel der Wohlstandsmaximierung fixiert arbeitsteilige *Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft*, die an Maßstäben wie Effizienz, Fleiß, Ordnung, Selbstdisziplin, Karriere- und Erfolgsstreben ausgerichtet ist. [...] *Andererseits* produziert und fördert sie aus Absatzerfordernissen eine *hedonistische Konsumkultur* und eine Expansion der Ansprüche und Selbstverwirklichungsbedürfnisse [...].“²³

Dieser Konflikt reproduziert sich im Bildungssystem und wird auf dem Rücken von Eltern, Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen ausgetragen. Wie kann die Schule in diesen Strukturen ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag noch gerecht werden und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihren Selbstfindungsprozessen begleiten? Ist das überhaupt noch möglich? Oder müssen wir mit Lyotard uns resignierend damit abfinden: „Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert werden. Es hört auf seine eigener Zweck zu sein.“²⁴ Dabei müssen wir uns jedoch kritisch im Blick auf die Geschichte des Bildungswesens und der Schule fragen, wann und unter welchen sozialen und politischen Vorgaben der Wissenserwerb jemals sein eigener Zweck war.

Wir leben heute in einer funktional differenzierten Zivilgesellschaft, die von den im Zitat von Reccum beschriebenen Subsystemen mit ihren je eigenen Logiken geprägt ist, die ihre kolonialisierende Wirkung auch in der Schule entfalten und damit Selbst-

²³ Hasso von Reccum, Wertwandel. Veränderungen der sozial-kulturellen Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen (Schulleiter-Handbuch 36), Braunschweig 1985, 43.

²⁴ Jean-François Lyotard, Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, hg. von Peter Engelmann. Aus dem Franz. von Otto Pfersmann, Wien 1986, 24.

findung und Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen prägen. Dabei ist natürlich mit Luhmann zu fragen, ob und wie die heutige Schule in diesem gesamtgesellschaftlichen Wertkonflikt ihrem vom Bundesverfassungsgericht eindeutig zugeschriebenen Auftrag zur „Bildung der Persönlichkeit des Kindes“²⁵ noch gerecht werden kann, und erst recht, ob das Individuum – sprich Kinder und Jugendliche – „mit den Reflexionslasten, die ihm zur Selbstbestimmung [...] aufgebürdet sind, fertig wird“²⁶. Formen der Privatisierung und Formen der Rebellion, wie sie in diesem Beitrag beschrieben wurden, sind sicher Zeichen dafür, dass eine Überforderung vorliegt. Das ist das Risiko unserer freiheitlich und plural verfassten Zivilgesellschaft, dem wir uns in der Schule stellen müssen.

Wir sollten froh sein um jeden Wertkonflikt, der in der Schule aufbricht, weil er die Chance bietet, die „Bildung der Persönlichkeit des Kindes“ je neu zu aktualisieren und in der Schule exemplarisch an der „Balance“ zu arbeiten, die nach Lothar Krappmann die Grundlage postmoderner Identitätsentwicklung darstellt:

„Ich-Identität erreicht das Individuum in dem Ausmaß, als es, die Erwartung der anderen zugleich akzeptierend und sich von ihnen abstoßend, seine besondere Individualität festhalten und im Medium gemeinsamer Sprache darstellen kann. Diese Ich-Identität ist kein fester Besitz des Individuums.“²⁷

Was dies konkret für die Arbeit an der Gewaltprävention in Schule, Familie und Gesellschaft auf der Grundlage der in diesem Beitrag angesprochenen Forschungsergebnisse bedeutet, ist aus der folgenden Matrix zu entnehmen. Die Primärprävention umfasst pädagogische Interventionen, die sich auf den Aufbau von Einstellungen und Verhaltensweisen konzentrieren, die bei gewaltfreien Konfliktlösungen hilfreich sind. Sekundärpräventive Intervention beschäftigt sich mit Risikogruppen und Risikosituationen. Tertiärprävention konzentriert sich auf Täter und Opfer von Gewalt von Gewaltereignissen.²⁸

²⁵ Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 6.12.1972.

²⁶ Niklas Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 3, Frankfurt/M. 1993, 215.

²⁷ Lothar Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart 1988, 208.

²⁸ Vgl. Schmälzle, *Der Weg muß zum Ziel werden* (s. Anm. 11), 78f.

	INTRAPERSONALE DIMENSION	INTERPERSONALE DIMENSION			STRUKTURELLE DIMENSION
		<i>Familie</i>	<i>Schule</i>	<i>Gleichaltrigengruppe</i>	
PRIMÄR-PRÄVENTION	<ul style="list-style-type: none"> - Weckung, Förderung und Erhaltung des Urvertrauens und Selbstwertgefühls - Erziehung zum »Triebaufschub« und »Gewalttabu« durch Anerkennung der körperlichen Integrität des Kindes - Verstärkung prosozialer Einstellungen und Motive - Weckung, Förderung und Erhaltung der Fähigkeit, sich auszudrücken und zu sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gewaltlosigkeit als Erziehungsstil und Erziehungsziel - Praxis gewaltfreier Austragung von Konflikten in Familie, Schule und Gesellschaft (Vorbildverhalten), Kooperation der Sozialisierungsinstanzen - Vernetzung von Familien 	<ul style="list-style-type: none"> - Thematisierung von Gewalt und Aggression im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbeziehung von Kinder- und Jugendgruppen in Entscheidungsprozesse (z. B. Wohnumwelt) - Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktualisierung der Gleichberechtigung der Frau - Abschaffung des elterlichen Züchtigungsrechts - Sozial- und Familienpolitik, Erziehungszeit, Arbeitszeit, Kindergartenplätze, Patenelternschaft - Reduzierung von Gewalt in den Medien - Ausbau der Jugendhilfe
SEKUNDÄR-PRÄVENTION	<ul style="list-style-type: none"> - Immunisierung potentieller Opfer und Täter durch Antistress- und Aggressionstraining - Befähigung von Risikopersonen zum Umgang mit Angst, Schuld und Aggression 	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfen für Drogen- und Alkoholabhängige - Schutz von Behinderten - Frauenhäuser - Patenfamilien 	<ul style="list-style-type: none"> - Immunisierung potentieller Opfer durch Verstärkung von Selbstbewußtsein im Erlernen von Selbstverteidigungstechniken in Schule und Freizeit - Vermeidung von Leistungsdruck - Arbeit mit Schulversagern 	<ul style="list-style-type: none"> - Kinderwohngruppen - Kinderschutzzentren 	<ul style="list-style-type: none"> - Meldepflicht für Kindesmißhandlung - Änderung von Tatgelegenheitsstrukturen (z. B. Beleuchtung) - Normierung der Strafbarkeit von sexueller Gewalt in der Ehe - Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit - Sicherstellung von Lehrstellen
TERTIÄR-PRÄVENTION	<ul style="list-style-type: none"> - Verhaltenstherapie mit dem Ziel der Qualifizierung für den Umgang mit Problemsituationen 	<ul style="list-style-type: none"> - Integration sozial isolierter Familien - Hilfestellung bei Milieuveränderungen durch Wohnungswechsel 	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfestellung bei Umschulungen oder dem Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen 	<ul style="list-style-type: none"> - Täter- und/oder Opfer-Selbsthilfegruppen 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbau von Resozialisierungseinrichtungen - Maßnahmen des Opfer- und Tätersausgleichs

Grafik: Udo Schmälzle, aus: ders., Der Weg muss zum Ziel werden (s. Anm. 11), 79.

Univ. Prof. em. Dr. Udo Friedrich Schmälzle OFM
bis 2008 Direktor des Seminars für Pastoraltheologie und Religionspädagogik
an der Katholisch-theologischen Fakultät der WWU in Münster
Geschäftsführer der Franziskanergymnasium Kreuzburg gGmbH in Großkrotzenburg
Krumme Str. 45/46
D-48143 Münster
Fon.: +49 (0)251 287 466 08 oder +49 (0)06186 916 602
E-Mail: udoschm(at)uni-muenster(dot)de
Web: <https://www.uni-muenster.de/FB2/personen/pastoral/schmaelzle.html>